

ESKE – Ermittlungen schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache

Ursula Ritzau

Abstract

Schulen sind aktuell zunehmend mit Schüler*innen mit Fluchtbiografien konfrontiert, die keine der Landessprachen sprechen und dennoch adäquat eingeschult werden müssen. Um auf diese Kinder und Jugendlichen zugeschnittenen Unterricht gestalten zu können, ist es nötig, sich über ihre literalen Fähigkeiten und ihr schulisches Erfahrungswissen kundig zu machen. Da die Schüler*innen dies aber noch nicht auf Deutsch sichtbar machen können, müssen die entsprechenden Kompetenzen in den jeweiligen Erstsprachen eruiert werden. Zu diesem Zweck steht ein an der PH FHNW entwickeltes Instrument zur Ermittlung schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache (ESKE) online zur freien Verfügung. Der vorliegende Beitrag zeichnet die Problematik der Einschulung von Kindern und Jugendlichen mit Fluchtbiografien nach und erläutert, wie mit ESKE ein Instrument konzipiert wurde, das Einschulungsinstanzen in dieser Problematik unterstützt.

In Kapitel 1 wird ESKE präsentiert, der Bezug zum Lehrplan 21 dargelegt und eine Aufgabe aus dem Instrument zeigt exemplarisch, wie eine sprachliche Brücke zwischen den jeweiligen Schüler*innen und Lehrpersonen aufgebaut werden kann. Kapitel 2 thematisiert die Bedürfnisse der Lehr- und Fachpersonen in unterschiedlichen Kantonen und Schulen. Ähnliche Instrumente aus anderen Staaten werden in Kapitel 3 und die noch spärliche Forschung dazu in Kapitel 4 skizziert. Kapitel 5 behandelt die Konzeption des Instruments ESKE und Kapitel 6 die Konzeption der Aufgaben, inklusive Herausforderungen mit verschiedenen Kulturen, Sprachen und Schriften. Geschlossen wird mit einem Fazit und einem Ausblick auf die Weiterentwicklung von ESKE in Kapitel 7.

Schlüsselwörter

Schulsprache, Kompetenzen, Erstsprache, Herkunftssprache, Migration, Beurteilung

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

Autorin

Ursula Ritzau, Institut Kindergarten-/Unterstufe, Pädagogische Hochschule FHNW,
Campus Brugg-Windisch, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch
ursula.ritzau@fhnw.ch

ESKE – Ermittlungen schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache

Ursula Ritzau

1 Einleitung

Neu zugezogenen Schüler*innen und Lehrpersonen fehlt oft eine gemeinsame Sprache, sie verständigen sich über Gesten, Mimik und mit einzelnen Brocken auf Deutsch. Doch wie sollen Lehrpersonen auf dieser Basis die literalen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen einschätzen können? Können sie in der Erstsprache Buchstaben erkennen, Wörter, Sätze oder ganze Texte lesen? Können sie Wörter oder Textteile schreiben? Können sie einen schriftlichen Text mündlich zusammenfassen oder einer Tabelle Informationen entnehmen und verwerten?

Hier setzt ESKE ein: Es ist ein Instrument zur Erfassung schulsprachlicher Kompetenzen, umfasst Aufgaben auf vier Stufen in 23 verschiedenen Sprachen¹ und steht online zur freien Verfügung: www.erstsprachkompetenz.ch. ESKE ermöglicht Lehr- und anderen Fachpersonen einen Überblick über die schulsprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache der einzelnen Schüler*innen. Da neu zugezogene Schüler*innen heterogene Bildungserfahrungen und aufgrund ihrer Fluchterfahrungen oft unregelmässige Schulbesuche hinter sich haben, sind die Aufgaben in ESKE nach Anzahl Jahren Schulerfahrung eingeteilt und nicht etwa nach Alter oder Klasse. Die Aufgaben in ESKE beziehen sich auf den Lehrplan 21 und reflektieren damit Kompetenzen, die in der Deutschschweizer Schule² erwartet und gefördert werden.

So wird gemäss Lehrplan 21 beispielsweise am Übergang von Zyklus 2 zu Zyklus 3 erwartet, dass die Schüler*innen über die sprachliche Kompetenz verfügen, «unter Anleitung Informationen aus übersichtlichen Grafiken, Diagrammen und Tabellen entnehmen» zu können (Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau, D2.B.1.g). Von einem Kind mit 5 bis 6 Jahren Schulerfahrung kann beispielsweise erwartet werden, dass es eine vereinfachte, beschriftete Landkarte lesen und sich darauf orientieren kann. Entsprechend bietet ESKE eine solche Aufgabe, hier exemplarisch auf Tigrinya gezeigt (vgl. Abb. 1). Auch wenn die Lehrperson kein Tigrinya versteht, sieht sie anhand der Lösung des Kindes, ob die Fragen korrekt beantwortet werden (vgl. dasselbe Aufgabenbeispiel auf Deutsch in Abb. 1). Neu Zugezogene können damit in ihrer Erstsprache zeigen, ob und wie weit sie einer Landkarte relevante Informationen entnehmen können. Die Proband*innen verfügen in diesem Fall über die im Lehrplan 21 beschriebene Kompetenz, können diese aber noch nicht in deutscher Sprache sichtbar machen.

¹ ESKE wurde zunächst in 18 Sprachen übersetzt: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Dari, Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch (Kurmandschi), Kurdisch (Sorani), Paschtu, Portugiesisch, Serbisch, Somali, Spanisch, Tamil, Tigrinya und Türkisch. Inzwischen sind fünf weitere Sprachen dazugekommen: Amharisch, Chinesisch, Polnisch, Thai und Ungarisch. ESKE wird laufend in weitere Sprachen übersetzt.

² Auf HarmoS basierend sind auch der Plan d'études romand (PER) und der piano di studio auf Kompetenzen ausgerichtet und haben zum Ziel, die mündlichen und schriftlichen Sprachhandlungskompetenzen zu fördern (siehe: www.plandetudes.ch und <https://www4.ti.ch/decs/ds/harmos/piano-di-studio/piano-di-studio-del-cantone-ticino/>). ESKE kann deshalb auch in der romanischen Schweiz auf Französisch und Italienisch eingesetzt werden, obwohl die Handreichung vorerst nur auf Deutsch zur Verfügung steht.

Praktiken und Bedürfnisse von Lehr- und anderen schulischen Fachpersonen, die neu zugezogene Schüler*innen in die Deutschschweizer Schulen aufnehmen, 2016 im Rahmen des Projekts «erfolgreich integrieren» per Fragebogen erhoben. Die Befragung wurde als Sondierung vor der Entwicklung von ESKE vorgenommen. Insgesamt 57 Personen haben respondiert⁵, mehrheitlich DaZ⁶-Lehrpersonen auf Primar- und Oberstufe.

Der Fragebogen besteht aus 12 Fragen zum Einschulungsprozess, einschliesslich Fragen dazu, inwiefern die Lehrpersonen Spracherhebungsinstrumente oder Unterrichtsmaterial in den Herkunftssprachen der Schüler*innen zur Verfügung haben und dazu, welche Migrationssprachen an den einzelnen Schulen vertreten sind.

Die befragten Lehrpersonen waren im Schuljahr 2015–2016 an Einschulungen von insgesamt mehr als 500 Schüler*innen ohne Deutschkenntnisse beteiligt. Ihren Antworten ist zu entnehmen, dass neu zugezogene Schüler*innen hauptsächlich in Regelklassen mit DaZ-Unterricht oder in Integrationsklassen, seltener in Aufnahmeklassen oder Kleinklassen eingeschult werden. Die Abklärungen der Schüler*innen sowie Gespräche mit ihnen und ihren Eltern werden am häufigsten von Schulleitungen, DaZ-Lehrpersonen, Regellehrpersonen oder Lehrpersonen in Integrationskursen durchgeführt, in einzelnen Fällen auch von Heilpädagog*innen oder Logopäd*innen.

Mit der Befragung wurden auch die am häufigsten nachgefragten 18 Sprachen für das Instrument ESKE ermittelt. Um festzustellen, welche Sprache(n) die neu zugezogenen Kinder und Jugendlichen beherrschen, fungieren im Alltag von Einschulungen die Eltern oder Dolmetscher*innen oft als Gewährspersonen. Selten werden auch Klassenkamerad*innen oder HSK⁷-Lehrpersonen gefragt.

Gemäss Angaben der befragten Lehrpersonen werden bei der Einschulung verschiedene Kriterien berücksichtigt: In der Mehrheit der Kantone, Gemeinden und Schulen sind dies (nach Häufigkeit der Nennungen aufgelistet) das Alter, Kompetenzen in der Herkunftssprache und Kenntnisse in der Schulsprache Deutsch, aber auch die körperliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, Zeugnisse aus dem Herkunftsland, der Leistungsstand in Mathematik, Fremdsprachenkenntnisse sowie Fluchtweg und -dauer. Da den Schüler*innen und den Lehrpersonen eine gemeinsame Sprache zur Verständigung eben fehlt, sind diese Informationen allerdings meist nur sehr schwer zu eruieren.

Auf die Frage, welche Unterlagen und Materialien bei der Einschulung eingesetzt werden, nennen die befragten Lehrpersonen am häufigsten die Kopierunterlagen «Erfolgreich integriert?» (Gyger und Hecken-dorn-Heinimann 1999). Da dieses Instrument zum Zeitpunkt der Befragung bereits vergriffen war, fragen die Lehrpersonen neue und aktualisierte Instrumente zur Ermittlung schulsprachlicher Kompetenzen in den Erstsprachen an, die der jeweiligen Situation gerecht würden.

Die befragten Lehrpersonen setzen auch Auszüge aus Lehrbüchern zu DaZ und Mathematik sowie eigene Unterlagen ein. In einzelnen Fällen verwenden sie Schulmaterialien der betroffenen Kinder und Jugendlichen oder auch Berichte aus Asylzentren bzw. Einschulungsvorbereitungskursen als Grundlage für eine Einschätzung der schulischen Kompetenzen.

Die Vielfalt an Vorgehensweisen zur Einschulung besteht nicht nur darin, dass es aufgrund der kantonalen Hoheit über das Bildungswesen kein standardisiertes gemeinsames Verfahren gibt. Vielmehr werden die neu Zugezogenen darüber hinaus je nach Kanton und Gemeinde in Integrationsklassen, Kleinklassen oder Regelklassen eingeschult. Je nach Schule und Personal variieren ausserdem die Aufnahmeverfahren im Hinblick auf Gesprächsroutinen, Materialien und Dolmetscher*innen.

Auf der Basis der Erhebung konnte geschlossen werden, dass ein aktuelles und einfach zugängliches Instrument zur Erhebung der schulsprachlichen Kompetenzen in den jeweiligen Herkunftssprachen fehlt. Darauf

⁵ Der Fragebogen wurde an die Volksschulämter oder an die kantonalen Beauftragten für interkulturelle Schulfragen in sechs Kantonen verteilt: an die vier Trägerkantone der Pädagogischen Hochschule FHNW, nämlich Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn, sowie an die Kantone Freiburg und Luzern. Alle angefragten Kantone ausser Basel-Landschaft haben geantwortet. Die Umfrage war nicht repräsentativ, erlaubte aber einen ersten Einblick in Einschulungsverfahren und zeigte Bedürfnisse der Akteur*innen auf.

⁶ Deutsch als Zweitsprache.

⁷ Heimatliche Sprache und Kultur.

reagierten wir mit einer Neukonzeption, in der sowohl der Lehrplan 21 als auch die inzwischen häufig vorkommenden Migrationssprachen berücksichtigt werden.

Im Kontext der Konzeption eines auf die (Deutsch-)Schweiz angepassten Instruments recherchierten wir, wie in anderen Staaten mit der Problematik umgegangen wird. Dabei wurden Lösungen und Instrumente aus anderen Sprachräumen im Hinblick auf die Entwicklung von ESKE geprüft und adaptiert.

3 Orientierung an Instrumenten aus anderen Staaten

Instrumente zur Ermittlung schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache liegen aus fünf weiteren Staaten⁸ vor: Australien, Dänemark, Frankreich, Norwegen und Schweden. Abgesehen vom vergriffenen Schweizer Instrument «Erfolgreich integriert?» sind keine anderen deutschsprachigen Instrumente bekannt. Die Instrumente unterscheiden sich in Bezug auf Art, Umfang, Auswahl und Anzahl der Sprachen sowie Anwendung.

Von diesen verschiedenen Instrumenten haben wir in der Konzeptionsphase für ESKE profitiert, sowohl von der Vielfalt der Ansätze als auch von konkreten Aufgaben, die wir für ESKE übernommen und angepasst haben⁹.

Progression der Aufgabensets: ESKE verwendet wie das schwedische Instrument eine progressive Reihenfolge der Aufgaben: Die Sets bauen also aufeinander auf und die Aufgaben innerhalb der einzelnen Sets weisen einen tendenziell steigenden Schwierigkeitsgrad auf. Andere Instrumente, z.B. dasjenige aus Frankreich, bestehen nur aus einem Set mit Aufgaben, die nicht konsequent progressiv aufgebaut sind.

Kultur(un-)spezifik der Illustrationen: Das Instrument aus Australien arbeitet mit kulturspezifischen Illustrationen. So werden in den Aufgaben auf Arabisch und Somali afrikanische Tiere wie Löwe und Nilpferd auf einer Savanne abgebildet, in den chinesischen Aufgaben hingegen ein Drache und eine Reisschale und in den Aufgaben auf Khmer¹⁰ eine Schlange, Hühner und eine Rikscha. In den Instrumenten anderer Staaten werden die Illustrationen für alle Sprachen gleich gehalten. Kulturspezifische Illustrationen sind für die Schüler*innen vielleicht vertraut, können aber auch leicht zu stereotypischen Darstellungen verleiten. Schüler*innen aus der Grossstadt werden nicht die gleichen Alltagserfahrungen haben wie solche aus einem kleinen Dorf im gleichen Land. Aus diesen Gründen wurden für ESKE bewusst kulturunabhängige Illustrationen gestaltet.

Beurteilungsformen: Auch was die Form der Beurteilung angeht, finden sich verschiedene Umsetzungen. Die Beurteilungsblätter in ESKE orientieren sich an denjenigen in Schweden und Australien, worin die Beantwortungen teils mit *richtig* oder *falsch* und teils mit Kommentarfeldern beurteilt werden. Am Schluss wird notiert, ob sich die jeweiligen Schüler*innen auf einem altersentsprechenden Niveau befinden und das Gesamtfazit inklusive Stärken und Schwächen wird von der Lehrperson in einem Kommentarfeld formuliert. ESKE bewertet die Beantwortungen teils zweistufig (*richtig – falsch*) und teils vierstufig (*vollständig erfüllt – weitgehend erfüllt – ansatzweise erfüllt – nicht erfüllt*). Nach der zwei- oder vierstufigen Bewertung folgt jeweils ein Kommentarfeld (vgl. Abb. 2 und 3; siehe auch Kap. 5.4).

⁸ Eine Übersicht über die internationalen Instrumente befindet sich im Anhang (Tab. 2). Die Quellenangaben dazu sind am Ende des Artikels nach dem Literaturverzeichnis aufgeführt.

⁹ Die jeweiligen Copyrights der Instrumente wurden vom ESKE-Team eingeholt und können in der Handreichung (<https://www.erstsprachkompetenz.ch/handreichung/>) nachgelesen werden.

¹⁰ Khmer ist die offizielle Sprache in Kambodscha.

<p>๔. อ่านจดหมายจากผู้อ่านสองฉบับนี้จนจบและอธิบายด้วยคำพูดว่าเป็นเรื่องเกี่ยวกับอะไร</p> <div data-bbox="164 280 754 504"> <p>จดหมายจากผู้อ่าน ฉบับที่ ๑</p> <p>ให้เด็กดื่มนมแทนนม นมวัวในโรงเรียนไม่ใช่เรื่องธรรมชาติ แฮร์เบิร์ต มิลเลอร์ (Herbert Müller) ประธานองค์กร "รับประทานอาหารมังสวิรัติ" (Vegetarisch essen)</p> </div> <div data-bbox="164 539 754 763"> <p>จดหมายจากผู้อ่าน ฉบับที่ ๒: คำตอบ ถึง แฮร์เบิร์ต มิลเลอร์</p> <p>นมเป็นของคู่กับอาหารกลางวัน แฮร์เบิร์ต มิลเลอร์ ไม่ต้องการให้เด็กดื่มนมในโรงเรียน ซูซันเน ฟิสเตอร์ (Susanne Pfister) ผู้แทนขององค์กร "เพื่อเกษตรกร" (Pro Bauer)</p> </div>	<p><input type="checkbox"/> Vollständig erfüllt (Inhalt zutreffend und vollständig zusammengefasst; Textsorte und Textfunktion mit Unterstützung erläutert)</p> <p><input type="checkbox"/> Weitgehend erfüllt (Inhalt zutreffend zusammengefasst)</p> <p><input type="checkbox"/> Ansatzweise erfüllt (Teile des Inhalts zusammengefasst)</p> <p><input type="checkbox"/> Nicht erfüllt (Keine Kommentare zum Text)</p> <p>Kommentar:</p>
---	---

Abb. 2: Ausschnitt aus dem Beurteilungsraster 7–9 Jahre Schulerfahrung in thailändischer Sprache. Links die Aufgabenstellung in Kurzform, rechts die vierstufige Bewertungsskala mit den Kriterien in Klammern und mit einem Kommentarfeld.

<p>4. Lies die zwei Leserbriefe durch und erkläre kurz mündlich, worum es geht.</p> <div data-bbox="164 1288 754 1512"> <p>Leserbrief 1</p> <p>Geben Sie den Kindern Wasser statt Milch Kuhmilch in den Schulen ist nicht natürlich. Der Mensch ist die einzige Spezies der Welt...</p> <p>Herbert Müller Vorstand der Organisation „Vegetarisch essen“</p> </div> <div data-bbox="164 1534 754 1758"> <p>Leserbrief 2: Antwort an Herbert Müller</p> <p>Milch gehört zum Mittagstisch Herbert Müller will nicht, dass Kinder in der Schule Milch trinken... Meine Organisation und die Vereinten Nationen</p> <p>Susanne Pfister Repräsentantin der Organisation „Pro Bauer“</p> </div>	<p><input type="checkbox"/> Vollständig erfüllt (Inhalt zutreffend und vollständig zusammengefasst; Textsorte und Textfunktion mit Unterstützung erläutert)</p> <p><input type="checkbox"/> Weitgehend erfüllt (Inhalt zutreffend zusammengefasst)</p> <p><input type="checkbox"/> Ansatzweise erfüllt (Teile des Inhalts zusammengefasst)</p> <p><input type="checkbox"/> Nicht erfüllt (Keine Kommentare zum Text)</p> <p>Kommentar:</p>
--	---

Abb. 3: Ausschnitt aus dem Beurteilungsraster 7–9 Jahre Schulerfahrung in deutscher Sprache. Links die Aufgabenstellung in Kurzform, rechts die vierstufige Bewertung mit den Kriterien in Klammern und mit einem Kommentarfeld.

Das Instrument aus Frankreich dagegen bewertet die Antworten ausschliesslich summarisch, und zwar mit Punkten, die am Schluss zusammengezählt werden und ein Fazit ergeben. Eine solche Aufsummierung der Punkte hat den Nachteil, dass alle Aufgaben bearbeitet werden müssen, damit keine Verzerrungen auf Grund von fehlenden Punkten bestehen. Zudem erhalten die Lehrpersonen auf diese Weise keine Auskunft darüber, welche Bereiche die einzelnen getesteten Kinder und Jugendlichen wie gelöst haben.

Um sich diesen Nachteil nicht einzuhandeln, wurde ESKE so konzipiert, dass die Aufgabensets auch unvollständig bearbeitet werden können, beispielsweise, wenn sich die Schüler*innen nicht so lange konzentrieren können. Ferner besteht die Möglichkeit, zwischen den einzelnen Sets zu wechseln, falls die einzelnen Schüler*innen über- oder unterfordert sind. Diese Flexibilität erlaubt eine ganzheitliche Evaluation der schulsprachlichen Kompetenzen, mehr Autonomie für die durchführenden Lehr- und Fachpersonen sowie die Möglichkeit zur Anpassung an die Situation und die Tagesform der Schüler*innen.

Zugänglichkeit und Einsatzmöglichkeiten des Instruments: ESKE ist nach dem Vorbild aus Schweden ebenfalls online frei zugänglich und eng mit dem nationalen Lehrplan verknüpft, wohingegen andere Instrumente entweder ausschliesslich in Papierform vorliegen oder digital gekauft werden müssen. In Bezug auf Umfang und Anzahl Sprachen gehört ESKE zu den grösseren Instrumenten.

4 Forschungsstand

Die Forschung zum Thema ist bis dato bescheiden, obwohl vergleichbare Instrumente aus mehreren Staaten vorliegen. Bisher existieren weder vergleichende, internationale Studien noch Studien zu Lerneffekten. Die Instrumente werden zum Teil von Berichten und Empfehlungen begleitet, worin Begründungen für das Abdecken der schulsprachlichen Kompetenzen diskutiert und diverse Empfehlungen zur Anwendung und Beurteilung festgehalten werden. Erste Ergebnisse zum Thema wurden insbesondere in Schweden veröffentlicht (Vuorenpää und Zetterholm 2018; Vuorenpää, Duek und Zetterholm 2019; Wadensjö und Chrystal 2019). Sie basieren auf ersten Studien, welche die Problematik qualitativ und explorativ angehen, um erstes Wissen im Feld der Erhebung von Erstkompetenzen zu generieren.

Vuorenpää und Zetterholm (2018) erkunden in einer ethnographischen Studie, wie Gespräche und Ermittlungen der Erstsprache mit dem schwedischen Instrument an Schulen durchgeführt werden. Sie diskutieren unter anderem, wie der Begriff Erstsprache in der Praxis verstanden wird und wie eine Sprache für die Durchführung ausgewählt wird, besonders in Situationen, wo ein Kind mit mehr als einer Sprache aufgewachsen ist. Die Autorinnen betonen, wie wichtig es ist, die einzelnen Schüler*innen persönlich zu involvieren und ihnen genügend Raum und Zeit zu lassen (siehe auch Vuorenpää, Duek und Zetterholm 2019).

Wadensjö und Chrystal (2019) untersuchen in ihrer Studie, inwiefern sich Durchführungen mit HSK-Lehrpersonen von solchen mit Dolmetscher*innen unterscheiden. Die Autorinnen kommen in einer gesprächsanalytischen Studie im schwedischen Kontext zum Schluss, dass die professionellen Fähigkeiten der übersetzenden Personen entscheidende Auswirkungen auf die Beurteilungen der Schüler*innen haben.

Das Forschungsfeld steht also am Anfang und wird momentan von schwedischen Forscherinnen angeführt. Auch in der Schweiz sind bis dato viele Fragen um ESKE unerforscht. In der aktuell laufenden «Evaluationsstudie zu ESKE» wird untersucht, wo und wie das Instrument eingesetzt wird, wie Lehr- und Fachpersonen an den Schulen ihre eigene Verwendung von ESKE einschätzen und wie sie das Instrument bewerten (Ritzau, in Vorbereitung). Zudem werden die verschiedenen Teildokumente und die Konzeption von ESKE evaluiert.

5 Konzeption des Instruments

In den nun folgenden Abschnitten werden verschiedene konzeptionelle Teilaspekte von ESKE erläutert. Zunächst wird die Zielgruppe fokussiert und dargelegt, wie das passende Aufgabenset für die einzelnen Schüler*innen gewählt wird (Abschnitt 5.1). Danach wird erläutert, wie die Sprachhandlungskompetenzen in ESKE mit denjenigen im Lehrplan 21 verknüpft sind (Abschnitt 5.2). Abschnitt 5.3 beschäftigt sich mit der Rolle von Dolmetscher*innen in ESKE-Erhebungen und Abschnitt 5.4 erläutert die Beurteilung der Sprachkompetenzen.

5.1 Zielgruppe

Die Zielgruppe besteht aus Schüler*innen im schulpflichtigen Kinder- und Jugendalter, die neu in die Schweiz gekommen sind und über wenige oder keine Deutschkenntnisse verfügen. ESKE richtet sich nach den drei Zyklen des Lehrplans 21, wobei der Zyklus 2 in zwei Sets unterteilt ist:

Zyklus 1	Zyklus 2		Zyklus 3
Set 0–2 Jahre Schulerfahrung	Set 3–4 Jahre Schulerfahrung	Set 5–6 Jahre Schulerfahrung	Set 7–9 Jahre Schulerfahrung

Tab. 1: Die ESKE-Aufgabensets richten sich nach den Zyklen des Lehrplans 21.

ESKEs Zyklus 1 entspricht der 1.–2. Klasse Primarschule, Zyklus 2 der 3.–6. Klasse (in zwei Sets aufgeteilt) und Zyklus 3 der 7.–9. Klasse¹¹. Die Anzahl Jahre Schulerfahrung wird ab der 1. Klasse Primarschule gezählt. ESKE umfasst also keine Aufgaben für die Kindergartenstufe. Abgesehen davon, dass die Kindergarten-schüler*innen noch nicht explizit lesen und schreiben lernen, fangen viele in der Schweiz aufgewachsene Kinder den Kindergarten ebenfalls mit wenigen Deutschkenntnissen an und unterscheiden sich in dieser Hinsicht sprachlich kaum von den neu zugezogenen Kindern. Dies ist anders in der Schule, da die Erstklässler*innen in den allermeisten Fällen den deutschsprachigen Kindergarten besucht haben und damit über Deutschkenntnisse verfügen.

Vor allem bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchtbiografien kann die Schulerfahrung lückenhaft sein, weil einige von ihnen über einen längeren Zeitraum keine Möglichkeit hatten, die Schule regelmässig zu besuchen. Um die Heterogenität der Schulbiografien exemplarisch zu konkretisieren, können konstruierte Beispiele hilfreich sein. Entsprechend wird das passende Aufgabenset für die einzelnen Schüler*innen zunächst nur anhand der Jahre Schulerfahrung ermittelt (vgl. Visualisierung für 12-Jährige in Abb. 4). Passt das gewählte Set nicht, kann es gewechselt werden.

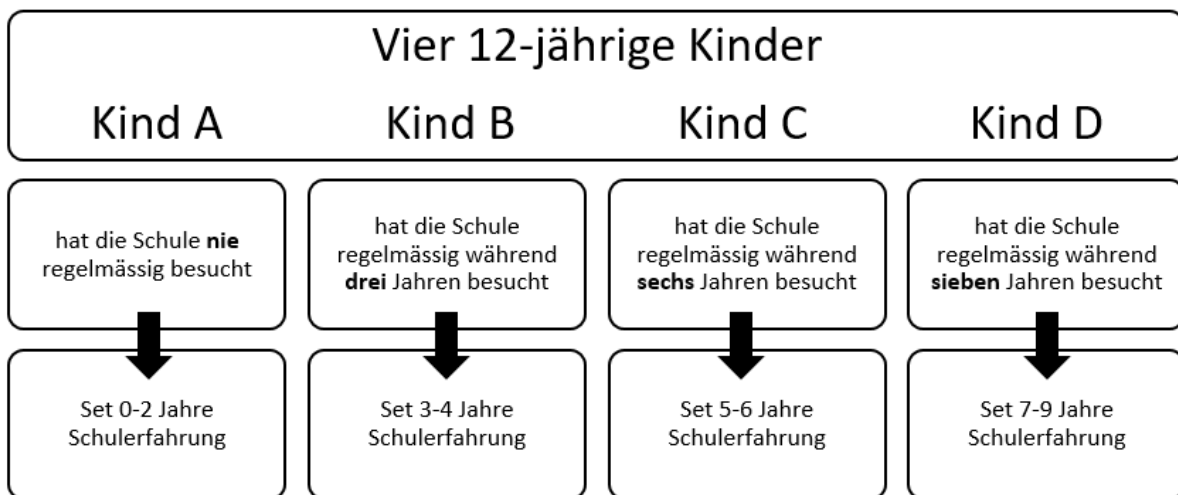


Abb. 4: Visualisierung der Set-Zuteilung entsprechend der Schulerfahrung am Beispiel von 12-Jährigen.

5.2 Sprachhandlungskompetenzen

In ESKE sind die überfachlichen Kompetenzbereiche zentral, da sie als Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sowohl überfachlich als auch in allen Schulfächern relevant sind und auch ausserhalb der Schulsprachlektionen vertieft und ausgebaut werden (Lehrplan 21, Sprachen, Einleitende Kapitel, Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau 2018: 4). Während Lesen, Sprechen und Schreiben in ESKE gezielt erhoben werden, wirken die Hörkompetenzen in dialogischen Gesprächen nur indirekt mit.

Lesekompetenzen können von allen Kompetenzen in ESKE am einfachsten beurteilt werden. Sie werden in ESKE durch Wortlesen, Textlesen, Textverständnis mit geschlossenen und offenen Fragen sowie durch die Informationssuche in non-linearen Texten beurteilt. Die Leseaufgaben überwiegen in alle vier Aufgabensets. Dazu kommt, dass die Schüler*innen in den Sets 3–4, 5–6 und 7–9 Jahren Schulerfahrung alle Aufträge wo immer möglich selber lesen, dabei also nur wenig oder keine Unterstützung benötigen.

¹¹ Auch Jugendliche und junge Erwachsene können von ESKE profitieren, wie sich in einem Testlauf mit 28 Teilnehmenden aus Integrations- und Berufsvorbereitenden Klassen gezeigt hat.

Auf der Wortebene wird das Leseverstehen beurteilt, indem Wörter Bildern zugeordnet werden (vgl. Abb. 5).

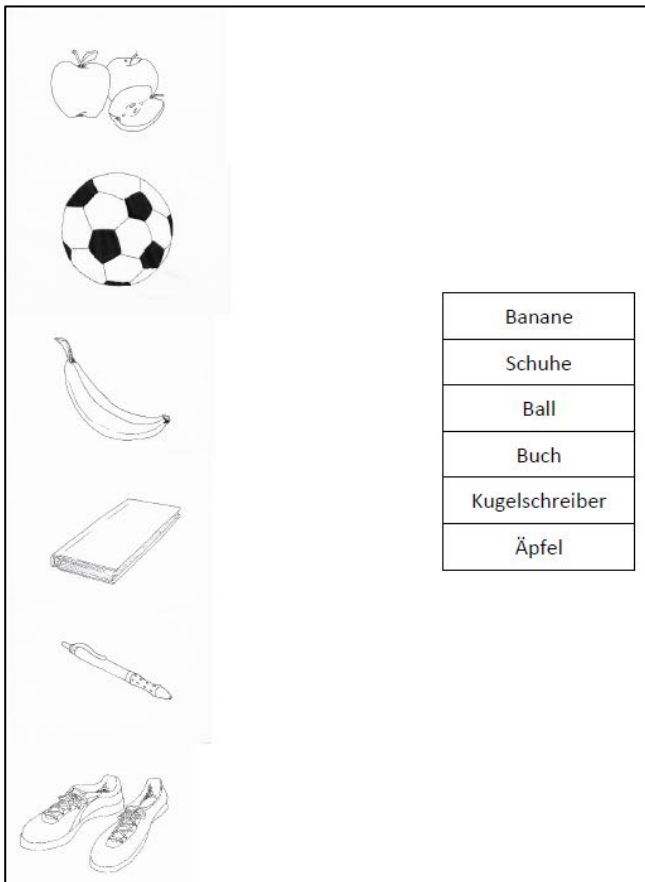


Abb. 5: Leseaufgabe auf Wortebene in deutscher Sprache aus dem Aufgabenset 0–2 Jahre Schulerfahrung.

Verbinden die Schüler*innen das geschriebene Wort *Ball* mit einem abgebildeten Ball, kann davon ausgegangen werden, dass sie das Wort gelesen und verstanden haben. Diese Aufgabe wird ähnlich auch mit kleinen Texten durchgeführt, beispielsweise indem eine schriftliche Beschreibung mit einem Bild verknüpft werden muss. Weiterhin wird das Leseverstehen mit Aufgaben zur Informationssuche ermittelt, indem in einem linearen oder non-linearen Text bestimmte Informationen anhand von geschlossenen Fragen gesucht werden.

Schreibkompetenzen werden im Set 0–2 Jahre Schulerfahrung in drei Aufgaben berücksichtigt, in den anderen Sets in jeweils einer Aufgabe. Am Anfang des Schreiblernprozesses ist es besonders wichtig zu erfahren, ob die Schüler*innen Buchstaben kennen und ob sie diese mit Lauten verbinden können. Für Schriftsprachen mit Buchstaben-Laut-Beziehungen, wie alphabetische (z.B. Deutsch) und silbische (z.B. Tigrinya) Schriften, ist die phonologische Bewusstheit grundlegend für den Schreiblernprozess. In der ersten Aufgabe im Set 0–2 Jahre Schulerfahrung werden die Schüler*innen gebeten, ihren eigenen Namen, ihr Alter und weitere Buchstaben, Zahlen oder Zeichen aufzuschreiben. Durch diese erste Aufgabe erfährt die Lehrperson, ob die Schüler*innen Buchstaben, Zahlen oder andere Symbole kennen (z.B. Satzzeichen, mathematische Zeichen ...), aber nicht, ob sie Buchstaben mit Lauten verbinden können. Der eigene Name wird vielleicht als nicht-analytierte, auswendig gelernte Einheit gemalt und noch nicht geschrieben. Die zwei anderen Schreibaufgaben im Set 0–2 Jahre Schulerfahrung beinhalten deshalb das Schreiben von Einzelwörtern (vgl. Abb. 6), wo Laute verschriftlicht werden, und das Schreiben von kurzen Texten, wo zusätzliche Merkmale wie Leer- oder Satzzeichen sowie die Grossschreibung am Satzanfang (falls relevant in der jeweiligen Sprache) beobachtet werden können.

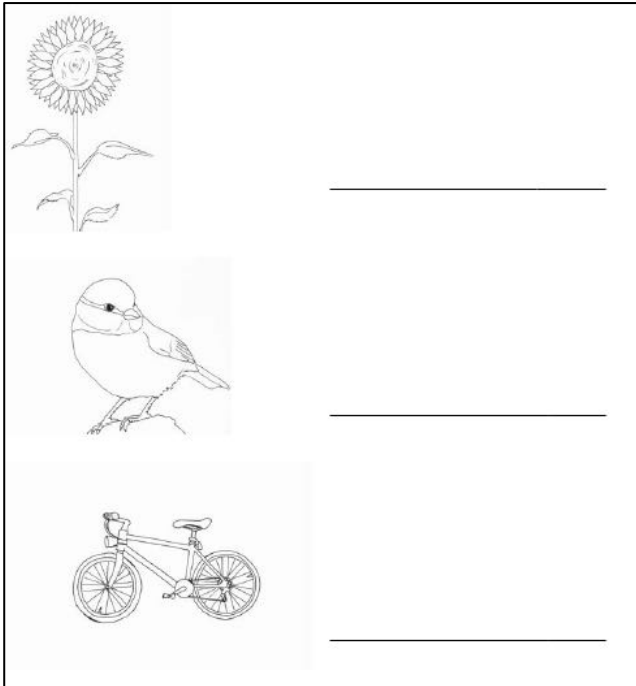


Abb. 6: Schreibaufgabe auf Wortebene in deutscher Sprache aus dem Aufgabenset 0–2 Jahre Schulerfahrung.

Für logographische Schriftsprachen wie Chinesisch kann in den erwähnten Aufgaben beurteilt werden, inwiefern die Schüler*innen schon einige Schriftzeichen schreiben können. Die Textaufgabe kann ausserdem in allen Sprachen einen Einblick geben, ob die Schüler*innen einen kurzen Text schreiben können, wobei die Lehrperson auch beurteilen kann, inwiefern die Schüler*innen kohärente Texte aufbauen können.

Mündliche Kompetenzen mit Fokus auf dem dialogischen Sprechen werden in allen vier Aufgabensets bearbeitet. Im Set 0–2 Jahre Schulerfahrung gibt es eine mündliche Aufgabe, in den beiden Sets 3–4 und 5–6 jeweils zwei und im Set 7–9 drei Aufgaben¹². Das Set 0–2 Jahre Schulerfahrung enthält nur eine Aufgabe zum Sprechen, aber da dieses Set immer mit Dolmetscher*innen durchgeführt wird und die Schüler*innen die Aufträge nicht selber lesen, ist davon auszugehen, dass während der Bearbeitung des Aufgabensets mündlich kommuniziert wird. Die Lehrpersonen und die Schüler*innen sind in einer kommunikativen Situation, da letztere Erklärungen und Unterstützung brauchen, um die Aufgaben zu erledigen. Die Lehrpersonen sollten deshalb auf die mündliche Kommunikation als Ganzes achten, nicht nur auf die Aufgabe, in deren Kontext die Schüler*innen zwei kurze Geschichten nach Bildern erzählen. In den Sets 3–4 sowie 5–6 Jahre Schulerfahrung sind die mündlichen Aufgaben jeweils an eine Textaufgabe geknüpft. Im Aufgabenset 3–4 lesen die Schüler*innen zuerst den Text «Der Löwe und der Fuchs», beantworten dann schriftlich geschlossene Leseverständnisfragen dazu, fassen den Text mündlich zusammen und nehmen schlussendlich Stellung zu Diskussionsfragen (vgl. Abb. 7).

- Glaubst du, dass der Löwe krank war?
- War der Fuchs schlauer als die anderen Tiere? Kannst du mir erklären, warum du so denkst?
- Meinst du, dass wir aus dieser Geschichte etwas lernen können? Kannst du mir erklären, warum du so denkst?

Abb. 7: Mündliche, dialogische Aufgabe in deutscher Sprache aus dem Aufgabenset 3–4 Jahre Schulerfahrung.

Die Antworten auf diese Diskussionsfragen können nicht explizit aus dem Text gezogen werden, sondern müssen sozusagen zwischen den Zeilen gesucht werden.

Das Aufgabenset 7–9 Jahre Schulerfahrung enthält drei mündliche Aufgaben. In einer Aufgabe muss ein Text, bestehend aus Schrifttext und Diagrammen, mündlich erklärt werden, in der zweiten mündlichen

¹² Die Texte, die laut vorgelesen werden sollen, werden hier nicht zu den mündlichen Aufgaben gezählt, weil sie auf Lesekompetenzen abzielen.

Aufgabe müssen zwei Leserbriefe zusammengefasst werden und in der dritten soll zu den beiden Leserbriefen mündlich Stellung genommen werden.

Hörkompetenzen werden in ESKE in Zusammenhang mit dem dialogischen Sprechen benötigt, aber nicht explizit eruiert oder beurteilt. Dies aus eher praktischen als aus konzeptionellen Gründen: Um Höraufgaben zu entwickeln, müsste erstens entschieden werden, ob diese online zur Verfügung stehen sollen oder ob sie von einer sprachkundigen Person vor Ort vorgelesen würden. Vorlesen hätte den Vorteil, dass die Aussprache an die sprachliche Varietät der einzelnen Schüler*innen angepasst werden könnte, die ausserdem Gelegenheit hätten, Verständnisfragen zu stellen. Diese Möglichkeit ist aber eben häufig nicht gegeben, wie die Befragung der Gewährspersonen gezeigt hatte (vgl. Kapitel 2 sowie 5.3). Eine elektronische Aufnahme würde sicherstellen, dass der Text immer gleich vorgelesen wird. Bei vielen Sprachen müsste aber entschieden werden, welche nationale oder regionale Varietät ausgewählt wird, da Sprachen typischerweise mündlich mehr Varianz aufweisen als schriftlich (z.B. Portugiesisch aus Brasilien oder Portugal? Arabisch aus Marokko oder Syrien?). Alternativ müssten mehrere Varietäten nebeneinander verfügbar sein, was die Möglichkeiten des Projekts ESKE übersteigen würde.

5.3 Rolle der Dolmetscher*innen in Erhebungen mit ESKE

Das Aufgabenset 0–2 Jahre Schulerfahrung kann nur mit jemand Sprachkundigem gelöst werden, der/die dolmetscht. Schüler*innen mit wenig Schulerfahrung können die Aufträge nicht selbständig lesen und brauchen daher Erklärungen in ihrer Erstsprache. Falls keine sprachkundige Person anwesend sein kann, ist das Aufgabenset 0–2 Jahre Schulerfahrung nicht aussagekräftig.

Die übrigen drei Aufgabensets werden, wenn möglich, zusammen mit Dolmetscher*innen durchgeführt. So können alle Aufgaben bearbeitet und zuverlässig beurteilt werden, auch mündliche Aufgaben, Aufgaben zum lauten Vorlesen und Schreibaufgaben. Eventuelle Missverständnisse werden mit den Dolmetscher*innen schneller und besser geklärt – oder überhaupt erst wahrgenommen. Insgesamt ist ESKE mit Dolmetscher*innen aussagekräftiger als ohne.

In der Praxis ist es jedoch nicht immer möglich, Dolmetscher*innen zu finden oder zu finanzieren. Entsprechend können die Aufgaben der Sets 3–4, 5–6 und 7–9 zum Leseverstehen mit geschlossenen Fragen notfalls auch von den Schüler*innen alleine bearbeitet werden.

5.4 Beurteilung der Sprachkompetenzen

Die Beurteilung der erhobenen Sprachkompetenzen besteht aus einer Kombination aus Kriterien und Kommentaren der Lehrperson. Die Antworten auf die Aufgaben werden im Beurteilungsraster je nach Aufgabentyp auf einer zweistufigen (richtig – falsch) oder vierstufigen (vollständig erfüllt – weitgehend erfüllt – ansatzweise erfüllt – nicht erfüllt) Skala beurteilt. Die zwei- bzw. vierstufigen Skalen ermöglichen eine kriteriengeleitete Beurteilung. Zusätzlich gibt es Platz für Kommentare. Diese Kommentarfelder stellen sicher, dass die Lehrpersonen weitere, relevante Betrachtungen miteinfließen lassen können.

Bei einer qualitativen Aufgabe wie beispielsweise dem lauten Vorlesen, kann die Lehrperson Kommentare hinzufügen, falls der Text auffallend schnell oder langsam vorgelesen wird oder sie kann Strategien notieren, wenn die Schüler*innen dem Text mit dem Finger folgen oder ein Blatt Papier zum Abdecken der unteren Zeilen gebrauchen. Solche Kommentare können interessante Beobachtungen festhalten, beispielsweise, dass Schüler*innen nachdenklich und diskussionsfreudig sind oder schon bestimmte Lesestrategien anwenden. Dieses Wissen kann die Lehrperson später in die Unterrichtsplanung einfließen lassen und so die einzelnen Schüler*innen motivieren und unterstützen.

6 Aufgaben im Kontext der kulturellen und sprachlichen Vielfalt

Die Konzeption der Aufgaben nimmt einerseits Rücksicht auf den Lehrplan 21 und die darin formulierten Sprachhandlungen und Kompetenzstufen, andererseits auch auf die kulturelle und sprachliche Vielfalt, welche die neu Zugezogenen mitbringen. Die Aufgaben wurden in enger Zusammenarbeit mit Sprachexpert*innen entwickelt, um sicherzustellen, dass die Themen kulturunabhängig sind (Kapitel 6.1), die Illustrationen funktional und unterstützend wirken (Kapitel 6.2) und dass die Aufgaben unabhängig von den verschiedenen Schriftsystemen bearbeitet werden können (Kapitel 6.3).

6.1 Kulturunabhängige Aufgaben

Die vier Aufgabensets sind seitens PH FHNW nach sprachdidaktischem und linguistischem State of the Art entwickelt und in Zusammenarbeit mit Gewährspersonen der einzelnen Sprachen diskutiert beziehungsweise ausgewählt worden, um sicherzustellen, dass alle Aufgaben in allen Sprachen und ausserdem kulturunabhängig gelöst werden können. Die Gewährspersonen verfügen alle über Erstsprachkompetenz in der Zielsprache und sind entweder Dolmetscher*innen oder HSK-Lehrpersonen, die in ESKE auch die Übersetzung vornahmen. Die Gewährspersonen für die 18 zuerst übersetzten Sprachen haben die Aufgaben schon früh im Prozess in Bezug auf ihre jeweiligen Sprachen und Kulturen hin beurteilt. Aufgaben, die sie aus sprachlichen, kulturellen oder religiösen Gründen als unverständlich oder unpassend einstufen, wurden gestrichen. Beispielsweise wurde eine Aufgabe mit einem Zugfahrplan ausgeschieden, weil Züge und Fahrpläne nicht in allen für ESKE relevanten Ländern bekannt sind. In Somalia zum Beispiel existiert eine einzige Eisenbahnstrecke, die aber nicht befahren wird, und die Busse fahren nicht nach Fahrplan, sondern dann, wenn sie voll sind. In einer Aufgabe (Set 5–6) wurde das Wort *Bierdose* durch *Getränkedose* ersetzt, weil Bier in einigen Ländern grundsätzlich verboten ist und das Thema Bier ja auch insgesamt wenig geeignet für Kinder und minderjährige Jugendliche ist. Erst nach der Sicherstellung, dass die Aufgaben sprach- und kulturunabhängig gelöst werden können, wurden sie übersetzt.

6.2 Illustrationen

Nicht nur die Themen, sondern auch die Illustrationen in ESKE sind kulturunabhängig. Illustrationen und Gestaltung der Aufgaben werden in allen Sprachen gleich gehalten und sind gemäss den Sprachexpert*innen in allen relevanten Ländern und Regionen verständlich.

Die Illustrationen in ESKE sind nicht primär dekorativ, sondern nehmen unterschiedliche Funktionen wahr. So sind sie alle entweder Teil von Aufgaben, insofern die Aufgaben nur anhand der visuellen Informationen gelöst werden können, oder sie sind fürs Verständnis der Aufgaben unterstützend, indem sie Textinhalte abbilden¹³. Alle Illustrationen stammen vom gleichen Illustrator und sind im gleichen Schwarz-Weiss-Stil gehalten. Der bewusste Verzicht auf Farben vereinfacht die Handhabung, da kein Farbdrucker benötigt wird. Einzig Set 7–9 Jahre Schulerfahrung bietet für vier Diagramme die Möglichkeit, sie zur optimierten Darstellung wahlweise farbig auszudrucken.

6.3 Schriftsysteme

Aufgabensets in verschiedenen Sprachen anzubieten bedeutet, verschiedene Schriftsysteme zu benutzen, was sich in der Konzeption der Aufgaben und der faktischen Bereitstellung des Materials als herausfordernd herausstellte. So ist es beispielsweise nicht ganz leicht, Layouts einheitlich zu halten, wenn man die Schrift selber nicht kennt und den Text nicht lesen kann. Wer die Schrift nicht kennt, sieht kaum, ob sich Textteile oder einzelne Zeichen verschoben haben. Hier mussten die Übersetzer*innen erneut einen scharfen Blick darauf haben. Für die Erstellung der Aufgabensets mussten neue Schriftsätze in Word installiert werden, z.B. Bamini für Tamil, sowie ein separates Programm (Keyman Desktop) für Tigrinya und Amharisch. Auch die automatische Nummerierung der Aufgaben stellte sich als knifflig heraus, wenn man das Zahlenformat nicht kennt. So sind die Aufgaben auf Arabisch und auf Dari mit arabischen Zahlen nummeriert, wobei die beiden Zahlensysteme kleine Unterschiede aufweisen (vgl. Abb. 8).

¹³ Aktuell werden für ESKE Aufgaben zur Erhebung mathematischer Kompetenzen entwickelt. Auch hier sind die Illustrationen inhaltlich und konzeptuell in die Aufgaben integriert und unabhängig vom sprachlichen und kulturellen Hintergrund unmittelbar verständlich.

Zahlen 1–10 im Aufgabenset Arabisch:	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠
Zahlen 1–10 im Aufgabenset Dari:	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠

Abb. 8: Zahlen 1–10 auf Arabisch und Dari.

Und schliesslich die unterschiedlichen Reihenfolgen: Zwar werden die Ziffern der arabischen Zahlen von links nach rechts geschrieben (d.h. 10 ist gleich ١٠), Texte hingegen von rechts nach links. Die Schreib- und Leserichtung ist entscheidend für die Platzierung der Textteile in ESKE. Set 7–9 Jahre Schulerfahrung beinhaltet beispielsweise eine Aufgabe zum Wochenplan. Anders als hierzulande üblich und im Wochenplan auf Deutsch dargestellt (vgl. Abb. 9), stehen die Zeitangaben auf Arabisch nicht in der linken, sondern in der Spalte ganz rechts, während die Wochentage von rechts nach links geordnet werden (vgl. Abb. 10).

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7.45-9.15	FS2	FS1	MAT	FS2	FS1
9.15-9.45	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause
9.45-11.15	MAT	GEO	NAT	NAT	GES
11.15-12.00	MAT	GEO	SPL	SPL	SPL
12.00-13.30	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause
13.30-15.00	FS1	GES	FS1	SPL	SPO
15.00-15.30	Pause	Pause		Pause	Pause
15.30-17.00	SPL	SPO		MAT	MUS
17.00-18.00			Arbeiten		
18.00-19.00			Arbeiten		
19.00-20.00	Fussball		Arbeiten	Fussball	
20.00-21.00	Fussball		Arbeiten	Fussball	
21.00-22.00			Arbeiten		

Abb. 9: Wochenplan auf Deutsch mit den Zeiten in der linken Spalte und den Wochentagen von links nach rechts (Aufgabenset 7–9).

الجمعة	الخميس	الأربعاء	الثلاثاء	الاثنين	الساعة
ل أ ١	ل أ ٢	ر يا	ل أ ١	ل أ ٢	٩,٤٥ - ٧,٤٥
استراحة	استراحة	استراحة	استراحة	استراحة	٩,٤٥ - ٩,٤٥
تا	عل	عل	جفر	ر يا	١١,١٥ - ٩,٤٥
ل و أ	ل و أ	ل و أ	جفر	ر يا	١٢,٠٠ - ١١,١٥
استراحة الظهر	استراحة الظهر	استراحة الظهر	استراحة الظهر	استراحة الظهر	١٣,٣٠ - ١٢,٠٠
ر	ل و أ	ل أ ١	تا	ل أ ١	١٥,٠٠ - ١٣,٣٠
استراحة	استراحة		استراحة	استراحة	١٥,٣٠ - ١٥,٠٠
مو	ر يا		ر	ل و أ	١٧,٠٠ - ١٥,٣٠
		عمل			١٨,٠٠ - ١٧,٠٠
		عمل			١٩,٠٠ - ١٨,٠٠
	كرة قدم	عمل		كرة قدم	٢٠,٠٠ - ١٩,٠٠
	كرة قدم	عمل		كرة قدم	٢١,٠٠ - ٢٠,٠٠
		عمل			٢٢,٠٠ - ٢١,٠٠

Abb. 10: Wochenplan auf Arabisch mit den Zeiten in der rechten Spalte und den Wochentagen von rechts nach links (Aufgabenset 7–9).

Neben dem arabischen war insbesondere auch das chinesische Schriftsystem mit Herausforderungen in der Aufgabendarstellung verbunden. Die chinesische Schrift ist logographisch, was heisst, dass jedes Schriftzeichen in der Regel ein Wort repräsentiert. Die Schriftzeichen sind gleich breit, unabhängig von der Anzahl Striche im einzelnen Zeichen. Auf Chinesisch kann schriftlich mehr Information auf weniger Platz vermittelt werden, weshalb die chinesischen Texte vergleichsweise kürzer ausfallen (Abb. 11).

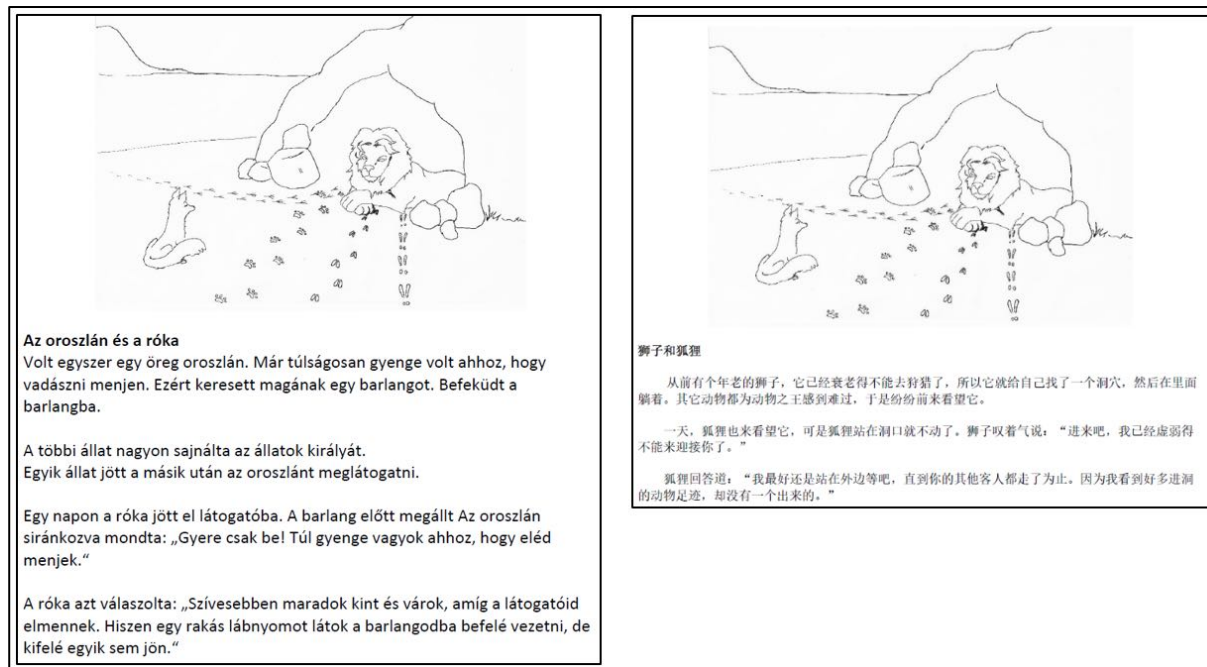


Abb. 11: Text «Der Löwe und der Fuchs» aus dem Aufgabenset 3–4 auf Ungarisch (links) und Chinesisch (rechts). Der chinesische Text braucht nur halb so viel Platz wie der ungarische. Der chinesische Text enthält nur drei Abschnitte, weil die ersten beiden Abschnitte in einen Abschnitt zusammengefügt wurden.

Aufgrund der verschiedenen Schriften scheinen die Aufgaben auf den ersten Blick unterschiedlich zu sein, z.B. was die Länge der Texte betrifft. Die identischen Inhalte und Illustrationen sorgen aber dafür, dass in allen Sprachen die gleichen Kompetenzen erhoben werden.

7 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend stellt dieser Beitrag fest, dass das Bedürfnis nach einem einheitlichen, aber dynamisch einsetzbaren Instrument an den Schulen vorhanden ist. ESKE nimmt gleichzeitig Rücksicht auf die Inhalte des Lehrplans und auf die Voraussetzungen der neu zugezogenen Schüler*innen.

Für die Weiterentwicklung von ESKE und ähnlichen Instrumenten sind Studien zur Konzeption und Anwendung der Instrumente essenziell, wenn möglich in Zusammenarbeit mit Lehr- und weiteren relevanten Fachpersonen an den Schulen. Eine solche «Evaluationsstudie zu ESKE» wird derzeit mit Lehrpersonen in Deutsch als Zweitsprache durchgeführt (Ritzau, in Vorbereitung). Die Studie basiert auf einem Online-Fragebogen sowie halbstrukturierten Interviews mit Akteur*innen aus dem schulischen Feld, die ESKE anwenden. Ziel der Studie ist ein besserer Überblick über die Anwendung von ESKE an den Schulen sowie die Einschätzung der Implementation durch die Lehrpersonen, damit das Instrument weiter optimiert werden kann.

Gleichzeitig werden Aufgaben zu mathematischen Kompetenzen in mehreren Sprachen entwickelt und getestet. Die mathematischen Aufgaben sind ebenfalls lehrplan-21-kompatibel und kulturunabhängig, damit sie den Bedürfnissen und Erwartungen der Schule entsprechen und von neu zugezogenen Schüler*innen mit verschiedenen Hintergründen bearbeitet werden können. Mathematische Aufgaben werden je nach Sprache und Tradition unterschiedlich dargestellt, zum Teil auch mit anderen Symbolen als in der Schweiz. Beispielsweise werden in der Deutschschweiz Tausender mit einem Apostroph und Dezimale mit einem Punkt geschrieben, also 10'000.00, wohingegen in verschiedenen Sprachen bzw. Staaten andere Konventionen gelten, z.B. 10.000,00 oder 10,000.00.

Neue Bedürfnisse und Ergebnisse können auch künftig zur Optimierung von ESKE beitragen, weil das Instrument auf einer ausbaufähigen Webseite zur Verfügung steht. Beispielsweise wird ESKE kontinuierlich durch weitere Sprachen ergänzt. Erwünscht wäre auch eine Übersetzung des Gesamtmaterials auf Französisch und Italienisch, damit ESKE noch leichter in allen Landesteilen der Schweiz eingesetzt werden kann.

Literatur

- Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau (2018): Aargauer Lehrplan Volksschule. <https://ag.lehrplan.ch/> (18.05.2020)
- Gyger, Mathilde und Heckendorn-Heinimann, Brigitte (1999): *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Kopiervorlagen Aufnahme und Einschulung*. Bern: BLMV.
- Ritzau, Ursula (in Vorbereitung): *Evaluationsstudie zu ESKE* (Arbeitstitel).
- Vuorenpäätä, Sari und Zetterholm, Elisabeth (2018): Första mötet med den svenska skolan – kartläggningssamtal med en nyanländ elev. In: Egeland, Birgitta Ljung; Roberts, Tim; Sandlund, Erica und Sundqvist, Pia (Hrsg.): *Classroom research and language/languaging. Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 12–13 April, 2018*. Karlstads universitet. S. 187–206.
- Vuorenpäätä, Sari; Duek, Susanne und Zetterholm, Elisabeth (2019): Kartläggning av en nyanländ elevs litteracitet i Sverige. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2012> (18.05.2020).
- Wadensjö, Cecilia und Chrystal, Judith (2019): Skolans flerspråkiga personal som tolkresurs i kartläggningssamtal om litteracitet. In: Egeland, Birgitta Ljung; Roberts, Tim; Sandlund, Erica und Sundqvist, Pia (Hrsg.): *Classroom research and language/languaging. Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 12–13 April, 2018*. Karlstads universitet. S. 43–60.

Verzeichnis internationaler Instrumente (alphabetisch nach Land)

Australien

Department of Education an Early Childhood Development. *First Language Assessment Materials*. <http://fuse.education.vic.gov.au/Resource/ByPin?Pin=LM7MBL&SearchScope=All> (18.05.2020).

Dänemark

Undervisningsministeriet. *Hele vejen rundt om elevens sprog og ressourcer*. <https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/hele-vejen-rundt-om-elevens-sprog-og-ressourcer> (18.05.2020).

Frankreich

Rafoni, Jean-Charles und Deruguine, Nathalie (2003). *Passerelles en quinze langues. Evaluation-lecture en langue d'origine, cycles 2 et 3*. Paris: SCÉRÉN/CNDP.

Norwegen I

NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring). *Kartleggingsmateriell*. <http://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/10/NAFO-kartleggingsmateriell-nyankomne-minoritetsspr%C3%A5klige-ungdommer.pdf> (18.05.2020).

Norwegen II

Kartleggingen av lese- og skriveferdigheter på morsmål. Språksenteret Oslo skolen / Centre for Intensive Norwegian Language Learning in Oslo Schools. Unveröffentlichtes Material.

Schweden

Skolverket. *Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper*. <https://bp.skolverket.se/web/kartlaggningsmaterial/start> (18.05.2020).

Schweiz I

Gyger, Mathilde und Heckendorn-Heinimann, Brigitte (1999): *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Kopiervorlagen Aufnahme und Einschulung*. Bern: BLMV.





Schweiz II

Gyger, Mathilde und Ritzau, Ursula (2018): *ESKE. Ermittlung schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache*. www.erstsprachkompetenz.ch (18.05.2020).

Autorin

Ursula Ritzau, Dr., Dozentin, Professur für Deutschdidaktik und Mehrsprachigkeit im Kindesalter, Institut Kindergarten-/Unterstufe, PH FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit; Deutsch als Zweitsprache; Einbezug der Erstsprachen von Schüler*innen in den Unterricht; Multiliteralität; Translanguaging; Schnittstelle Zweitspracherwerb und Soziolinguistik.

Anhang

Tabelle 2 zeigt Instrumente aus sechs verschiedenen Staaten, inklusive die Schweiz. In der ersten Spalte links sind der Staat und das Publikationsjahr aufgeführt, in der zweiten Spalte den Titel in der Originalsprache sowie die Herausgeberinstitution. Die Form des Instruments, Online, Heft oder Kopiervorlagen, ist in der dritten Spalte ersichtlich. Die vierte Spalte zeigt, in wie vielen Sprachen die Aufgaben vorliegen. In der rechten Spalte ist mit Symbolen markiert, welche der vier Fertigkeiten in den Aufgaben berücksichtigt werden: Lesen , Schreiben , Hören  und Sprechen . Lesekompetenzen werden in allen Materialien ermittelt und Schreibkompetenzen, mit Ausnahme des französischen Instruments, auch. Aufgaben zum Hören und Sprechen gibt es nur in jeweils drei der acht aufgelisteten Materialien.

Land und Jahr	Originaltitel des Materials und Herausgeber	Form	Anzahl Sprachen	4 Fertigkeiten
Australien (online seit 2016)	First Language Assessment Materials. Dept. of Education and Early Childhood Development, Victoria.	Online	6	 
Dänemark (2017)	Hele vejen rundt om elevens sprog og ressourcer. Undervisningsministeriet (<i>Bildungsministerium</i>).	Online	27	   
Frankreich (2003)	Passerelles en quinze langues. Évaluations-lecture en langue d'origine. Centre national de documentation pédagogique.	Heft	15	
Norwegen I (2009)	Kartlegging av skolefaglige ferdigheter hos nyankomne minoritetsspraklige ungdommer. NAFO (<i>Nationales Zentrum für mehrkulturelle Bildung</i>).	Online	17 (davon 3 online)	  
Norwegen II (ohne Jahr)	Kartleggingen av lese- og skriveferdigheter på morsmål. Osloskolen.	Nicht publiziert	Ca. 30	 
Schweden (2016)	Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper. Skolverket (<i>Schwedische Schulbehörde</i>).	Online	37	   
Schweiz I (1999)	Erfolgreich integriert. NW EDK.	Kopier- vorlagen	13	 
Schweiz II (2018)	ESKE (Ermittlung schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache). Pädagogische Hochschule FHNW.	Online	23	  

Tab. 2: Übersicht über Instrumente zur Ermittlung schulischer Kompetenzen in der Erstsprache aus sechs Ländern.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

Déterminer les compétences linguistiques scolaires dans la langue première (instrument ESKE)

Ursula Ritzau

Chapeau

À l'heure actuelle, les écoles font face à un nombre croissant d'élèves issus de la migration qu'il faut scolariser de manière adéquate alors qu'ils ne parlent aucune langue nationale. Pour que ces enfants et adolescents puissent bénéficier d'un enseignement correspondant à leur expérience scolaire, il est nécessaire d'identifier et de vérifier leurs connaissances et compétences littéraciques. Comme les élèves ne peuvent pas encore les exprimer en utilisant l'allemand, l'analyse doit être réalisée dans leur langue première. Pour ce faire, la Haute école pédagogique de la Suisse orientale a créé l'ESKE (Ermittlung schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache). Cet instrument disponible gratuitement en ligne est destiné à déterminer les compétences linguistiques scolaires dans la langue première. Le présent article expose la problématique de la scolarisation d'enfants et d'adolescents issus de la migration. Il explique de quelle manière ESKE a été conçu comme un instrument visant à aider les autorités scolaires confrontées à cette problématique.

Le chapitre 1 présente ESKE et son lien au Plan d'études 21. L'une des tâches tirées de cet instrument illustre comment un pont linguistique peut être jeté entre les élèves concernés et le corps enseignant. Le chapitre 2 aborde les exigences des enseignants et autres spécialistes dans les différents cantons et établissements scolaires. Après un tour d'horizon des instruments similaires à l'étranger (chapitre 3) et en se fondant sur des recherches encore rares en la matière (chapitre 4), le chapitre 5 présente la teneur de l'ESKE. Le chapitre 6 décrit la façon dont les tâches sont conçues et s'intéresse en particulier aux défis que posent les diverses cultures, langues et graphies. Enfin, le chapitre 7 conclut l'article en portant un regard sur les évolutions à venir de l'ESKE.

Mots-clés

langue parlée en milieu scolaire, compétences, langue première, langue du pays d'origine, migration, évaluation

Cet article a été publié dans le numéro 3/2020 de forumlecture.ch

ESKE - Indagini sulle competenze linguistiche scolastiche nella prima lingua

Ursula Ritzau

Riassunto

Oggi le scuole sono confrontate sempre più spesso con alunne e alunni con un background di rifugiati che non parlano nessuna delle lingue nazionali e che devono ancora essere adeguatamente inseriti nel sistema scolastico. Affinché i bambini e i ragazzi possano ricevere un'istruzione che corrisponda alle loro capacità e alle loro esperienze scolastiche, è necessario conoscere le loro capacità di lettura e scrittura e le loro conoscenze scolastiche basate sull'esperienza. Poiché le alunne e gli alunni non possono ancora rendere visibili le loro conoscenze in tedesco, queste devono essere esplorate nelle rispettive prime lingue. A questo scopo, è disponibile gratuitamente online uno strumento sviluppato presso il PH FHNW per accertare le competenze linguistiche scolastiche nella prima lingua (ESKE). Questo articolo descrive il problema dell'inserimento scolastico dei bambini e dei giovani con un vissuto da rifugiati e spiega come l'ESKE sia stato concepito come strumento per sostenere le autorità scolastiche nell'affrontare questa problematica.

Il capitolo 1 presenta l'ESKE e ne spiega il rapporto con il Piano didattico 21. Un esercizio dello strumento mostra, a titolo di esempio, come sia possibile costruire un ponte linguistico tra gli alunni interessati e gli insegnanti. Il capitolo 2 si occupa delle esigenze di insegnanti e specialisti in diversi Cantoni e scuole. Con l'occhio rivolto a strumenti simili di altri paesi (capitolo 3) e tenendo conto delle ricerche ancora poco numerose esistenti sull'argomento (capitolo 4), il concetto alla base dello strumento ESKE viene delineato nel capitolo 5. Il capitolo 6 è invece dedicato alla concezione dei compiti e si concentra sulle sfide con culture, lingue e scritture diverse. Una conclusione con una prospettiva sull'ulteriore sviluppo dell'ESKE completa infine l'articolo del capitolo 7.

Parole chiave

Lingua scolastica, competenze, prima lingua, lingua d'origine, migrazione, valutazione.

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2020 di forumlettura.ch