

Barbara Sträuli Arslan

Lesen in multikulturellen Schulen

Die Schweizer PISA-Studie hat es ergeben: Jugendliche in der Schweiz lesen nicht so gut, wie man immer dachte. Weshalb? In den Folgediskussionen rückt ein lange marginalisiertes Thema ins Zentrum des Interesses: die Sprachförderung von Kindern aus eingewanderten Familien. Zur Risikogruppe der Schlechtleser/innen in der Schweiz gehört nämlich die Hälfte aller Kinder aus eingewanderten Familien. Und Kinder mit Migrationshintergrund machen in grossen Schweizerstädten ein Drittel der Schülerschaft oder mehr aus.

Klippen in der Lesebiographie zweisprachiger Kinder und Jugendlicher

Zwar gibt es viel Forschung zum Thema des Deutschen als Zweitsprache, aber die Frage nach den Lesekarrieren zweisprachiger Kinder wurde bis anhin wenig gestellt. Die deutsche Sprache erlernen diese Kinder ja nur zum Teil in der Schule. Deutsch lernen sie auch durch Gleichaltrige und durch die Medien, die sie in ihrer Freizeit benutzen, und Deutsch würden sie vor allem lernen durch reichliche Lektüre von Lesematerial aller Art, von Jugend- und Sachbüchern, Fernsehprogramm- und Comicsheften, Kinderlexika und Krimiserien, und dies vor allem vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr. Dies sind nämlich die Jahre, in denen deutschsprachige mittelständische Kinder den Grundstock zu ihrem Welt- und Sprachwissen legen.¹ Und hier türmen sich für zweisprachige Kinder verschiedene Klippen auf.

Der Leseknick nach der Alphabetisierung

Ich gehe von einem Beispiel aus: Remzije spricht albanisch und deutsch und ist in der Schweiz geboren. Die Eltern sind seit Jahren hier niedergelassen und wünschen sich eine gute schulische Förderung ihrer Kinder, können diese in schulischen Fragen jedoch wenig unterstützen. Remzije lernt nach dem Schuleintritt freudig lesen und schreiben. Sie liegt mit ihren Leistungen im vorderen Mittelfeld der Klasse. Doch dann kommt der Übergang von der Alphabetisierung zu den Erstlesetexten und schliesslich, in der dritten Klasse, zu ganzen Kinderbüchern. Remzijas standarddeutscher Wortschatz ist beschränkt, doch kann sie korrekt ab Blatt vorlesen. Die Lehrerin nimmt wahr, dass sie wenig von den idiomatischen Wendungen begreift, die sie da liest, aber das Ausmass von Remzijas Nichtverstehen bleibt ihr verborgen. Manchmal entgeht Remzije die Bedeutung ganzer Abschnitte. In der Mittelstufe ist es für Remzije eine grosse Anstrengung und kein Vergnügen, ein ihrem Alter angemessenes Buch zu Ende zu lesen, weil sie das Leseverstehen noch nicht automatisiert hat, und entsprechend wenig Bücher liest sie auch bis zur sechsten Klasse. Mit dem Albanischen geht es ihr ähnlich - zum Glück besucht sie den Unterricht für albanische Sprache und Kultur am Mittwochnachmittag und kann in den Zeitschriften lesen, die die Familie regelmässig kauft, aber längere Texte bewältigt sie auch hier nicht. Remzije wäre eine potentielle Leserin, aber sie scheitert am «Leseknick» nach der Alphabetisierung, d.h. an der mehrjährigen Durststrecke, die überwunden werden muss, bis ein Kind leicht liest und Vergnügen am Lesen entwickeln kann. Diese Durststrecke stellt für deutschsprachige Kinder die kleinere Gefahr dar, für zweisprachige aber eine beträchtliche. Remzijas Scheitern gründet auf mehreren zusammenhängenden Faktoren:

- Sie hat als Zweisprachige in den prägenden Jahren nicht genug Zeit und Raum, um deutsche Bücher zu lesen. Lesen dauert bei ihr länger, und ihre Lesezeit bleibt auf die Schulstunden beschränkt. Die Schule als Institution *kennt keine angepasste Leseförderung für Zweisprachige*. Das Bewusstsein für deren Leseknick nach der Alphabetisierung und für Gegenmassnahmen ist nicht weit verbreitet (was nicht heisst, dass einzelne Lehrkräfte nicht viel tun, um dem Problem zu begegnen).
- Liest Remzije zuhause, so wird sie in der Familie häufig gestört. Die Eltern sind zwar überzeugt davon und betonen es auch, dass Lesen wichtig sei, merken aber nicht, dass der kollektive Druck zur Teilnahme an allen Bewegungen der Familie ihre Tochter ständig am Lesen hindert. Sie selbst sind keine Lesevorbilder, der wirtschaftliche Überlebenskampf lässt ihnen auch keine Zeit für Lektüre. Eine Schweizer Untersuchung zur Lesemenge ein- und zweisprachiger Kinder im Primarschulalter hat

ergeben, «dass die durchschnittliche Menge gelesener Bücher von deutschsprachigen Kindern 24 pro Jahr gegenüber 16 Büchern pro Jahr bei fremdsprachigen liegt. In der Oberstufe sind es 14 Bücher (deutschsprachige) gegenüber 5 (fremdsprachige). Mit steigendem Bildungsgrad wird diese Differenz offenbar etwas kleiner: Realschule 7 bzw. 3 Bücher, Sekundärschule 13 bzw. 6 Bücher und im Gymnasium 20 bzw. 15 Bücher. Diese Befunde zeigen, dass nebst einer allgemeinen Leseförderung speziell auch für fremdsprachige Kinder und Jugendliche Konzepte entwickelt werden sollten, sei es durch Animieren zum Lesen von deutschsprachigen Büchern und durch einen Ausbau des Angebots an fremdsprachigen Büchern in Schul- und Gemeindebibliotheken.»²

Es fehlt an der richtigen Lektüre zur rechten Zeit

Zwar sind die meisten Kinder mit Migrationshintergrund hier geboren und machen Neuzuziehende aus dem Ausland nur einen kleineren Teil der Schülerschaft aus, doch sind deren Lesekarrieren eine besondere Überlegung wert, da sie die Probleme Zweisprachiger gleichsam durchs Vergrößerungsglas verstärkt aufzeigen.

Chamgin und Amina gelangen mit 11 und 14 Jahren aus dem Iran in die Schweiz. Sie sprechen zuhause Kurdisch und hatten in der Schule Persisch-, Arabisch- und ein wenig Englischunterricht. Nach ihrer Flucht ins neue Land sind nur noch Schweizerdeutsch, Standarddeutsch und Französisch gefragt, und zwar viel davon. Beide sind gut in der Schule und schaffen mit Unterstützung innerhalb von zwei Jahren den Übertritt in die Sekundärschule. Ich befrage sie über ihr Verhältnis zu deutscher Lektüre. Was lesen sie? «Es ist schrecklich», sagt Amina. «Wir lernen und lernen Deutsch und verstehen immer noch fast nichts. In unserem Quartier gibt es eine Drogerie, die hat eine Zeitschrift für Kinder mit Rätseln und Witzen, die hole ich mir immer, das ist das Einzige, was ich einfach so verstehen kann». Farhad liest die Zeitungen «ZürichExpress» und «20 Minuten», die er im Tram findet. Er merkt an, dass er manche Artikel versteht, andere gleich daneben aber wiederum gar nicht, weil ihm die Schlüsselwörter fehlen. Farhad liest ausserdem Märchen, da ihm die Märchenstrukturen von zu Hause bekannt sind und das Verstehen erleichtern. Bilderbücher langweilen ihn. Im Gegensatz zu Amina beschäftigt er sich mit Internet-Surfen und kurdischen Chat-Corners, hat sich also eine Art von deutsch-englisch-orientalischem *net-speak* angeeignet. Was liegt hier vor? Amina und Chamgin sind selbständig Lesende, die aufgrund ihrer Erfahrungen mit mehreren Sprachen und leichtem Umgang mit Schriftlichkeit Texte entschlüsseln können, sobald sie den Wortschatz dafür zur Verfügung haben. Für die Schulbuchtexte der Sekundärschule reicht ihr zweijähriges Deutsch nicht aus. Beim Lesen in der Schule müssen sie eine ständige leichte Entmutigung ertragen. Sie suchen sich deshalb durch private Zeitungslektüre Erfolgserlebnisse oder den «Reiz der Schwelle» zu verschaffen: Ist der Wortschatz zu 60 Prozent vorhanden, kann das Thema entschlüsselt werden und hat man das Lotto gewonnen. Ist auch die zweite und dritte Zeitungsmeldung oder Anekdote nicht verständlich, hat man verloren und es tritt Leseerschöpfung ein. Was den beiden Jugendlichen fehlt, ist der Zugriff auf altersgerechte vereinfachte Texte mit spannendem Inhalt, bei denen sie ohne Blättern im Wörterbuch zu einem Lesevergnügen kommen. Der richtige Text zum richtigen Zeitpunkt bringt raschen Lernzuwachs. Viele Lehrkräfte wissen um diese Mangelsituation und suchen nach geeigneter Lektüre für zweisprachige Schüler/innen, doch dringt ihr Wissen nicht bis vor die Klassenzimmertür. Eine mögliche Quelle der Information sind Bibliotheken. Zu empfehlen ist in diesem Zusammenhang eine neue Diplomarbeit aus dem Bibliotheksbereich, in der vereinfachte Lesetexte gesichtet und aufgelistet werden.³

Leseförderprojekte an multikulturellen Schulen

Angesichts der geschilderten Leseschwierigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund (die bei Schweizerkindern mit Leseschwächen ähnlich aussehen) ist es für multikulturelle Schulen sinnvoll, die Leseförderung zu einem festen Teil des Schulprogramms zu machen. Dies eröffnet Möglichkeiten einer Förderung von Lesekarrieren wenig privilegierter Kinder über die Schulstufen hinweg, indem diese vom Kindergarten an mit dem Lesestoff und der Lesezeit ausgestattet werden, die ihnen

ausserhalb der Schule fehlen. Im Rahmen des Zürcher kantonalen Projekts «Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)» haben einige Schulen (wohlgemerkt schon vor Beginn der PISA-Debatte) begonnen, Leseförderprojekte durchzuführen, die erkennen lassen, wie eine nachhaltige Leseförderung auf der Ebene von Schuleinheiten aussehen könnte.⁴ Wichtige Elemente daraus sind: *Schaffen von Leseorten, Lesezeiten, Zugängen zu Lesestoff*

Die Lehrkräfte (einschliesslich der Kindergärtnerinnen) reservieren innerhalb des Unterrichts wöchentliche fixe Zeiten für freies Lesen/Vorlesen im Klassenzimmer oder in der Schulbibliothek. Der Lesestoff ist frei wählbar und die Lehrkräfte intervenieren nicht in den Leseprozess, sondern sorgen für Stille im Raum und bequeme Leseplätze. Hier ist die Erkenntnis der Lehrkräfte wichtig, dass sie sich zurückhalten dürfen und dass Lernen ohne ihr Zutun geschieht, sofern sie den richtigen Rahmen schaffen. Stilles Lesen ist bei den Schüler/innen eine hochbeliebte Unterrichtssequenz. Der Lesestoff in dieser freien Lesezeit soll «niederschwellig» sein und in Kooperation mit den Schüler/innen angeschafft werden.

Zusammenarbeit mit der Bibliothek

Die Schule etabliert eine Zusammenarbeit mit der Ortsbibliothek, die über die übliche einmalige Bibliothekseinführung der Schüler/innen hinausgeht. Diese Zusammenarbeit kann in monatlichen Bibliotheksbesuchen jeder Klasse (auch der Kindergärten) bestehen, mit Gestaltung der Stunden durch die Lehrkräfte und Bibliothekar/innen. Jedes Kind ist von der ersten Klasse an im Besitz einer Bibliothekskarte. Parallel dazu existiert auch eine schuleigene Bibliothek mit regelmässigen Öffnungszeiten und leichtem Zugang zu Büchern. Die Erfahrung zeigt, dass die gleichzeitige Nutzung beider Bibliotheken die Kinder vermehrt zu Büchern greifen lässt. Es scheint ausserdem, dass die Hälfte der Elternschaft von multikulturellen Schulhäusern die Ortsbibliothek noch nie besucht hat⁵ - das Angebot einer Führung für Eltern, in gemeinsamer Aktion von Schulhaus und Bibliothek, könnte sich lohnen.

Lesevorbilder

Obwohl gute Lesekompetenzen zu den wichtigsten Kulturtechniken gehören, sehen manche Kinder in ihrem Umfeld jahrelang keine Erwachsenen, die Bücher lesen - auch ihre eigenen Lehrkräfte nehmen sie nicht unbedingt als Lesende wahr. Andererseits wäre die Schule der Ort, der ihnen vermitteln könnte, dass Bücherlesen Spass macht und ein häufiger Habitus erfolgreicher Erwachsener ist. Autorenlesungen stossen bei Schüler/innen auf grosses Interesse, unter anderem weil sie in den begleitenden Diskussionen erfahren können, wie Bücher entstehen und dass man Bücher machen kann. Sie schätzen auch die Leseprojektwochen ihrer Lehrkräfte, das Vorstellen von Büchern durch Bibliothekar/innen sowie Lesenächte, an denen unter anderen Eltern in verschiedenen Herkunftssprachen vorlesen. Sollen Lesevorbilder im zukünftigen Leben der Kinder eine Rolle spielen, so gilt es, Leseanlässe zu institutionalisieren, d.h., sie regelmässig ins Jahresprogramm der Schule einzuplanen.

Interne Weiterbildung der Lehrkräfte

Schulen mit Leseförderprojekten betreiben auch interne Weiterbildung zur Lesedidaktik. Ihre Projekte bestehen so aus zwei sich ergänzenden Hälften, der «Leselust» mit möglichst freiem Zugang zu Büchern, wie oben beschrieben, und der Leseförderung der Schüler/innen im Unterricht, zu dem beispielsweise das gezielte Korrekturverhalten der Lehrkräfte und die Vermittlung von Lesestrategien und Wegen zum Entschlüsseln von Texten gehören.

Lesen eins zu eins. Lesen mit Zuwendung einer Person

Eine besondere Massnahme, die fern von Projekten, oder aber als eigenständiges Projekt einer Schule durchgeführt werden kann, ist das «Lesen eins zu eins». Laut Forschung ist die eingesetzte Zeit wohl der sicherste Erfolgsfaktor beim Lesenlernen. Kinder wie Remzije brauchten am Übergang von der Alphabetisierung zum selbständigen Lesen Personen, die regelmässig mit ihnen lesen, also die notwendige zusätzliche Übungszeit und Zuwendung aufbringen, die Lehrer/innen angesichts der Aufgabe der Klassenführung nicht zur Verfügung haben. Schulen machen hier erfreuliche Erfahrungen mit Senior/innen und Müttern, die freiwillig zu bestimmten Wochenzeiten in den Klassen mitarbeiten.

Lesen in zwei Sprachen

Dann gibt es da noch ein kaum genutztes Potential im Bereich des Lesens, nämlich die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Kinder, die eine konsequente Leseförderung in zwei Sprachen erfahren, lesen besser als einsprachige, jedoch muss der Prozess gut gesteuert sein und sich über mehrere Jahre erstrecken.⁶ Die Hälfte der Zürcher Schüler/innen aus den grösseren Sprachminderheiten beispielsweise besuchen Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, welche ein Schwergewicht auf Sprache und Lesen in den Herkunftssprachen legen. Eine engere, für Kinder und Eltern wahrnehmbare Kooperation zwischen Schweizer Schule und den Kursen HSK könnte für deren Leseleistungen nur nützlich sein.

Die frühe Selektion behindert Anstrengungen von Schulen und Lehrkräften im Lesebereich ernsthaft

PISA zeigt, dass die Schweizer Schule es nur ungenügend fertig bringt, so genannten Risikoschüler/innen gute Lesekompetenzen zu vermitteln. Da es nun aber Länder gibt, die auch in der Leseförderung von Migrantenkinder erfolgreich sind, wie zum Beispiel Kanada oder Schweden (wiewohl wahrscheinlich unter förderlicher Zusammensetzung der Schülerpopulation), lässt sich die schlechte Lesefertigkeit vieler Fünfzehnjähriger nicht allein mit der sozialen Herkunft, der Migration oder der Zweisprachigkeit begründen. Es bleibt ein Anteil, für den die Schule die Verantwortung trägt. Damit zielen wir nicht auf die Lehrkräfte, sondern auf hinderliche Strukturen. Die negativ wirksamste, die frühe Selektion am Ende der Primarschule, scheint ein mächtiges Hindernis für eine gute Leseentwicklung zweisprachiger Kinder zu sein. Mit zwölf Jahren ist der Deutschwerb vieler dieser Kinder, auch der hier geborenen, noch nicht fertig abgeschlossen. Zu diesem Zeitpunkt entscheidet ihre Zuteilung in die Ober-, Real- oder Sekundärschule (oder wie immer die Schultypen mit niedrigen Ansprüchen in den verschiedenen Kantonen heissen mögen) schon weitgehend darüber, wo sie in der Gesellschaft hingehören und welches ihre Berufschancen sein werden. Es ist oft wenig klar, was sie in Stufen mit tieferen Anforderungen an Leseförderung noch erfahren können und vor allem, noch erfahren wollen. Wie qualitativ der Unterricht auch immer -der Selbstwert der Jugendlichen ist in hohem Mass durch die Wertung bestimmt, die die Gesellschaft ihrem Schultyp erteilt. Die Lehrkräfte selbst stehen in kontinuierlicher Spannung zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft und ihrem besseren pädagogischen Wissen. Sie haben am Ende der sechsten Klasse einen Teil ihrer Schüler/innen in die Schultypen mit niedrigen Ansprüchen abzugeben. Eine spätere Selektion würde zu einem gesteigerten Selbstwertgefühl dieser Jugendlichen in der Schule, zu mehr Anregungen durch Gleichaltrige und zu besseren Leistungen führen.

1 Cornelia Rosebrock: Lesen - Basiskompetenz in der Mediengesellschaft. Manuskript des Referats an der PISA-Ta-gung «Lesekompetenzen im internationalen Vergleich» vom 15.8.02., S. 9. www.zentrumlesen.ch.

2 Priska Bucher: Mediennutzung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der Schweiz. In: CLP-SAB INFO 2/0, S. 9.

3 Irene Moderer: Abenteuer Lesen für Kinder und Jugendliche mit Leseschwierigkeiten. Ein Konzept zur Unterstützung von Leseschwachen und Leseungewohnten durch ein spezifisches Bestandesangebot am Beispiel der Kinder und Jugendbibliothek Solothurn. Solothurn 2002. Zentralbibliothek Solothurn, Bielstr. 39, CH-4500 Solothurn. Tel. 032 624 11 41. imoo@bluewin.ch

4 Es sind die Schulhäuser Gutenberg (Winterthur), Zelgli (Schlieren) und Fondli (Dietikon). S. auch www.quims.ch

5 Dies hat eine Elternumfrage des Primarschulhauses Fondli in Dietikon ergeben.

6 Langjährige Erfahrung in diesem Bereich haben die Primarschulen des Modells St. Johann (Basel Stadt) mit integriertem Unterricht in den Herkunftssprachen.

Dr. phil. Barbara Sträuli, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt, Interkulturelle Pädagogik, Walchestr. 21, CH-8090 Zürich. Barbara.Straeuli@vsa.bid.zh.ch