

Leben und lesen in mehr als einer Sprache?

Befunde, Probleme und Perspektiven der Entwicklung von Biliteralität im Migrationskontext

Basil Schader

Abstract

Eine ausgewogene und balancierte Literalität müsste im Falle bilingual-bikulturell aufwachsender Kinder und Jugendlichen grundsätzlich die Entwicklung literaler Kompetenzen sowohl in der Erst- wie auch in der Zweitsprache betreffen. Der Beitrag untersucht am Beispiel der albanischen Migration – in der Schweiz die grösste Gruppe der neueren Migration –, wie weit und in Abhängigkeit von welchen Variablen diese biliteralen Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen der zweiten und dritten Generation tatsächlich entwickelt und verfügbar sind. Von besonderem Interesse ist dabei der Einfluss des Elternhauses und jener des Besuchs des muttersprachlichen Unterrichts (in der Schweiz: HSK-Kurse). Die hinsichtlich der literalen Kompetenzen in der Erstsprache leider eher ernüchternden Befunde der empirischen Erhebung werden abschliessend mit Blick auf den (meist fehlenden) Transfer literaler Fähigkeiten aus der Zweitsprache Deutsch wie auch bezüglich schulpolitischer Verbesserungsmöglichkeiten diskutiert.

Schlüsselwörter

Literalität, Biliteralität, literale Kompetenzen in der Erstsprache, Migration, Albaner/innen

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

Autor

Basil Schader; Pädagogische Hochschule Zürich, Sihlhof, Lagerstr. 5, 8090 Zürich; basil.schader@phzh.ch

Leben und lesen in mehr als einer Sprache?

Befunde, Probleme und Perspektiven der Entwicklung von Biliteralität im Migrationskontext¹

Basil Schader

Wer eine Sprache einigermaßen umfassend beherrschen will (bezogen z.B. auf die verschiedenen Kompetenzbereiche des Europäischen Sprachenportfolios), muss in ihr auch über die literalen Fähigkeiten Lesen und Schreiben verfügen.² Erst dadurch wird der Zugang zur Fülle der schriftgeprägten Informationen, die Teilhabe an diesen und der Umgang mit ihnen möglich. Für bilingual aufwachsende Kinder und Jugendliche sind bzw. wären diese Kompetenzen mithin in der Erst- wie in der Zweitsprache aufzubauen, wenn sie zu einer balancierten Bilingualität, die auch den Bereich der Biliteralität einschliesst, gelangen sollen. Wo die literalen Aspekte in der Erstsprache nicht oder nur schwach entwickelt sind, werden die betreffenden Individuen zum einen zu Analphabet/innen in ihrer Erstsprache und bleiben von den schriftbezogenen Bereichen, Medien und Traditionen ihrer Herkunftskultur abgeschnitten. Es liegt nahe, dass sich dies auch negativ auf die Entwicklung einer ausgewogenen bikulturell-bilingualen Identität und auf den Spracherhalt in der Migration auswirkt. Zum anderen ist bei fehlenden literalen Erfahrungen und Kompetenzen in der Erstsprache nicht nur die gesamte Entwicklung in derselben gefährdet, vielmehr fehlen auch wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung der entsprechenden Kompetenzen in der Zweitsprache (vgl. Ehlers 2006, Siebert-Ott 2006).

Während Literalität – nicht zuletzt angesichts der Ergebnisse von PISA 2000 – zu einem wichtigen Schwerpunkt der Forschung geworden ist, liegen zu Wesen und Entwicklung von (allgemeiner oder funktionaler) Biliteralität deutlich weniger Studien vor (vgl. zum Forschungsstand Reich/Roth 2002, Ehlers 2006, Siebert-Ott 2006, Schader 2008, s. auch Hoppenstedt/Apeltauer 2010 und Künzli/Isler/Leemann 2010).

Überblick

Der vorliegende Beitrag präsentiert in einem ersten Teil quantitativ erhobene Daten und Befunde zu den literalen Hintergründen, Kompetenzen und Usanzen in der Erst- und Zweitsprache von albanischsprachigen Kindern und Jugendlichen in der Deutschschweiz.³ Dabei werden zunächst Daten zur Selbsteinschätzung der Kompetenz in verschiedenen Facetten der Erst- und Zweitsprache sowie zur Literalität der Elternhäuser vorgestellt, mithin zu wichtigen Hintergründen und Voraussetzungen, die vor allem mit Blick auf die Erstsprache überhaupt erst die Entwicklung von (Bi-)Literalität ermöglichen. Als Indikator für dieselbe wurde insbesondere die wöchentliche Lesedauer in Albanisch und Deutsch, aber auch die Schreibhäufigkeit in der Erstsprache angenommen. Die Analyse und Diskussion der entsprechenden Daten erfolgt mit besonderem Blick auf den Einfluss der Variablen Geschlecht, Literalität des Elternhauses und Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts. Zu erwarten sind damit empirisch und quantitativ gut abgestützte Aussagen zu den Fragen nach den biliteralen Usanzen der zweiten und dritten Generation einer in der Schweiz sehr zahlenstarken Migrationsgruppe und zu einigen Faktoren, die das Ausmass von deren Biliteralität prägen.

In einem zweiten Teil wird erörtert, warum oft kaum ein Transfer von Textkompetenzen, die in Deutsch erworben wurden, auf die Erstsprache stattzufinden scheint. Abschliessend werden Perspektiven und Ansatzmöglichkeiten einer verbesserten Förderung von Biliteralität zur Diskussion gestellt.

¹ Der Text stellt eine erweiterte Bearbeitung von Schader 2008 dar.

² Der Literalitätsbegriff im folgenden Beitrag ist vergleichsweise eng gefasst bzw. vor allem auf Bücher/Literatur und Lesen und Schreiben eingeschränkt (vgl. demgegenüber etwa den weiteren Literalitätsbegriff bei Feilke 2011: Literalität als Kultur, Handlung, Struktur). Die engere Fassung entspricht dem Stand der Literalitätsdiskussion zum Zeitpunkt der Durchführung des nachfolgend beschriebenen Forschungsprojekts.

³ Vgl. die ausführliche Darstellung der Befunde in Schader 2006, S. 177-211.

Kontext: Die albanische Migration in der Schweiz; Anlage der Datenerhebung

Die albanische Diaspora stellt mit gut 200'000 Personen die grösste Gruppe der neueren Migration (ab ca. 1965) in der Schweiz dar. Sie umfasst mittlerweile drei Generationen. Ihre Angehörigen stammen vorwiegend aus Kosova und Makedonien.⁴ Viele von ihnen – zumal jene aus ländlichen, traditionellen Verhältnissen – verfügen nur über bescheidene Bildungsressourcen und leben oft in beengten sozioökonomischen Verhältnissen. Schulisch sind die Chancen vieler albanischsprachiger Kinder und Jugendlicher eher schlecht, wie es ihre überproportionale Vertretung in den anspruchstieferen Typen der Sekundarstufe I zeigt; dies wiederum gefährdet ihre arbeitsmarktbezogene und gesellschaftliche Integration. – Der überwiegende Teil der albanischen Diaspora spricht zu Hause den nordalbanisch-gegischen Dialekt, der sich von der albanischen Schrift- und Standardsprache teilweise prägnant unterscheidet. Mit Blick auf die Entwicklung biliteraler Kompetenzen stellt dies eine nicht zu unterschätzende Erschwernis dar. Dies gilt doppelt für die vielen Kinder, die erstens aus aliteralen Elternhäusern stammen und zweitens den (freiwilligen) albanischen herkunftssprachlichen Unterricht nicht besuchen. Letzterer wird zwar vielerorts angeboten, aber bloss von knapp 10% der albanischsprachigen Kinder und Jugendlichen besucht.⁵

Sprachkompetenzen, sprachliche Orientierung und Schulerfolg von albanischsprachigen Schülerinnen und Schülern des 5. bis 9. Schuljahres waren Gegenstand eines Forschungsprojektes der Pädagogischen Hochschule Zürich (Laufzeit 2001-2005; Schlussberichte s. Schader 2005 und 2006). Im Zentrum verschiedener Erhebungen und Befragungen stand ein Fragebogen mit 170 Items, welcher von 1084 Schülerinnen und Schülern ausgefüllt wurde. Die Stichprobe verteilt sich je rund hälftig auf Befragte, die den albanischen herkunftssprachlichen Unterricht (in der Schweiz «HSK», Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur, genannt) besuchen, bzw. nicht besuchen. Die Bildung dieser beiden Vergleichsgruppen diente dem Zweck, den Einfluss zu analysieren, den der Besuch des HSK-Unterrichts auf Aspekte wie Schulerfolg, sprachliche Orientierung und Kompetenz oder eben auch auf die Ausprägung von Biliteralität ausübt.

Selbsteinschätzung der Kompetenzen in Albanisch und Deutsch

Eine wichtige Voraussetzung der Entwicklung von Biliteralität ist eine einigermaßen entwickelte Kompetenz in beiden Sprachen, dies auch mit Bezug auf die jeweilige Schrift- oder Standardvariante. Während die mündlichen und schriftlichen Kompetenzen in Deutsch in den Schulen der Deutschschweiz systematisch auf- und ausgebaut werden, obliegt dies hinsichtlich der ersprachlichen Kompetenzen gänzlich den (diesbezüglich oft wenig vorbereiteten) Eltern bzw. dem freiwilligen herkunftssprachlichen Unterricht. Eine institutionelle Förderung der ersprachlichen Kompetenzen (z.B. in Form von zweisprachiger Alphabetisierung oder mittels einer engen Kooperation von Regel- und herkunftssprachlichem Unterricht) ist im Schweizer Schulsystem nicht vorgesehen und findet bestenfalls in vereinzelten Schulversuchen und -modellen statt. Bezüglich der albanischsprachigen Kinder und Jugendlichen hat dies oft die Entwicklung einer sehr unausgewogenen Zweisprachigkeit zur Folge, bei der Deutsch bald zur dominanten Sprache wird, in der auch die literalen Kompetenzen mehr oder weniger entwickelt sind. Albanisch steht demgegenüber nur in der dialektalen (gegischen) Variante und im mündlichen Register zur Verfügung; mit geschriebenen, standardsprachlichen Texten haben viele Kinder und Jugendliche grösste Mühe. Es wird vorab in der Kommunikation mit den Eltern verwendet, während in jener mit Geschwistern und Peers oft gemischte Formen oder überhaupt (Schweizer-)Deutsch dominieren. Einen globalen Überblick über die selbsteingeschätzten Kompetenzen im Vergleich der beiden Sprachen bietet Abbildung 1.

⁴ Zur kosovarischen Migration vgl. die umfassende Darstellung von Burri Sharani 2010.

⁵ Zu Hintergründen und Details s. Schader 2006, S. 97-128.

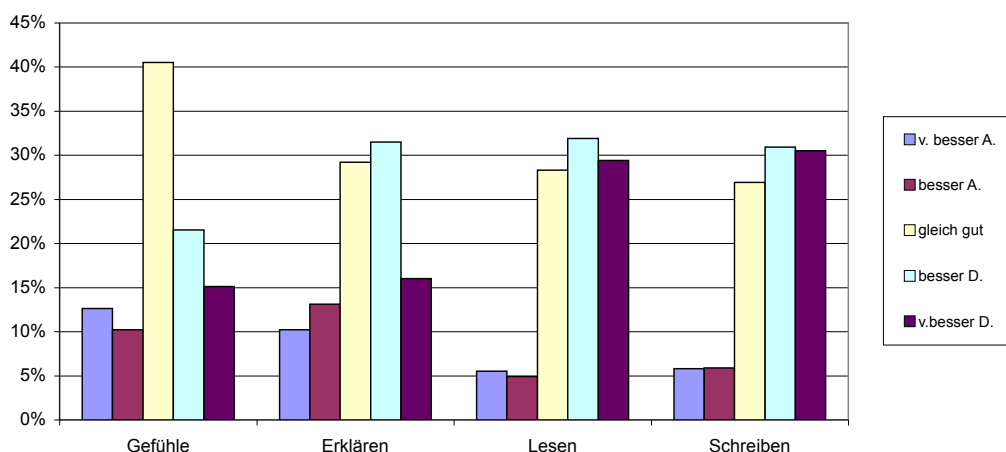


Abb. 1: Vergleich der eigenen Kompetenzen in Albanisch und Deutsch in vier Anwendungsbereichen (Selbsteinschätzung)
(Fragen 33–36 des Fragebogens «In welcher Sprache kannst du deine Gefühle besser ausdrücken / etwas genauer erklären / besser lesen / besser schreiben»)

Augenfällig ist, dass die Befragten ihre Kompetenzen in Albanisch in allen Bereichen tiefer einschätzen als jene in Deutsch, was sich auch bei einer ganzen Reihe von spezifizierteren Nachfragen im Fragebogen bestätigt und wiederholt. Besonders prägnant trifft dies für die literalen und standardsprachlich geprägten Bereiche (Lesen, Schreiben) zu, bei denen sich je nur gut ein Zehntel (10% bzw. 12%) der Befragten als in der Erstsprache kompetenter einstuft (Optionen «viel besser» und «besser in Albanisch»)⁶. Der leicht höhere Wert für das Schreiben dürfte darauf zurückgehen, dass dieses grundsätzlich auch im Dialekt erfolgen kann, während Lesen zwangsläufig eine gewisse Kompetenz in der Standardsprache verlangt. Die entsprechenden Werte für das Deutsche liegen rund sechsmal höher (je 61% für Lesen und Schreiben). Gegenüber den schriftlichkeitsbezogenen Aspekten wird die Kompetenz in der Erstsprache im Bereich der Mündlichkeit etwas besser eingeschätzt (Ausdruck von Gefühlen und «etwas genau erklären»: je 23% für «viel besser» und «besser in Albanisch»). Auch in diesen beiden Bereichen sind die Werte für die deutsche Sprache allerdings höher (37%, bzw. 48%).

Gesamthaft deuten die Daten darauf hin, dass Deutsch bei vielen Angehörigen der zweiten und dritten Migrationsgeneration zur starken Sprache geworden ist oder es gerade wird, auch wenn die Werte für die Option «gleich gut in Albanisch und Deutsch» noch durchaus hoch sind. Von einem additiven Bilingualismus mit balanciertem Niveau in beiden Sprachen dürfte nur in Ausnahmefällen die Rede sein. Der Regelfall scheint vielmehr eine dominante Zweisprachigkeit mit Deutsch als starker Sprache zu sein. Dabei ist das Verhältnis von erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen nicht konstant, vielmehr variiert es je nach Anwendungskontext. Mit Bezug auf Cummins' hilfreiche Unterscheidung von Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) und Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)⁷ lässt die unterschiedliche Verteilung vermuten, dass viele albanischsprachige Kinder und Jugendliche der zweiten und dritten Generation zwar über entwickelte und für die Alltagskommunikation funktionale BICS in ihrer Erstsprache verfügen, dass ihre kognitiv-schulbezogenen Sprachfähigkeiten (CALP) aber in der Erstsprache markant schwächer entwickelt sind als in Deutsch. Für die Entwicklung einer ausgewogenen Biliteralität stellt dieser Befund eine eher negative Prognose dar.

⁶ Da unsere Stichprobe aus methodischen Gründen (s.o.) 53% Schüler/innen umfasst, welche den herkunftssprachlichen Unterricht besuchen, realiter aber nur knapp 10% aller albanischsprachigen Kinder und Jugendlichen in diese Kurse gehen, dürften die tatsächlichen Werte insbesondere für die literalen Kompetenzen in Albanisch noch deutlich tiefer liegen, was sich in den nachfolgenden Daten zu den literalen Usanzen bestätigt.

⁷ S. Cummins 1980.

Literalität des Elternhauses

Die Bedeutung der literalen Lernwelt Familie für die Lesesozialisation und die Einführung in die Schriftkultur ist bekannt und erwiesen (vgl. Bertschi-Kaufmann u.a. 2004, Bucher 2004, Hurrelmann u.a. 1993). Bekannt sind auch die Schwierigkeiten von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern, insbesondere aus solchen mit Migrationshintergrund, was den Schulerfolg allgemein und das Leseverständnis im Speziellen betrifft (vgl. Siebert-Ott 2006, Reich/Roth 2002, 17f., die PISA-2000-Berichte, Moser/Rhyn 2000). Nicht selten dürften diese Schwierigkeiten mit den fehlenden oder geringen (prä-)literalen Erfahrungen zusammenhängen, die die betreffenden Schülerinnen und Schüler im Elternhaus machen.

Als Indikatoren für die Literalität des Elternhauses dienten der Umfang des häuslichen Buchbestandes (der sich an anderem Orte in unserer Untersuchung als Variable erwies, die signifikant mit dem Schulerfolg der Kinder korrelierte, vgl. Schader 2006, S. 76ff., 83ff.) und die Lesegewohnheiten der Eltern.

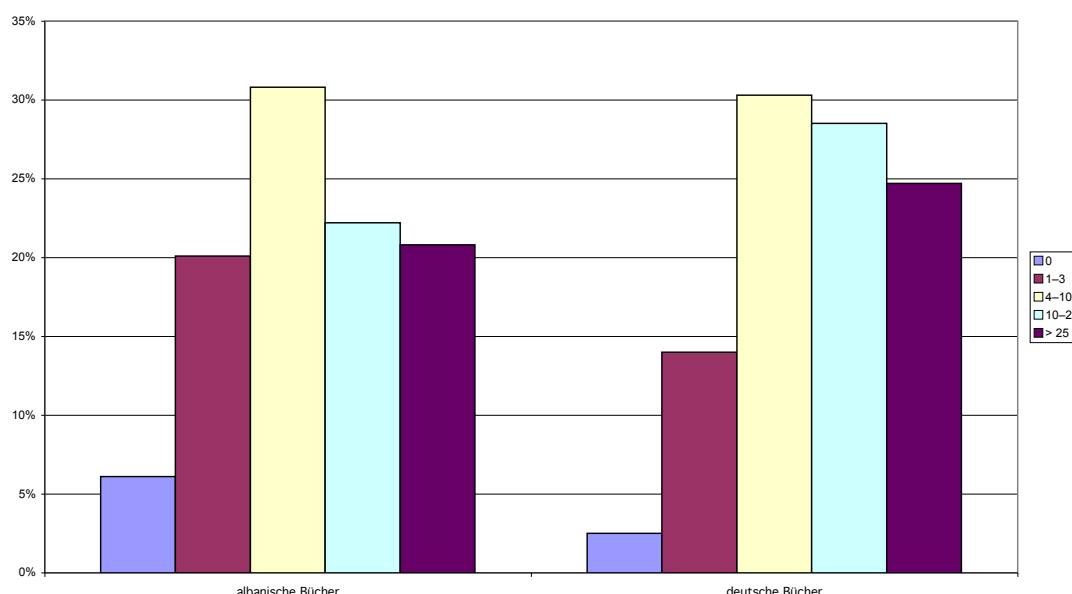


Abb. 2: Bücherbestände in Albanisch und Deutsch im Elternhaus

(Fragen 57–58 «Wie viele albanische [bzw. deutsche] Bücher habt ihr zu Hause?»)

Aus den Daten geht zunächst hervor, dass ein Fünftel bzw. ein Viertel der von der Befragung erfassten albanischen Familien über grössere Buchbestände (mehr als 25 Titel) in Albanisch bzw. in Deutsch verfügt. Weitere 22% (albanisch) bzw. 28% (deutsch) besitzen zu Hause 10–25 albanische bzw. deutsche Bücher. Familien, in denen sich kein einziges albanisches oder deutsches Buch findet, stellen die Minderheit dar (6% bzw. 3%). Mit je einem knappen Drittel stellen für beide Sprachen Familien mit Buchbeständen von 4–10 Büchern die grösste Gruppe dar. – Da möglicherweise auch Schulbücher, das Telefonbuch etc. mitgezählt wurden, kann von literal orientierten Elternhäusern wohl frühestens von der Kategorie «10–25 Bücher», eher aber von der Kategorie «über 25 Bücher» an die Rede sein. Als Vergleichsdaten kann verwiesen werden auf die Angabe von Moser 2002, S.131f., gemäss welcher rund 30% der immigrierten und über 75% der einheimischen Familien in der Schweiz mehr als 50 Bücher besitzen. Auch ohne weitere Spezifikationen wird klar, dass die Buchbestände der von uns erfassten albanischsprachigen Familien unterdurchschnittlich sind. – Dass die Bestände an deutschen Büchern höher sind als jene an albanischen, dürfte u.a. mit der Tatsache zusammenhängen, dass die vielen Kinder und Jugendlichen, die seit sechs und mehr Jahren in der Schweiz leben und hier literal sozialisiert wurden, inzwischen über eigene Bestände an deutschen Büchern verfügen und diese mitgezählt haben.⁸

⁸ Weitere Ursachen sind, dass viele der im Kosova-Krieg vertriebenen Intellektuellen ihre Bibliotheken nicht mitnehmen konnten und dass albanische Bücher in der Schweiz kaum erhältlich sind.

Vergleicht man die beiden ähnlich grossen Untergruppen der Stichprobe (Befragte mit resp. ohne Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts HSK), so resultieren beträchtliche Unterschiede. Sie sind aufschlussreich vor allem bezüglich der Gruppe ohne HSK-Besuch, zu welcher gut 90% aller albanischen Schülerinnen und Schüler in der Schweiz gehören. Der Buchbesitz dieser gegenüber der Gesamtstichprobe repräsentativeren Gruppe ist vor allem hinsichtlich der albanischen Bestände deutlich tiefer. Jede zehnte Familie besitzt überhaupt kein albanisches Buch (Vergleichsgruppe mit HSK: 3%), nur 15% besitzen 25 und mehr albanische Bücher (mit HSK: 26%). Die Voraussetzungen für eine ersprachliche Lesesozialisation sind damit bei der Gruppe ohne HSK-Besuch schon von der Verfügbarkeit von Büchern her deutlich schlechter. Hinsichtlich der deutschen Bücherbestände sind die Unterschiede geringer, sie zeigen sich vor allem in den Kategorien «mehr als 25 Bücher», auf welche 28% der HSK-Besuchenden, aber nur 21% derjenigen ohne HSK-Besuch entfallen.

Bezüglich der Lesegewohnheiten der Eltern fällt zunächst auf (s. Abb. 3), dass beide Eltern deutlich häufiger in Albanisch als in Deutsch lesen.

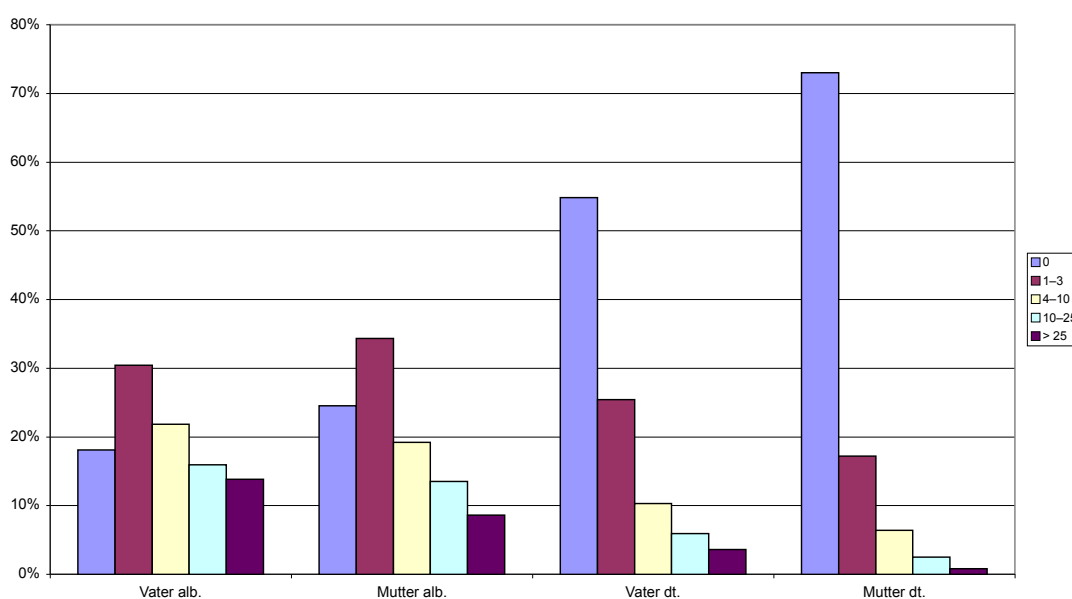


Abb. 3: Lesefrequenz der Eltern in Albanisch und Deutsch

(Fragen 59–61 «Wie viele albanische [bzw.: deutsche] Bücher liest dein Vater [bzw.: deine Mutter] jedes Jahr ungefähr?»)

Die Vorliebe für albanische Bücher dürfte sich klar mit den teilweise eingeschränkten Deutschkenntnissen der ersten Generation erklären. Wie es die Daten zur Deutschkompetenz der Eltern an anderem Ort zeigen, verfügen nur gerade 10% der Väter und 2% der Mütter über sehr gute Deutschkenntnisse, wie sie für eine breitere Lesepraxis auf Deutsch erforderlich sind. Eine solche findet sich denn auch nur bei jenen 10% der Väter und 3% der Mütter, die 10–25 bzw. mehr als 25 deutsche Bücher pro Jahr lesen. Ihnen stehen die über 50% der Väter und fast drei Viertel der Mütter gegenüber, die keinerlei deutsche Bücher lesen. Diese Werte liegen um ein Mehrfaches über jenen für völlige Buchabstinenz in Albanisch.

Die Buchlesehäufigkeit der Eltern in Albanisch – welche mit Blick auf die ersprachliche literale Sozialisation und Förderung speziell interessiert – liegt deutlich über jener in Deutsch. Rund 30% der Väter und ein knappes Viertel der Mütter dürfen hier zu den Häufig- oder Viellesern gezählt werden (10 und mehr Bücher pro Jahr); überhaupt keine albanischen Bücher lesen 18% der Väter und 25% der Mütter.

Fasst man die Gruppen der Nicht- und der Kaumlesenden (0 bzw. 1–3 albanische Bücher) zusammen, ist anzunehmen, dass etwa die Hälfte aller albanischen Kinder und Jugendlichen unserer Stichprobe ihre Väter bzw. Mütter nicht oder kaum als literale Vorbilder erlebt und von diesen wohl auch entsprechend wenig in ihrer ersprachlichen literalen Sozialisation unterstützt wird. Da Eltern, die in der Erstsprache keine Bücher lesen, dies mutmasslich in der Regel auch nicht auf Deutsch tun bzw. können, liegt die Annahme nahe, dass

die Kinder dieser Eltern vermutlich generell wenig buchbezogen-literale Motivation und Unterstützung von zu Hause erfahren.

Eine Besonderheit gegenüber dem Leseverhalten von westeuropäischen Erwachsenen stellt der Umstand dar, dass die Lesehäufigkeit der albanischen Väter in beiden Sprachen über jener der Mütter liegt. Der Grund dürfte in den durchschnittlich tieferen Bildungsabschlüssen der Mütter liegen. Der Umstand, dass das Niveau der Literalität der Mütter – bezogen auf deren Leseusancen – schwächer ist als jenes der Väter, dürfte mit Blick auf die erstsprachliche Lesesozialisation der Kinder folgenreich sein, da «für die Leseentwicklung der Kinder die Mutter die zentrale Bezugsperson [ist]» (Hurrelmann u.a. 1993, 34), bzw. da es vor allem die Mütter sind, von denen nur schon wegen ihrer höheren Präsenzzeit zu Hause diesbezüglich besonders wichtige Impulse ausgehen.

Wie schon hinsichtlich des Bücherbesitzes, ergeben sich auch mit Blick auf die Buchlesehäufigkeit deutliche Unterschiede zwischen den Eltern der Befragten, die den herkunftssprachlichen Unterricht (HSK) besuchen bzw. nicht besuchen. Sie spiegeln die an anderem Orte ermittelten bildungsmässig besseren Qualifikationen der Eltern, die ihre Kinder in den herkunftssprachlichen Unterricht schicken. Die Eltern der Kinder ohne HSK-Besuch lesen in beiden Sprachen deutlich weniger. Ihr Anteil bei den Viellesenden von albanischen Büchern ist rund 10% tiefer und jener bei den Nichtlesenden 10% höher als derjenige der Eltern von HSK-Besuchenden.

Zur (bi-)literalen Praxis der befragten Schülerinnen und Schüler

Als Indikator für die individuelle (Bi-)Literalität wurde das Ausmass der Nutzung der diesbezüglichen Kompetenzen, wie es sich in der Lese- und Schreibhäufigkeit in der Erst- und Zweitsprache spiegelt, angenommen. Die entsprechenden Daten betreffen mithin die literale Performanz und ergänzen die oben dargestellten zur Selbsteinschätzung der literalen Kompetenz in den beiden Sprachen. Der Überblick, den sie liefern, wäre durch weiterführende Fragestellungen, die den Rahmen unseres Forschungsdesigns und Erhebungsinstruments gesprengt hätten, zu ergänzen.

Die Frage nach der wöchentlichen Lesehäufigkeit in Albanisch und Deutsch (welche pauschal, d.h. nicht nach Art des Mediums spezifiziert erhoben wurde) führt zu folgender Verteilung (s. Abb. 4):

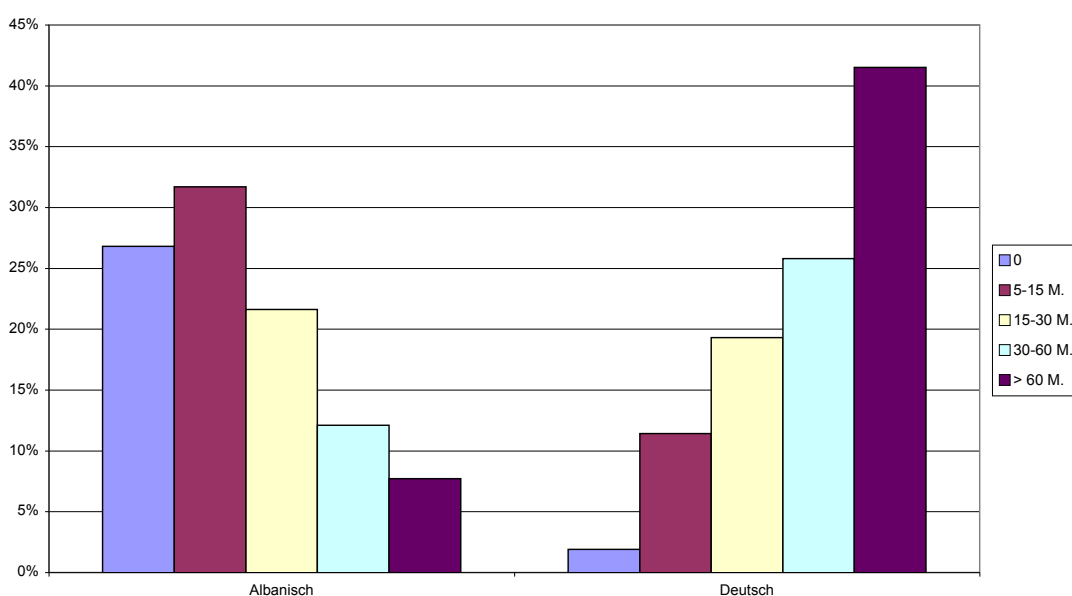


Abb. 4: Wöchentliche Lesedauer in Albanisch bzw. in Deutsch

Fragen 54 und 55 «Wie lange (ungefähr) liest du jede Woche auf ...»)

Die wöchentliche Lesedauer in Deutsch liegt deutlich höher als jene in Albanisch; angesichts der nicht nach schulischem bzw. ausserschulischem Lesen spezifizierten Fragestellung war dies zu erwarten. 42% der

Befragten lesen jede Woche mehr als eine Stunde auf Deutsch, ein gutes Viertel (26%) tut dies zwischen einer halben und einer ganzen Stunde pro Woche und nur 2% geben an, überhaupt nicht auf Deutsch zu lesen.

Bezüglich der Erstsprache ergibt sich eine stark abweichende Verteilung. Mehr als ein Viertel der Befragten (27%) gibt an, überhaupt nicht in Albanisch zu lesen. Unter den restlichen drei Vierteln sind jene mit kurzer Lesedauer (5–15 Min.) am häufigsten, zu dieser Gruppe zählt fast ein Drittel aller Befragten (32%). Ein weiteres Drittel entfällt auf die Kategorien 15–30 bzw. 30–60 Min. Mehr als eine Stunde Albanischlektüre pro Woche weisen bloss 8% der Befragten aus.

Wie vertiefte Nachuntersuchungen zeigen, wird das Ausmass der Lesehäufigkeit massgeblich durch drei Determinanten, nämlich Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSK-Kurse), Geschlecht der Befragten und Literalität des Elternhauses bestimmt. Diese drei Determinanten stehen insofern in einem inneren Zusammenhang, als sich unter den HSK-Besuchenden überproportional viele Kinder aus bildungsmässig privilegierteren (und damit wohl literaler orientierten) Familien und überdurchschnittlich viele Mädchen befinden.

Mit Blick auf den Einfluss des Besuchs des herkunftssprachlichen Unterrichts liegt nahe, dass die Lesedauer auf Albanisch bei den HSK-Besuchenden höher ist; dies einerseits wegen der schulischen Lektüre und Leseförderung im HSK-Unterricht, andererseits wegen der spezifischen Zusammensetzung dieser Gruppe (s. o.). Der Vergleich zeigt denn auch, dass 11% der HSK-Besuchenden, aber nur 4% der Nicht-Besuchenden mehr als eine Stunde pro Woche auf Albanisch lesen. Umgekehrt geben 44% der Schülerinnen und Schüler ohne HSK-Besuch an, gar nicht auf Albanisch zu lesen. Bei der Vergleichsgruppe mit HSK-Besuch beträgt dieser Wert 12%; offensichtlich bezieht er sich in diesem Falle nur auf die ausserschulische Lektüre.⁹ Eine auf drei Häufigkeitskategorien zusammengefasste Übersicht bietet Tab. 1, linke Spalten.

Da unsere Stichprobe hinsichtlich des Anteils von HSK-Besuchenden (52,7%) nicht repräsentativ für das Insgesamt der albanischsprachigen Schülerinnen und Schüler in der Schweiz ist (von denen nur ca. 10% den HSK-Unterricht besuchen), geben die obigen Werte für die Vergleichsgruppe *ohne* HSK-Besuch wohl ein realistischeres Bild der tatsächlichen erstsprachlichen Lese-Usanzen in der zweiten und dritten albanischen Migrationsgeneration. – Wie es auch der Vergleich mit weiteren Untersuchungen (s. u.a. Bonfadelli/Bucher 2002) zeigt, ist die erstsprachliche Lesepraxis der von uns befragten albanischsprachigen Kinder und Jugendlichen – insbesondere jener ohne HSK-Besuch – sehr schwach entwickelt; von einer einigermaßen balancierten Biliteralität kann bei sehr vielen keine Rede sein.

Hinsichtlich der Determinante Geschlecht ergeben sich statistisch signifikant höhere Werte für die Lesefrequenz der Mädchen sowohl in Albanisch wie auch in Deutsch. Allerdings ist der Unterschied geringer als in Vergleichsuntersuchungen zu schweizerischen und deutschen Kindern (vgl. z.B. Bucher 2004). Besonders betrifft dies die Kategorie der Viellesenden in Albanisch, in der Mädchen und Jungen mit 20% resp. 19,5% nahezu ausgewogen vertreten sind. Unter den Viellesenden auf Deutsch dominieren die Mädchen hingegen klar.

Einen dritten Faktor, der die Lesehäufigkeit der Befragten nachweislich beeinflusst, stellt die Literalität von deren Elternhaus dar. Setzt man die Angaben zur Lesehäufigkeit der befragten Kinder und Jugendlichen in Bezug zu Buchbesitz und Lesefrequenzen der Eltern, so ergeben sich signifikante Korrelationen vor allem hinsichtlich der Lektüre auf Albanisch (vgl. im Einzelnen Schader 2006, 184f.). Je mehr albanische Bücher das Elternhaus besitzt und je mehr albanische Bücher der Vater und die Mutter jährlich lesen, desto höher ist die wöchentliche Lesedauer der Befragten auf Albanisch. Die Befunde spiegeln die Wirkung des literalen Ambientes in der Familie und des elterlichen Vorbilds auf die erstsprachlichen Leseusanzen der Kinder. Gegenüber dem Ausmass der wöchentlichen Lesemenge auf Albanisch hängt jenes in Deutsch weniger stark mit elternhausbezogenen Faktoren zusammen; die diesbezüglichen Korrelationen sind durchwegs schwach. Die Daten legen damit nahe, dass das Elternhaus eine wichtige Rolle und Vorbildwirkung bei der erstsprachlichen Lese-sozialisation spielt, dass dessen Einfluss hinsichtlich der Leseusanzen in der Zweitsprache aber durch andere Instanzen (Schule, Umfeld, Peers) abgelöst wird.

⁹ Bemerkenswert ist, dass die HSK-Besuchenden auch unter den Deutsch-Viellesenden zahlreicher vertreten sind. 46% von ihnen, aber nur 37% der Befragten ohne HSK-Besuch geben an, mehr als eine Stunde pro Woche auf Deutsch zu lesen.

Bezüglich des Schreibens als sprachproduktiver Facette der bilateralen Kompetenz wurde die jährliche auserschulische Schreibhäufigkeit in Albanisch erhoben. Schreiben im Kontext des herkunftssprachlichen Unterrichts war dabei durch die Fragestellung explizit ausgeklammert. Da Albanisch behelfsmässig auch in der dialektalen Variante und unter Rückgriff auf die deutschen Phonem-Graphem-Relationen geschrieben werden kann, liefern die Antworten nur ein grobes Bild. Es wird ergänzt durch die Selbsteinschätzung der Schriftkompetenz in Deutsch und Albanisch (siehe oben) und durch weiterführende Fragen u.a. zur Bewältigung bestimmter schriftlicher Aufgabenstellungen (s. Schader 2006, 154ff.). Wie dort ersichtlich wird, gibt nur rund ein Drittel der Befragten an, die albanische Standardsprache schriftlich gut oder sehr gut zu beherrschen. Die Frage nach der Häufigkeit, mit der diese Kompetenz auch realisiert wird, führt zu folgender Verteilung (s. Tab. 1, rechte Spalten; hier auf drei Häufigkeitskategorien zusammengefasst):

	wöchentliche Lesehäufigkeit Alb.			jährliche Schreibhäufigkeit Alb.		
	tief (0–15 Min.)	mittel (15–30 Min.)	hoch (> 30 Min.)	tief (0–3x)	mittel (4–25x)	hoch (> 25x)
Gesamte Stichprobe	59%	22%	20%	50%	35%	15%
HSK-Besuchende	45%	28%	27%	41%	39%	21%
Befragte ohne HSK	74%	14%	12%	60%	31%	9%

Tab. 1: Wöchentliche Lesedauer und jährliche Schreibhäufigkeit in Albanisch, spezifiziert nach Befragten mit bzw. ohne HSK-Besuch

Ein knappes Viertel der Befragten (22%) gibt an, Albanisch nie in geschriebener Form zu verwenden. Bei einem weiteren guten Viertel (28%) beschränkt sich die Schreibpraxis auf 1–3 Anlässe pro Jahr, während ein gutes Drittel 4–25 mal pro Jahr etwas auf Albanisch (in Dialekt oder Standardsprache) zu schreiben angibt. Von einer eigentlichen erssprachlichen Schriftpraxis kann wohl nur bei der Kategorie «mehr als 25 mal» die Rede sein; ihr gehören 15% der Befragten an. Anzunehmen ist, dass die restlichen 85% über eine bestenfalls sehr rudimentäre erssprachliche Schriftpraxis und keinesfalls über eine entwickelte Biliteralität verfügen.

Angesichts des über 50-prozentigen Anteils von HSK-Besuchenden in unserer Stichprobe dürften auch die auf die Schreibfrequenz bezogenen Daten ein zu positives Bild zeichnen. Fokussiert man nur die Befragten ohne HSK-Besuch (n=512), ergeben sich folgende, für die Gesamtheit der zweiten albanischen Migrationsgeneration in der Schweiz wohl repräsentativeren Werte: Je ein knappes Drittel weist keinerlei oder nur eine minimale erssprachliche Schriftpraxis aus (Optionen «nie» und «1–3 mal», zusammen 60%), während nur rund ein Zehntel (9%) mehr als 25 mal pro Jahr in Albanisch schreibt und damit wohl über eine auch schriftlichkeitsbezogen entwickelte Biliteralität verfügt. Der Rest entfällt auf die Optionen «4–10 mal» (19%) bzw. «10–25 mal» (12%), die von einer bescheidenen Nutzung der Erst- als Schriftsprache zeugen.

Zusammenschau

Im Rück- und Überblick lassen die oben präsentierten Befunde den Schluss zu, dass sich entfaltete bilaterale Kompetenzen, als deren Indikator eine hohe Frequenz der literalen Aktivitäten auch in der Erstsprache gelten darf, nur bei einem kleinen Teil der Befragten finden. Mit Bezug auf die repräsentative Mehrheit jener albanischsprachigen Kinder und Jugendlichen, die den herkunftssprachlichen Unterricht *nicht* besuchen, sind es nur rund 10%, welche eine hohe erssprachliche Lese- und Schreibhäufigkeit ausweisen (wohingegen die HSK-Besuchenden mehr als doppelt so hohe Werte erreichen, vgl. Tab. 1). Anzunehmen ist, dass diese 10% über ein Niveau der Biliteralität verfügen, das auch den einigermaßen geläufigen Umgang mit der albanischen Standardsprache garantiert. Beinahe drei Viertel der Befragten ohne HSK-Besuch lesen demgegenüber in ihrer Erstsprache nie oder nur sehr wenig. Diese Werte – aber auch jene der Gesamtstichprobe – liegen deutlich unter jenen von Vergleichsuntersuchungen zur (Deutsch-)Lesehäufigkeit von Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum (vgl. z.B. Bonfadelli/Bucher 2002; Bucher 2004). Beim Schreiben ist der entsprechende Anteil etwas geringer (gut 60% Nicht- und Kaum-Schreibende), was

damit zusammenhängt, dass sich Albanisch behelfsmässig auch in der Mundart und phonetisch schreiben lässt.

Die beträchtlichen Unterschiede zwischen den literalen Kompetenzen und Usancen in Albanisch und Deutsch spiegeln einerseits die unterschiedlichen Ressourcen, die für deren Aufbau verfügbar sind. Sie hängen andererseits eng mit institutionellen und schulpolitischen Determinanten zusammen. Die deutschschweizerischen Schulsysteme beschränken sich fast ausschliesslich auf den Auf- und Ausbau literaler Kompetenzen in Deutsch. Allerdings geschieht dies, wie u.a. die PISA-Ergebnisse zeigen, gerade gegenüber Kindern und Jugendlichen aus bildungsferneren Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund nur mit beschränktem Erfolg. Der Aufbau erstsprachlicher literaler Kompetenzen bleibt damit weitestgehend Sache der albanischen Eltern und des albanischen Schulsystems (herkunftssprachlicher Unterricht bzw. HSK-Kurse) in der Schweiz. Die Eltern sind dazu aufgrund ihres eigenen schwachen Ausbildungsniveaus oft nicht in der Lage. Der herkunftssprachliche Unterricht wäre zwar prädestiniert und vorbereitet, diese Funktion kompensatorisch oder ergänzend zu übernehmen, er ist aber seitens der schweizerischen Bildungsinstitutionen so wenig mit dem regulären Schulsystem vernetzt und institutionell so schwach, dass er nicht mehr als rund 10% der albanischsprachigen Kinder und Jugendlichen erreicht.

Die Voraussetzungen für eine ganzheitliche sprachliche Sozialisation, welche die albanischsprachigen Kinder und Jugendlichen der zweiten und dritten Migrationsgeneration beim Aufbau bilingualer Kompetenzen auch im literalen Bereich unterstützen würde, sind damit massiv erschwert. Das Erreichen einer entwickelten, im besten Falle balancierten, additiven Bilingualität und Biliteralität stellt – so wünschbar eine solche in verschiedener Hinsicht auch wäre – unter diesen Umständen fraglos die Ausnahme dar. Den Regelfall bilden, wie unsere Daten zeigen, Kinder und Jugendliche, deren literale Sozialisation einseitig auf das Deutsche beschränkt ist. In Albanisch (das nurmehr oder vorab im dialektal-mündlichen Register beherrscht wird) fehlen die entsprechenden Kompetenzen entweder ganz oder bleiben auf einem Niveau, das nur eine eingeschränkte Lese- und Schreibpraxis erlaubt und prägnant unter jenem von Gleichaltrigen in den Herkunftsregionen und unter jenem in Deutsch liegt. Diese Situation und der Anteil, den die schweizerischen Bildungsinstitutionen an ihr haben, ist nicht zuletzt deshalb zu bedauern, als erstens die Förderung von Bilingualität grundsätzlich (wenngleich eher auf der Ebene der Rahmeninstrumente und Absichtserklärungen) zu den Zielen der schweizerischen Sprachenpolitik gehört (vgl. das Gesamtsprachenkonzept von 1998), als zweitens eine auch literal entwickelte Mehrsprachigkeit der Bevölkerung zu den Charakteristika und volkswirtschaftlichen Reichtümern der Schweiz zählt und als drittens bewährte Modelle einer diesbezüglichen Unterstützung (vorab durch eine bessere Integration des herkunftssprachlichen Unterrichts ins Regelcurriculum) aus den skandinavischen Ländern durchaus und schon länger vorliegen.

Verhältnis der biliteralen Kompetenzen zu den Einzelsprachen

Von Interesse mit Blick auf eine möglichst optimale bilaterale Förderung ist die folgende Frage: Können hierarchiehöhere literale Kompetenzen bzw. Textfähigkeiten (CALP) einzelsprachunabhängig gefördert werden – und welchen Einfluss wird dies auf die diesbezüglichen einzelsprachlichen Kompetenzen haben? Zuerst zur Begrifflichkeit: Unter hierarchiehöheren literalen Kompetenzen verstehen wir CALP-Aspekte wie die Rezeption und Produktion von elaborierteren Texten (Darstellungen, Sachtexte, Vorträge, Kommentare etc.), aber auch «Hintergrund-» oder sekundäre Kompetenzen wie Strukturieren, Herstellen von Textkohärenz, Umgang mit Hilfsmedien (Internet, Register etc.), Kompetenz hinsichtlich grammatischer Korrektheit, Variation und Komplexität sowie bezüglich der Breite bzw. Tiefe des Wortschatzes.

Diese CALP-Aspekte werden zum grössten Teil im Kontext konkreter Lernsituationen auf- und ausgebaut, welche ihrerseits stets an eine bestimmte (Einzel-)Sprache gebunden sind. Letzteres gilt auch für die selteneren Fälle, wo CALP-Fähigkeiten als strategisches Wissen isoliert thematisiert und trainiert werden. Der erste Teil unserer Frage ist also zu verneinen: eine einzelsprachunabhängige Entwicklung und Förderung von CALP-Fähigkeiten ist schwer vorstellbar. Klar ist hingegen, dass ein guter Teil dieser einzelsprachlich entwickelten CALP-Fähigkeiten prinzipiell unmittelbar auch für eine zweite (und dritte etc.) Sprache zur Verfügung steht (vgl. hierzu im «doppelten Eisberg-Modell» von Cummins (1980) den grossen «unter Wasser» liegenden Bereich). Dies gilt für alle tendenziell sprachunabhängigen Kompetenzen und Strategien wie das oben genannte Strukturieren, Herstellen von Kohärenz, Nutzung von Hilfsmedien, Rezeption und Konzeption komplexerer Konstruktionen und Texte etc. – selbstverständlich immer unter der Voraussetzung,

dass in der zweiten Sprache die zur Realisierung der genannten Kompetenzen erforderlichen sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen. Es gilt allerdings nicht für jenen (kleineren) Teil der CALP-Fähigkeiten, die stärker einzelsprachgebunden sind, wozu insbesondere ein entwickeltes lexikalisches Repertoire (inkl. Fachwortschatz, Wendungen etc.) zählt.

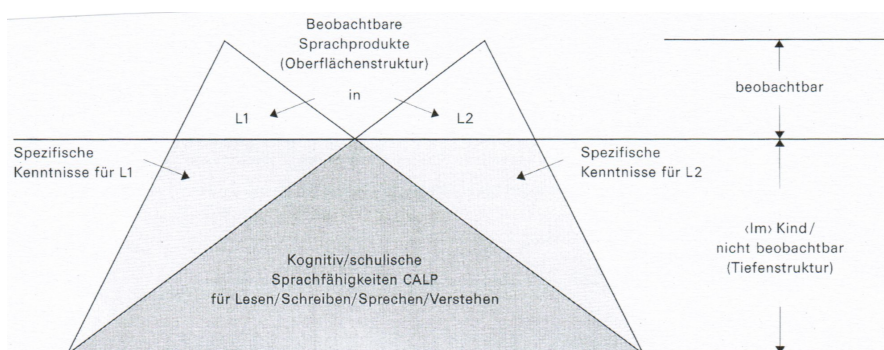


Abb. 5: Das doppelte Eisbergmodell (nach Cummins 1980; aus Neugebauer/Nodari 1999)

Wie wir oben anhand der albanischsprachigen Kinder und Jugendlichen sahen, erfolgen systematische Sprachförderung und damit auch Auf- und Ausbau von CALP bzw. Textkompetenz im Rahmen unseres Schulsystems ausschliesslich auf Deutsch. Mit einer analogen Unterstützung in der Erstsprache ist höchstens bei Kindern aus bildungsnahem Elternhaus oder bei HSK-Besuchenden zu rechnen. Dieser Befund gilt gleichermassen natürlich auch für andere Migrationsgruppen.

Gemäss Cummins' doppeltem Eisbergmodell dürfte der einseitig deutschgeprägte Aufbau anspruchsvoller Textkompetenzen kein prinzipielles Problem darstellen, da der Grossteil der einmal aufgebauten Kompetenzen anschliessend ja auch für die andere Sprache – hier: die Erstsprache – zur Verfügung stehen müsste. Die Beobachtungen an albanischsprachigen Schüler/innen legen allerdings zumindest als Hypothese den Schluss nahe, dass dieser Transfer nur möglich ist oder realisiert wird, wenn die andere Sprache – in unserem Falle also Albanisch – bis zu einem gewissen Grad, und sicher inklusive der für die Schriftlichkeit erforderlichen Standardvarietät, beherrscht wird, wobei den Idealfall ein balancierter, additiver Bilingualismus darstellen würde. Liegt hingegen ein dominanter Bilingualismus mit prägnantem Übergewicht des Deutschen und stark auf die Mündlichkeit und den dialektalen Gebrauch eingeschränkten Albanischkompetenzen vor, so scheint das Erstsprachfundament zu wenig tragfähig zu sein, als dass es die in Deutsch erworbenen CALP-Kompetenzen integrieren könnte. Dabei sind als hauptsächliche Gründe für das Nicht-Zustandekommen dieses Transfers die folgenden zu vermuten:

1. Fehlende oder zu geringe Kompetenzen in der Standardvarietät der Erstsprache (aufgrund der auf Mündlichkeit und Dialekt beschränkten Sprachpraxis. Dieser Punkt betrifft mithin besonders jene Migrations-sprachen und -gruppen, in denen starke Unterschiede zwischen Dialekt(en) und Standardsprache bestehen).
2. Zu schmales Repertoire in lexikalischer Hinsicht (als Folge der Beschränkung auf den intrafamiliären Gebrauch), aber auch hinsichtlich sonstiger komplexerer (syntaktischer etc.) Facetten des Sprachgebrauchs. Dieser Aspekt wird verschärft bei Kindern aus bildungsfernen Familien zum Tragen kommen.

Zu diesen sprachbezogenen Aspekten dürften noch die folgenden zwei, eher psychologisch-motivationalen treten:

3. Zu geringes Selbstvertrauen bzw. zu schwaches Selbstkonzept hinsichtlich der erstsprachlichen Kompetenzen (als Folge von 1. und 2.; vgl. hierzu auch die oben referierten Werte zur Selbsteinschätzung in Deutsch und Albanisch).
4. Fehlendes Interesse gegenüber der Erstsprache (als Folge des geringen Prestiges vieler Migrationssprachen und von deren geringem Stellenwert im Schweizer Schulsystem, mithin auch als Konsequenz eines Assimilationsdrucks).

Die Folge ist, dass viele der bilingual aufwachsenden Kinder und Jugendlichen zwar in Deutsch über mehr oder weniger elaborierte Textkompetenzen verfügen, diese aber nicht auf ihre Erstsprache transferieren, da sie in derselben a) über ein zu geringes Fundament bzw. über zu beschränkte Ausdrucksmittel verfügen (Fehlen von elaborierteren Facetten des Vokabulars etc.) und ihnen möglicherweise b) auch die Motivation zur Pflege der Erstsprache fehlt.

Es versteht sich, dass diese Hypothesen forschungsmässig zu erhärten und zu verifizieren wären; die Befunde aus der oben referierten Untersuchung stellen hier immerhin erste Hinweise dar.

Perspektiven

Ansatzpunkte für eine Verbesserung der unbefriedigenden Situation finden sich auf verschiedenen Ebenen, von der schulpolitisch-institutionellen bis zu jener des konkreten Unterrichts. Die nachfolgende Liste gibt Hinweise, ist aber kaum abschliessend.

a) Stärkung und höhere Verbindlichkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSK-Kurse) als zentraler Instanz der bilingual-biliteralen Förderung insbesondere von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien. Voraussetzung ist eine wesentlich engere Einbindung des herkunftssprachlichen Unterrichts und seiner Lehrkräfte ins reguläre Schulsystem.

b) Stärkere Förderung und Valorisierung erstsprachlicher Kompetenzen durch die schweizerischen Schulsysteme (angefangen von Modellen zweisprachiger Alphabetisierung bis hin zur Zertifizierung von Kenntnissen nicht nur in Deutsch und den schulischen Fremdsprachen).

c) Intensivierte Zusammenarbeit von Schulen, Bibliotheken und Eltern im Bereich multilingualer Leseanimation; dies als Voraussetzung der Entwicklung von echter Biliteralität. (Vgl. hierzu u.a. das Projekt «Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy», siehe www.sikjm.ch).

d) Aufbau niederschwelliger, breit distribuerter Lese- und Leseanimationsangebote schon für die Vorschulzeit (Bilderbücher, Elternhinweise, Aktivitäten in verschiedenen Migrationssprachen). Vgl. hierzu u.a. das Projekt «Buchstart», siehe www.sikjm.ch).

e) Sensibilisierung und Engagement der Lehrpersonen, was Aufbau und Pflege von bilingual-biliteraler Identität und Kompetenz der DaZ-Schüler/innen betrifft. Mindestens die folgenden vier Massnahmen sind hier möglich, auch ohne dass die Klassenlehrperson ein einziges Wort einer Migrationssprache spricht:

1. Ermutigung der Eltern, ihre Kinder in den HSK-Unterricht zu schicken.
2. Information der Eltern über die wichtige Rolle der Erstsprache auch als Fundament für den Deutsch-erwerb, Ermutigung der Eltern, mit ihren Kindern viel in der Herkunftssprache zu sprechen und auch zu lesen.
3. Zusammenarbeit mit den HSK-Lehrpersonen, z.B. im Rahmen gemeinsamer Themen/Projekte, aber auch für Auskünfte zu Stand und Basis eines Kindes in seiner Erstsprache.
4. Wertschätzung der verschiedenen Herkunftssprachen im Regelunterricht, Integration von Mehrsprachigkeitsprojekten (language awareness, ELBE), Aufbau von sprachbezogenem Interesse und Bewusstsein.

f) Kompetenz und Sensibilität der Lehrpersonen, was den Aufbau von Textkompetenzen resp. CALP-Aspekten in Deutsch betrifft. Viel Unterstützung bieten hier aktuelle Sprachlehrmittel wie «Sprachfenster», «Sprachland», «Sprachwelt Deutsch», «Pipapo» oder «Hoppla», in denen die Vermittlung von Arbeitstechniken, strategischem und CALP-Wissen einen grossen Raum einnimmt (vgl. auch die beiden von Claudia Neugebauer in dieser Nummer von leseforum.ch vorgestellten Unterrichtsmodelle).

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst (2003): Literalität und Spracherwerb. Flensburg (= Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht)
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Kassis, Wassilis/Sieber, Peter (2004): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur medialen Sozialisation Weinheim/München: Juventa
- Bonfadelli, Heinz/Bucher, Priska (Hrsg.) (2002): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum
- Bucher, Priska (2004): Leseverhalten und Leseförderung. Zürich: Verlag Pestalozzianum
- Burri Sharani, Barbara u.a. (2010): Die kosovarische Bevölkerung in der Schweiz. Bern: Bundesamt für Migration
- Cummins, Jim (1980): The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. In: NABE-Journal 4 (3), 25-59
- Ehlers, Swantje (ed.) (2006): Sprachförderung und Literalität. Flensburg (= Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht)
- Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: leseforum.ch – online-Plattform für Literalität, 1/2011. Verfügbar unter www leseforum.ch/archiv > Suchbegriff "Feilke"
- Gesamtsprachenkonzept: EDK (Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1998): Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht [...] der Expertengruppe «Gesamtsprachenkonzept». Bern
- Hoppenstedt, Gila; Ernst Apeltauer (2010): Meine Sprache als Chance. Handbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit. Troisdorf: Bildungsverlag Eins
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Niess, Ferdinand (1993): Lesesozialisation. Leseklima in der Familie. Gütersloh: Stiftung Bertelsmann (= Lesesozialisation, Band 1)
- Künzli, Sibylle; Dieter Isler; Regula Julia Leemann (2010): Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: ZSE, 30. Jg. 2010, H. 1, S. 60-73
- Moser, Urs/Rhyn, Heinz (2000): Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Aarau: Sauerländer
- Neugebauer, Claudia; Claudio Nodari (1999): Aspekte der Sprachförderung. In: Gyger, Mathilde; Brigitte Heckendorn: Erfolgreich integriert? Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag, S. 161-175
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim u.a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Grafische Medien GmbH
- Schader, Basil (2005): Shqyrtime gjuhësore rreth kontaktit mes shqipes dhe gjermanishtes në Zvicër. Tiranë: Kristalina K-H
- Schader, Basil (2006): Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulerfolgsbezogene Untersuchungen. Zürich: Verlag Pestalozzianum
- Schader, Basil (2008): Zur Biliteralität von albanischsprachigen Kindern und Jugendlichen in der Deutschschweiz. In: Bernd Ahrenholz (Hg.): Zweitspracherwerb. Freiburg/B: Fillibach, S. 261-277
- Siebert-Ott, Gesa (2006): Entwicklung der Lesefähigkeit im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula u.a. (ed.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn: UTB, 536-547.

Über den Autor

Basil Schader (1951), Germanist und Albanologe, arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) als Dozent im Fachbereich Deutsch/Deutsch als Zweitsprache. Er ist Autor diverser Lehrmittel, Handbücher und wissenschaftlicher Publikationen in den Bereichen Deutschdidaktik, interkulturelle Orientierung des Unterrichts, albanische Sprache und Migration. Seit 2008 leitet er drei Kooperationsprojekte der PHZH und des Bildungsministeriums von Kosova.

Vivre et lire dans plus d'une seule langue? Découvertes, problèmes et perspectives du développement de la bilittéralité dans un contexte de migration

Basil Schader

Chapeau

De quelles capacités littérales en langue première et en langue seconde disposent des enfants et des adolescents issus de familles albanophones vivant en Suisse? Quelles sont les conditions qui influencent leurs capacités? Dans son article, Basil Schader rend compte d'une étude empirique et discute différentes amorces de solutions pour promouvoir la bilittéralité d'enfants migrants.

Mots clés

Littératie, bilittéralité, compétences littérales en langue première, migration, albanophones

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2011 von leseforum.ch veröffentlicht.