

Erstveröffentlichung in:
**Thomas, Helga: Modellversuch "Integration ausländischer Schüler an
 Gesamtschulen" (1982 – 1986) Teil I.**
Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung.
In: Gesamtschulinformationen. Sonderheft 1. Hrsg. Pädagogisches Zentrum.
Berlin 1987. Seiten 207 – 315.

Um die nachfolgende elektronische Fassung zitierfähig zu machen, enthält sie die originale Seitennummerierung jeder Seite

207

U L R I C H S T E I N M Ü L L E R

SPRACHENTWICKLUNG UND SPRACHUNTERRICHT TÜRKISCHER SCHÜLER
 (TÜRKISCH UND DEUTSCH) IM MODELLVERSUCH
 „INTEGRATION AUSLÄNDISCHER SCHÜLER IN GESAMTSCHULEN“

208

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	
Untersuchung von Sprachstand und Sprachentwicklung in den Schulen des Modellversuchs	209
Spracherwerbsbiografien türkischer Schüler im Modellversuch "Integration türkischer Schüler in Gesamtschulen"	221
Beobachtungen zur schriftsprachlichen Kompetenz der Schüler im Modellversuch	227
Konzepte der Sprachförderung	236
Elemente einer Zweitsprachdidaktik	248
Förderung der fachsprachlichen Kompetenz türkischer Schüler	259
Türkisch im Modellversuch "Integration türkischer Schüler in Gesamtschulen": Sprachstand und Sprachentwicklung	269
Zusammenfassung	282
Literatur	288

Anhang:

- Sprachstandserhebungen (Deutsch) - ein Beispiel
- Auswertungsbogen für schriftliche Arbeiten

209

Untersuchung von Sprachstand und Sprachentwicklung in den Schulen des Modellversuchs

In den Konzeptionen beider Schulen im Modellversuch wird ein besonderes Gewicht auf die Entwicklung und Förderung der deutschen Sprachkenntnisse türkischer Schüler gelegt. Die Notwendigkeit hierzu ergibt sich aus der Bedeutung, die eine differenzierte und differenzierende Sprachbeherrschung für Schulerfolg, Bildungschancen und für selbständiges, eigenverantwortliches Handeln in den verschiedenen Bereichen der deutschen Gesellschaft hat; sie ist zugleich Medium der Kommunikation mit der deutschen Umwelt, der Sozialisation in der deutschen Gesellschaft und - zumindest soweit die Schule betroffen ist - auch das Medium von Wissensaneignung und Kognition. Sie schafft somit wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung der Persönlichkeit wie auch der Möglichkeiten zur Integration und der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit. Als gravierendes Hindernis erweist sich jedoch, daß die deutschen Sprachkenntnisse ausländischer Schüler außerordentlich heterogen sind und sehr oft von dem Niveau abweichen, das für eine erfolgreiche Teilnahme am gemeinsamen Unterricht mit deutschen Schülern erforderlich ist. Nach wie vor ist zu beobachten, daß ein hoher Prozentsatz ausländischer Schüler auch nach langjährigem Schulbesuch nicht über gesicherte und ausbaufähige Kenntnisse der deutschen Sprache verfügt. Diese Beobachtung gilt nicht nur für den Primarbereich, sie trifft auch für den Sekundarbereich zu und dokumentiert sich noch in den Schulabschlüssen: als Hauptursache für das schlechte Abschneiden ausländischer Schüler sehen sowohl Lehrer als auch die Betroffenen selbst die oft mangelhaften Sprachfähigkeiten, die eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht erschweren. Abhilfe kann hier nur eine gezielte Sprachförderung schaffen. Um die bestehenden Schwierigkeiten und Defizite abbauen zu können, ist es daher erforderlich, den jeweils aktuellen Sprachstand der Schüler zu kennen, auf die sich der Unterricht beziehen soll. Im Unterschied zu deutschen Kindern, bei denen Schule von der Annahme eines mehr oder weniger gleich entwickelten Sprachstandes ausgeht, kann diese Annahme bei ausländischen Schülern mit Sicherheit nicht gemacht werden. Abgesehen von den sogenannten "Zusteigern" oder "Seiteneinsteigern", die zum Zeitpunkt ihrer Einschulung in

210

der Regel über keinerlei Deutschkenntnisse verfügen, ist der Sprachstand bei den hier geborenen oder aufgewachsenen ausländischen Kindern außerordentlich unterschiedlich. Das Spektrum reicht von solchen Kindern, die sprachlich von Ihren deutschen Altersgenossen nicht zu unterscheiden sind, über mehrere Zwischenstufen bis zu solchen Kindern, die über so gut wie keine Deutschkenntnisse verfügen. Für den Lehrer dieser Kinder bedeuten diese unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen, daß er sich ein Bild vom Sprachstand jedes einzelnen Schülers machen muß, bevor er überhaupt einen sinnvollen Sprachunterricht beginnen kann.

Die Sinnhaftigkeit von Sprachstandsanalysen als Hilfsmittel bei didaktischen Entscheidungen und zur Fundierung von Fördermaßnahmen ist inzwischen trotz einer kontroversen Diskussion über mögliche Gefahren derartiger Analysen weitgehend anerkannt. Demgemäß und entsprechend dem Auftrag an die Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs wurden die sprachlichen Lernvoraussetzungen der türkischen Schüler, sowie einer Vergleichsgruppe

deutscher Schüler des Modellversuchs erhoben und beobachtet. Unter Einbezug der Schulversuchsphase der 2. O Kreuzberg, die seit 1979 dem Modellversuch unter gleichen bzw. vergleichbaren Bedingungen vorausgegangen war, konnten an der 2. O drei Schülerjahrgänge über jeweils vier Jahre und an der 1. O ein Schülerjahrgang über drei Jahre beobachtet und ihre Sprachentwicklung dokumentiert werden. Die Eingangsvoraussetzungen wurden seit 1979 an der 2. O bis auf einen Jahrgang und seit 1982 an der 1. O vollständig erhoben. Damit werden Aussagen über die im sprachlichen Bereich bei 320 türkischen und der Vergleichsgruppe von 60 deutschen Schülern möglich. Die Verlaufsuntersuchung umfaßt 140 türkische und 30 deutsche Schüler. Die Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten wurde mit dem „Soziolinguistischen Erhebungsinstrument zur Sprachentwicklung (SES)“ durchgeführt. (Cf. Portz, Renate und Carol Pfaff: SES – Soziolinguistisches Erhebungsinstrument zur Sprachentwicklung. Berlin 1981. Steinmüller, Ulrich: Sprachstandserhebung und Sprachförderung bei ausländischen Schülern der SEK. I. In: Diskussion Deutsch 75. 1984). Ab Klassenstufe 8 wurde eine von U. Steinmüller modifizierte, dem Alter der Schüler angepaßte Version des SES eingesetzt.

211

Die Auswertung berücksichtigt 30 morphologisch-syntaktische Elemente der deutschen Sprache, die in der vorliegenden Zusammenfassung zu neun Gruppen von Elementen und Strukturen zusammengefaßt sind:

Satzbau

Vollständigkeit
Wortstellung
Inversion
indir. Objekt
Nebensätze

Verbflexion

Personalendungen
Passiv
Konjunktiv
Hilfsverb 'haben'
Hilfsverb 'sein'
stark flekt. Verben
Vokalwechsel
trennbare Verben

Pronomina

Pers.Pron.
Poss.Pron.
Dem.Pron.
Rel.Pron.
Refl.Pron.
Inter.Pron.
Indef.Pron.

Konjunktionen

Präpositionen

Deklination von Subst., Adj., Art.:

Genus

Kasus

Numerus

Negation

Negationswörter

Negation d. unbestimmten Art.

Wortstellung bei Neg.

Adjektivkomparation

Verwendung d. Artikels

Es würden falsche Erwartungen geweckt, wollte ich behaupten, daß mit diesen Elementen und Strukturen die sprachlichen Fähigkeiten eines ausländischen Schülers umfassend und vollständig beschrieben seien. Dies kann und soll nicht das Ziel einer Untersuchung wie der Vorliegenden sein.

Es geht hier vielmehr darum, Aussagen über die individuellen sprachlichen Fähigkeiten und Schwächen jeweils bestimmter einzelner Schüler zu machen, in der Absicht, dem Lehrer dieser Schüler die Möglichkeit zu einem sinnvollen, gezielten Eingreifen in den Prozeß des Zweitspracherwerbs zu eröffnen.

Daß pragmatische Kategorien wie z.B. kommunikative Fähigkeiten oder Textstrukturierung nicht berücksichtigt werden, ist sicher-

212

lich ein Mangel dieser Art von Untersuchung. Er wird aber dadurch aufgewogen, daß es ein Unterrichtsziel sein muß, die Schüler an eine akzeptierte, an der sprachlichen Norm orientierte Sprachverwendungsweise heranzuführen, ohne deren Beherrschung das Ziel gleicher Bildungs- und Berufschancen für ausländische Schüler nicht erreichbar ist.

Unter diesem Gesichtspunkt sind auch die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten oder die Möglichkeiten einer effektiven Gesprächsführung abhängig von der Verfügbarkeit über die grundlegenden morphologisch-syntaktischen Elemente der deutschen Sprache, die in diesem Sinn "Bausteine" kommunikativer Tätigkeit darstellen.

Die Konzentrierung auf die 30 angesprochenen Elemente und Strukturen erscheint gerechtfertigt, da mit ihnen zentrale Kategorien der deutschen Sprache erfaßt sind. Darüber hinaus handelt es sich bei den hier beobachteten Variablen um komplexe Erscheinungen, deren Beherrschung und deren Behandlung im Unterricht ein breites Spektrum von Elementen der deutschen Sprache umfaßt, z.B. Konjunktionen, die nicht als Elemente des Wortschatzes, sondern in ihrer Funktion für die Bildung von Haupt- und Nebensätzen betrachtet werden, die Verbflexion, bei der das gesamte Spektrum von den Personalendungen über die Bildung der verschiedenen Zeit- und Modalformen bis hin zu den trennbaren Verben erfaßt wird usw.

Außerdem zeigte sich, daß - mit Ausnahme von Aussprachebesonderheiten, die allerdings bei der Auswertung unberücksichtigt blieben - mit den erfaßten Kategorien

die wesentlichsten Problembereiche in den Sprachfähigkeiten der ausländischen Schüler erreicht werden. Es ist jedoch wichtig, darauf hinzuweisen, wozu derartige Analysen nicht geeignet sind: sie geben keinerlei Auskunft über die intellektuelle und psychische Entwicklung der beobachteten Kinder. Der Erwerb einer zweiten Sprache enthält zwar als wesentliche Komponente auch die Bildung und Entwicklung von Begriffen als Elemente geistiger Tätigkeit, aus dem Nichtvorhandensein bestimmter Begriffe oder der Verknüpfungsmöglichkeit solcher Begriffe in der Zweitsprache Deutsch kann aber nicht geschlossen werden, daß diese Begriffe bei dem ausländischen Kind überhaupt nicht vorhanden seien. Die unvollkommen beherrschte Zweitsprache gestattet keine

213

Rückschlüsse auf die geistige Entwicklung eines Kindes. Zum anderen sind die Analysen der Sprachfähigkeit ausländischer Schüler nicht geeignet, Prognosen über den weiteren Verlauf des Spracherwerbs aufzustellen. Bestimmte Ansätze in der Zweitspracherwerbsforschung versuchen zwar, Regelmäßigkeiten und feste Abfolgesequenzen für den Zweitspracherwerb zu erkennen; bisher ist dies noch nicht gelungen, und es erscheint auch zweifelhaft, ob dies überhaupt möglich sein wird. Die Analysen, wie sie hier zugrunde gelegt werden, stellen nur Momentaufnahmen aus dem jeweils aktuellen Sprachentwicklungsstand dar; sie können - regelmäßig wiederholt - ein nachträgliches Bild über den Verlauf des Spracherwerbs zeichnen, sie können aber nicht seinen weiteren Verlauf vorhersagen.

Die Untersuchungsergebnisse erhärten die Beobachtung, daß eine schlichte Unterteilung in deutsche und türkische Schüler unter dem Gesichtspunkt der Sprachfähigkeiten eine verfälschende Simplifizierung ist. Vielmehr muß innerhalb der Gruppe der türkischen Schüler weiter differenziert werden, um den unterschiedlichen Stand ihrer sprachlichen Fähigkeiten zu erfassen. Bei den hier beobachteten türkischen Schülern lassen sich vier Gruppen unterscheiden:

- Eine Gruppe, deren Sprachfähigkeit kaum oder gar nicht von der deutscher Schüler mit guten Sprachfähigkeiten unterschieden ist.
- Eine Gruppe, deren Sprachfähigkeit eigentlich in allen Bereichen so wenig entwickelt ist, daß sie kaum in der Lage ist, am Unterrichtsgespräch teilzunehmen und bei der wahrscheinlich große Teile des Unterrichts unverstanden vorüberlassen.
- Zwei Gruppen, bei denen in stärkerem oder in geringerem Maße Lücken und Defizite zu beobachten sind.

Darüber hinaus wird durch den Einbezug einer deutschen Kontrollgruppe in die Untersuchung der Sprachfähigkeit im Deutschen deutlich, daß auch bei ihnen die Entwicklung der eigenen Sprache ein außerordentlich heterogenes Bild zeigt.

214

Die folgende Aufstellung gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Sprachstandserhebungen im morphologisch-syntaktischen Bereich als sprachliche Lernvoraussetzungen der 7. Klassen in beiden Schulen des Modellversuchs; die Prozentzahlen geben an, wieviele der türkischen Schüler und der Schüler der deutschen Kontrollgruppe Schwierigkeiten im Umgang mit den aufgeführten Kategorien haben:

	Deutsche Schüler	Türkische Schüler
Satzbau	53,3%	69,0%
Konjunktionen	8,3%	13,4%
Negation	5,0%	8,2%
Verbflexion	10,0%	32,2%
Präpositionen	28,3%	77,3%
Adjektivkomparation	6,7%	8,3%
Pronomina	14,3%	36,9%
Deklination	47,211	88,0%
Verwendung des Artikels	58,3%	89,1%

Als ein Teilergebnis zeigt diese Aufstellung, daß es im Bereich der beobachteten 30 morphologisch-syntaktischen Kategorien, die hier der Übersichtlichkeit halber unter Oberbegriffen zusammengefaßt wurden, kein Element gibt, daß ausschließlich türkischen Schülern Schwierigkeiten bereitet.

Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund eines Teilstranges linguistischer Diskussion über den Zweitspracherwerb von Bedeutung, da es die Vermutung relativiert, es gebe "typische Türkenfehler" im Zweitspracherwerb. Diese Vermutung basiert auf der Interferenzhypothese der Zweitspracherwerbstheorie, die besagt, daß der Erwerb einer zweiten Sprache sich vornehmlich an den aus der ersten Sprache bereits bekannten Kategorien und Strukturen orientiere. Daraus folgt eine Argumentation, die versucht, Fehler und Normverstöße im Deutschen ausländischer Kinder durch einen Rückgriff auf Strukturen der Erstsprache dieser Kinder zu erklären. Wenn diese Hypothese zuträfe, dürften deutsche und türkische

215

Kinder nicht in den gleichen Bereichen Fehler machen. Dies ist aber offensichtlich der Fall. Die vermuteten "typischen Türkenfehler" sind demnach gar nicht so typisch türkisch, wie angenommen wird. Diese Beobachtung, deren linguistische Konsequenzen hier nicht weiter diskutiert werden sollen, wird ein Umdenken bei Lehrern bewirken müssen, denen in den letzten Jahren gestützt auf Arbeiten, die auf der Interferenzhypothese basieren, dieser Erklärungsansatz für Auffälligkeiten im Spracherwerb ihrer ausländischen Schüler vordringlich vermittelt wurde. Die hier vorgestellte Beobachtung soll nicht bedeuten, daß Interferenzen im Zweitspracherwerb überhaupt keine Rolle spielen, sie schränkt sie aber in ihrer Bedeutung als hauptsächliche Ursache für Fehler und Regelverstöße beträchtlich ein.

Ohne die in der Aufstellung enthaltenen Angaben hier im Detail diskutieren zu wollen, sind jedoch weitere Beobachtungen bedeutsam. So zeigt die Aufstellung der sprachlichen Problembereiche, daß beide Modellschulen unter schwierigen Ausgangsbedingungen zu arbeiten hatten.

Die sprachlichen Defizite, auf die sie zu reagieren hatten, sind eine Erbe der Grundschulzeit ihrer Schüler. Diese Feststellung trifft auch für die türkischen Schüler zu, für die nämlich eine Voraussetzung für die Aufnahme in eine der Modellschulen ein zweijähriger Englischunterricht war.

Das bedeutet, daß die Schüler mindestens für zwei Jahre die Regelklasse einer deutschen Grundschule besucht haben müssen, und dies wiederum heißt, daß die Grundschulen die Deutschkenntnisse dieser türkischen Schüler für ausreichend hielten, um am Unterricht in der Regelklasse teilnehmen zu können. Daß hierfür die Maßstäbe offensichtlich stark divergieren, macht die Untersuchung der

Sprachfähigkeit deutlich; und sie macht deutlich, daß auch bei deutschen Schülern das Niveau der Sprachbeherrschung sehr verschieden ist.

Bei der Einschätzung des Erfolgs der Sprachfördermaßnahmen der beiden Modellschulen müssen diese Faktoren in das Kalkül einbezogen werden.

Die dritte Beobachtung, die im Zusammenhang der Sprachuntersuchung bedeutsam erscheint, betrifft die Notwendigkeit detaillierter Analysen von Sprachstand und Sprachentwicklung als Voraussetzung

216

für unterrichtliches Handeln. Ich beziehe mich damit auf ein Phänomen, das die Sprachverwendung einer großen Anzahl türkischer Schüler in beiden Modellschulen kennzeichnet. Diese Schüler haben z.T. eine große Gewandtheit in der mündlichen Kommunikation entwickelt. Sie erwecken den Anschein einer recht guten Sprachbeherrschung und können sich durchaus erfolgreich am Unterrichtsgespräch, an Diskussionen u.ä. beteiligen. Die Detailanalyse ihrer sprachlichen Äußerungen zeigt jedoch, daß sie sich eines "Tricks" bedienen, der den Gesprächspartner und auch den nicht systematisch beobachtenden Lehrer irreführt. Bestandteile dieses "Tricks" sind eine undeutliche Aussprache, manchmal recht schnelles Sprechtempo und "Verschlucken" von Endsilben. Im syntaktischen Bereich zeigen sie vor allem den Gebrauch von Ellipsen, d.h. Bruchstücke von Sätzen, Zwischenrufe o.ä., die sich an eine Äußerung des Gesprächspartners anschließen und so im Zusammenhang zu einer sinnvollen Aussage werden. Ich nenne dieses Verfahren die kommunikative Strategie der Vermeidung; der Sprecher vermeidet sprachliche Schwierigkeiten; er umgeht sie mit Hilfe von Auslassungen, Verschleifungen und in der Umgangssprache akzeptablen Verkürzungen. In der mündlichen Kommunikation ist dieses Verfahren durchaus sinnvoll und effektiv, es sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß sprachliches Handeln in anderen Situationen als der umgangssprachlichen Alltagskommunikation mit dieser Form der Sprachverwendung nicht zu bewältigen ist; das beginnt mit schriftlichen Äußerungen in der Schule und setzt sich fort in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation in anderen sozialen Zusammenhängen.

In Ihrem eigenen Interesse müssen daher die Schüler darauf aufmerksam gemacht werden, daß diese Kommunikationsweise nur einen beschränkten Gültigkeitsradius hat - wie andere Kommunikationsweisen auch, es gibt wohl keine Kommunikationsform, die unbestritten in allen sozialen Kontexten Gültigkeit hätte. Für die Schüler und damit für den Unterricht bedeutet das, daß diese effektive Strategie der Vermeidung nicht abgeschafft werden soll, sondern daß die Sprachverwendung dieser Schüler weiterentwickelt werden muß, um sie auch in anderen Zusammenhängen und Situationen handlungsfähig zu machen. An welchen Stellen bei welchem Schüler eine solche Weiterentwicklung erforderlich ist, ist in der komplexen Unterrichtssituation allein nicht zu erkennen. Hierzu sind zusätzliche

217

Analysen erforderlich, die dem Lehrer ausländischer Schüler nicht erspart werden können, solange die sprachlichen Voraussetzungen seiner Schüler so außerordentlich heterogen sind, wie sie sich hier darstellen. Über eine Entlastung für diese zusätzliche Aufgabe muß nachgedacht werden.

Die Verlockung, unter Verweis auf die doch vorhandene kommunikative Geläufigkeit der Schüler sich dieser Notwendigkeit zu entziehen, ist sehr groß und hat sich auch immer wieder in Gesprächen und Diskussionen mit Lehrern der Modellschulen

gezeigt. Die Gefahr, die damit verbunden ist, zeigt sich allerdings auch recht deutlich in der großen Anzahl türkischer Schüler, deren Sprachentwicklung - teilweise schon in der Grundschulzeit - stagnierte und auch während ihrer Schulzeit in einer der Modellschulen nicht wieder in Bewegung versetzt wurde. Ursächlich hierfür ist eine Art *circulus vitiosus*, der auch auf fehlender Einsicht in die tatsächlich vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten und Defizite beruht: Der Schüler erwirbt eine kommunikative Geläufigkeit, die in Alltagskommunikation und auch auf dem relativ wenig abstrakten Sprach- und Handlungsniveau der Grundschule den Anforderungen zu genügen scheint, die an den Schüler gestellt werden. Dieser Sprachzustand wird dann - auch nach vielleicht anfänglicher lebhafter Sprachentwicklung - kaum weiterentwickelt, weil er den unmittelbaren Kommunikationsbedürfnissen der Schüler entspricht. Die Bereitschaft deutscher Kommunikationspartner, diesen Sprachzustand zu akzeptieren und kommunikative Prozesse auf dieser Ebene mitzugestalten, wirkt bei seiner Stabilisierung mit. Auf diese Weise kann die durchaus sinnvolle und notwendige Bereitschaft, auch lücken- und fehlerhafte Sprachverwendung von Ausländern als Medium der Kommunikation zu akzeptieren, wie sie sich wohl bei allen am Schulversuch beteiligten Lehren findet, einer weiteren Sprachentwicklung im Wege stehen. Mit der fortschreitenden Verbalisierung und Abstraktheit des Unterrichtsgeschehens, wie sie dann spätestens mit der Sekundarstufe I einsetzen, mit den Erfordernissen differenzierter und differenzierender Kommunikation und Kognition genügt die umgangssprachliche kommunikative Geläufigkeit nicht mehr. Dies nicht zu erkennen und mit angemessenen unterrichtlichen Maßnahmen darauf zu reagieren, bedeutet ein Lernhindernis für die

218

betroffenen Schüler im sprachlichen Bereich und damit verbunden auch im Bereich von Wissenserwerb und Kognition. Die Bildungs- und Berufschancen der ausländischen Schüler werden so durch das vermeintlich wohlmeinende Akzeptieren eines zu niedrigen, zu wenig differenzierten Sprachniveaus beträchtlich eingeschränkt. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit bestimmte Verhaltensweisen ausländischer Schüler wie Unruhe, Apathie, Desinteresse oder Aggressivität Konsequenzen eines ständig nur in Teilen verständlichen Unterrichtsgeschehens und eines permanenten Unbehagens am eigenen Ungenügen den schulischen Anforderungen gegenüber sind. Im Umgang mit dieser Problematik zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Modellschulen, aber auch selbst innerhalb einer Modellschule zwischen den verschiedenen Jahrgängen und Lehrerteams.

Die Verlaufsuntersuchung der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten türkischer Schüler zeigt, daß in den vier beobachteten Jahrgängen durchgängig Lernfortschritte zu beobachten sind. Dabei sind zwar spracherwerbstypische Phasen der Stagnation bzw. der Verlangsamung des Sprachzuwachses zu verzeichnen, in der Regel gelingt es aber, den Spracherwerbsprozeß in Gang zu halten. Dies ist nicht selbstverständlich, da das Phänomen der Fossilisierung in der Zweitspracherwerbsforschung gut bekannt ist: der Stillstand auf einem relativ niedrigen Niveau der Sprachbeherrschung. Ursache hierfür sind, wie in verschiedenen Analysen herausgestellt wurde, psychische und soziale Faktoren, die dem Unterricht nicht ohne weiteres zugänglich sind. Der so begründete Stillstand der Sprachentwicklung verlangt besondere Anstrengungen sowohl des Lerners als auch des Lehrers.

In diesem Zusammenhang kann hervorgehoben werden, daß es den Kollegen des 3. Jahrgangs der 2. O Kreuzberg (E/P-Team) gelungen ist, bei keinem Schüler einen solchen Stillstand zuzulassen.

Diese Tatsache ist vor allem deshalb beachtlich, weil dieser Schülerjahrgang die insgesamt schlechtesten sprachlichen Voraussetzungen mitbrachte. Im ersten Jahrgang der 1. O Tiergarten sind es immerhin ca. 12% und im ersten Jahrgang der 2. O Kreuzberg sogar ca. 25% der Schüler, die trotz teilweise gravierender sprachlicher Defizite keinerlei Zuwachs der Sprachfähigkeiten im Bereich der beobachteten Kategorien und Elemente während ihrer

219

Schulzeit im Modellversuch verbuchen können.

Insgesamt kann festgestellt werden, daß bei der Mehrzahl der Schüler im Modellversuch eine ständige Weiterentwicklung der Sprachfähigkeiten stattgefunden hat.

Das soll jedoch nicht heißen, daß eine kontinuierliche Abnahme von Fehlern und Fehlerbereichen und eine ebenso kontinuierliche Sicherheit und zunehmende Fehlerlosigkeit im Gebrauch der deutschen Sprache zu beobachten sei. Eher scheint das Gegenteil der Fall zu sein.

Beim Vergleich der sprachlichen Befunde der verschiedenen Erhebungen zeigt sich, daß bei Schülern Probleme und Lücken in Bereichen auftreten, in denen zuvor keine Auffälligkeiten zu beobachten waren. So finden sich etwa Schwierigkeiten im Satzbau oder bei der Bildung stark flektierender Verben bei Schülern, die diese sprachlichen Elemente und Strukturen zuvor beherrschten. Hierin ist weder eine Ungenauigkeit der Auswertung noch ein Rückschritt des jeweiligen Schülers zu sehen. Die Erklärung für diese Beobachtungen liegt vielmehr in einer Besonderheit des Spracherwerbs.

Die Entwicklung der Sprachfähigkeit bzw. der Erwerb von Sprache - und dies gilt sowohl für die Erstsprache als auch für jede weitere - ist kein linearer Prozeß, der von einer Position X mit geringen Fähigkeiten und vielen Fehlern geradlinig zu einer Position Y mit entwickelten Fähigkeiten und wenig Fehlern führt. Der Spracherwerb bzw. die Fehlerhäufigkeit im Spracherwerbsprozeß verläuft vielmehr wellenförmig: mit dem Erwerb eines neuen sprachlichen Elements oder einer neuen sprachlichen Struktur steigt die Fehlerhäufigkeit bedingt durch die Unsicherheit im Umgang mit dieser neuen Erscheinung. Im Verlauf ihrer Aneignung und Einübung sinkt die Fehlerhäufigkeit in dem Maße, wie die Sicherheit im Umgang mit dieser neuen Erwerbung steigt.

So kann z.B. das Ansteigen der Fehlerhäufigkeit im Satzbau bei einem Schüler mit bis dahin sicher beherrschten Satzmustern ein Indiz dafür sein, daß er gerade dabei ist, neue Satzmuster hinzu zu erwerben; oder Probleme mit dem Vokalwechsel bei stark flektierenden Verben bei einem Sprecher, der bis dahin den Vokalwechsel beherrschte, können auf eine Erweiterung des Wortschatzes um neue, stark flektierende Verben hindeuten. In solchen Fällen ist die besondere Aufmerksamkeit der Lehrer - nicht nur der Deutsch-

220

lehrer! -- gefordert, um etwa durch Bewußtmachen des Problems und die Möglichkeit zur Übung hier stützend einzugreifen.

Dies ist allerdings in den verschiedenen Lehrerjahren und an den beiden Schulen sehr unterschiedlich und mit unterschiedlicher Intensität gehandhabt worden.

Bei einigen Schülern hat das dazu geführt, daß sie am Ende der Sekundarstufe I über einem Muttersprachler vergleichbare Deutschkenntnisse verfügten. Es muß aber auch darauf verwiesen werden, daß trotz insgesamt abnehmender Fehlerzahl die Mehrzahl der Schüler die beiden Schulen verläßt, ohne daß es gelungen ist, die Sprachfähigkeiten im Bereich der beobachteten Elemente und Kategorien auf breiter Basis zu stabilisieren.

Ursachen hierfür sind sicherlich in dem unterschiedlichen Umgang mit den sprachlichen Problemen der Schüler zu sehen.

Ein ganz gewichtiger Aspekt dabei sind allerdings auch die Voraussetzungen, die die Schüler für das Erlernen einer zweiten Sprache mitbrachten. Daß der Erfolg von Unterricht nicht allein eine direkte Folge der Bemühungen von Lehrer und Schüler ist, sondern daß ein ganzes Bündel intervenierender Variablen hier zum Tragen kommen, ist eine pädagogische Binsenweisheit. Daß dies auch für das Erlernen einer Zweitsprache unter den gegebenen Bedingungen gilt, sollte einsichtig sein. Welche Faktoren hier u.a. intervenieren, soll im folgenden dargestellt werden.

Spracherwerbsbiografien türkischer Schüler im Modellversuch "Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen"

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf 70 türkische Schüler des Einschulungsjahrgangs 1982/83 in der 1.O (Gesamtschule) Tiergarten und der 2.O (Gesamtschule) Kreuzberg.

Diese Gruppe ist sicherlich nicht repräsentativ für die Gruppe türkischer Schüler in Berlin; demzufolge sind auch die Beobachtungen und ihre Interpretationen nicht repräsentativ. Dennoch lassen sie eine Tendenz erkennen, die in Verbindung mit Untersuchungen z.B.

221

in Schweden (vgl. Toukoma/Skutnabb-Kangas) und in den USA (vgl. Cummins) sowie spracherwerbstheoretischen Analysen (vgl. z.B. Steinmüller) Aussagen über den Zusammenhang zwischen Erstsprache und Zweitspracherwerb ermöglichen, die sowohl für den Modellversuch als auch überhaupt schulpolitisch von Bedeutung sind. Über die Wichtigkeit, die deutsche Sprachkenntnisse mindestens in dem Maße, daß sie für eine Teilnahme am Regelunterricht ausreichen, für ausländische Schüler haben, braucht an dieser Stelle nicht mehr gesprochen zu werden.

Für Lehrer wie für Schüler stellt sich jedoch nach wie vor als ganz gravierendes Hindernis für einen erfolgreichen Unterricht dar, daß die Deutschkenntnisse der ausländischen Schüler außerordentlich disparat sind. Bei den türkischen Schülern im Modellversuch "Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen" variieren die Sprachfähigkeiten im Deutschen auf der einen Seite von solchen Schülern, die von ihren deutschen Mitschülern sprachlich nicht zu unterscheiden sind, über mehrere Zwischenstufen bis zu solchen Schülern auf der anderen Seite, die trotz mehrjährigem Schulbesuchs in Deutschland über nahezu keinerlei Deutschkenntnisse verfügen. Dieses Faktum ist, unabhängig von der Aufenthaltsdauer der Kinder in Deutschland, denn unter den türkischen Schülern im Modellversuch befinden sich solche, die in Deutschland geboren wurden und über nahezu idiomatische Sprachfähigkeiten in der Zweitsprache verfügen, wie auch

Schüler, die erst wenige Jahre hier leben und die gleichen Sprachfähigkeiten haben; und es finden sich in Deutschland geborene türkische Schüler, die ebenso wie andere, die erst wenige Jahre hier leben, über nahezu keinerlei Deutschkenntnisse verfügen. Dieses heterogene Bild, das meine regelmäßig durchgeführten Untersuchungen des Sprachstandes in der Zweitsprache an beiden Schulen zeigen, wird durch jeden neuen Schülerjahrgang erneut bestätigt. Es sind also weder die in Deutschland noch die an einer deutschen Schule verbrachten Jahre, die etwas Eindeutiges über die ausländischer Schüler aussagen.

Als Konsequenz dieser Beobachtungen wurden die bisherigen Lebensläufe der türkischen Schüler unter dem Gesichtspunkt des Spracherwerbs untersucht, um die Hypothese zu überprüfen, daß zwischen der Ausdifferenzierung der Erstsprache und dem effektiven Erwerb einer Zweitsprache ein Zusammenhang besteht. Die hierzu erforder-

222

lichen Daten wurden im Rahmen einer umfassenderen Schülerbefragung im Modellversuch gesammelt: Angaben zum Land der Geburt, zur vorschulischen Betreuung, zur bisherigen Schullaufbahn, zum Kontakt mit Deutschen und zum Freizeitverhalten. Dazu kamen Äußerungen der Schüler zur Selbsteinschätzung ihrer Sprachentwicklung und ihrer Sprachfähigkeiten. Daraus ergibt sich das folgende Bild als typisch für „den“ am Modellversuch beteiligten türkischen Schüler: Der Schüler wurde als ein jüngeres von mehreren Kindern in Deutschland geboren. Er hat keinen Kindergarten oder eine sonstige vorschulische Einrichtung besucht, sondern wurde bis zur Einschulung in die deutsche Grundschule von Familienangehörigen, häufig von älteren Geschwistern, betreut. Die Schulzeit bis zum Eintritt in die Schulen des Modellversuchs verbrachte er in einer deutschen Regelklasse. Er hat deutsche Freunde, mit denen er in der Freizeit zusammentrifft, gehört aber weder einem deutschen noch einem national gemischten Verein an. Das deutsche Fernsehprogramm wird fast täglich konsumiert, türkische Videofilme einige Stunden in der Woche. Die Lektüre besteht zum größten Teil aus deutschen Comic-Heften. Den Urlaub verbringt die Familie in der Regel in Deutschland. Der Schüler fungiert - vor allem für die Eltern - häufig als Übersetzer im Kontakt mit der deutschen Umwelt. Die Biografie dieses "Modellschülers" zeigt die wesentlichen Charakteristika, die zum subtraktiven Bilingualismus führen, d.h. dazu, daß der Lerner in keiner seiner beiden Sprachen über genügend entwickelte und differenzierte Sprachfähigkeiten verfügt: Der Spracherwerb in der Phase der primären Sozialisation vollzieht sich in der Erstsprache, häufig nach dem Modell der Sprachverwendung älterer Geschwister; dies vor allem, wenn beide Elternteile berufstätig sind.

Hier fehlt dann häufig das Anregungspotential, das, wie die Soziolinguistik international festgestellt hat, von wesentlicher Bedeutung für die sprachliche Entwicklung des Kindes ist. Diese Phase dauert bis zum Schuleintritt mit ca. 6 Jahren, einem Alter also, bis zu dem in der Erstsprache zwar die wesentlichen Elemente im Bereich von Morphologie und Syntax der Erwachsenensprache erworben sind, notwendige Sprachmittel für differenziertes und differenzierendes Sprachhandeln und vor allem für die Begriffsbildung aber noch fehlen. Die hier noch erforderliche Entwicklung,

223

die - wie Untersuchungen verschiedenster Provenienz gezeigt haben - etwa um das 11./12. Lebensjahr zu einem gewissen Abschluß kommt, wird durch den Eintritt in die

deutsche Schule abrupt unterbrochen. Von diesem Zeitpunkt an befindet sich der Schüler, wie die "Modell"-Angaben zeigen, in einer weitestgehend von der deutschen Sprache dominierten Umgebung.

Schüler und Lehrer mühen sich nun um Erwerb und Vermittlung der Zweitsprache, ohne daß dafür die "natürlichen" altersgemäßen Voraussetzungen vorhanden wären. In der Erstsprache sind sie zwar vorhanden, können aber, da sich der "Modellschüler" in einer deutschen Regelklasse befindet - was unter sozialisatorischen Gesichtspunkten dringend erforderlich ist - nicht genutzt werden. Diese Versuche ähneln, um zu einem Bild zu greifen, dem Versuch, ein Gebäude zu errichten, bei dem das zweite Geschoß frei in der Luft schwebend plaziert wird, weil das Erdgeschoß fehlt. (Vgl. Steinmüller).

Die Schüler erwerben so zwar eine alltagssprachliche Kommunikationsfähigkeit, durch die der Anschein einer - nicht vorhandenen! - Sprachbeherrschung erweckt wird. Das Verstehen und sprachliche Formulieren komplexer und differenzierter Sachverhalte und Zusammenhänge ist mit diesen Sprachmitteln aber nur in Ansätzen möglich und wird mit zunehmendem Anspruch und zunehmender Abstraktheit im Verlaufe des Unterrichts immer weniger gewährleistet. Neben einer häufig zu beobachtenden Stagnation des Zweitspracherwerbs sind inhaltliche Defizite in den einzelnen Unterrichtsfächern die bekannte Konsequenz.

Selbstverständlich gibt es auch solche Schüler, die unter günstigen Bedingungen und durch besonders gelungene Fördermaßnahmen ein anderes Sprachniveau erreichen; sie müssen aber eher zur Stützung der aufgestellten Hypothese als zu ihrer Widerlegung herangezogen werden.

Es kann daher nicht verwundern, daß bei mehr als 40% der hier beobachteten Schüler der beiden Modellschulen die deutschen Sprachfähigkeiten als stark defizitär und damit für die Teilnahme am Unterricht als hindernd eingestuft werden müssen. (Die hier und im Folgenden vorgenommenen Qualifizierungen der Deutschkenntnisse orientieren sich nicht an der Schulnotenskala. Sie basieren auf den im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten Sprachuntersuchungen) Diese

224

Zahl verändert sich und läßt verblüffende Einsichten zu, wenn die Schülerbiografien nicht modellhaft sondern differenziert unter der Hypothese des Zusammenhangs von Erst- und Zweitspracherwerb analysiert werden:

Unterteilt man die Schüler in solche, die nur in Deutschland zur Schule gegangen sind (1) und solche, die auch in der Türkei die Schule besucht haben (2), so zeigt sich, daß

bei (1) 44% der Schüler

bei (2) nur 36% der Schüler

stark defizitäre Deutschkenntnisse haben. Eine weitere Differenzierung ergibt das folgende Bild:

1. Schüler, die bis zu zwei Jahren die türkische Grundschule besucht haben:
 - ausreichende bis sehr gute Deutschkenntnisse 55%
 - stark defizitäre Deutschkenntnisse 45%
2. Schüler, die die türkische Grundschule drei bis vier Jahre besucht haben:
 - ausreichende bis sehr gute Deutschkenntnisse 82%

- stark defizitäre Deutschkenntnisse 18%
- 3. Schüler, die bei der Einschulung in die Modellschulen weniger als zwei Jahre die deutsche Schule besucht haben:
 - ausreichende bis sehr gute Deutschkenntnisse 50%
 - stark defizitäre Deutschkenntnisse 50%
- 4. Schüler, die nur in Deutschland die Schule besucht haben:
 - ausreichende bis sehr gute Deutschkenntnisse 56%
 - stark defizitäre Deutschkenntnisse 44%

225

Diese Zahlen lassen den Schluß als sehr plausibel erscheinen, daß fundierte und differenzierte Kenntnisse der Erstsprache ein sicheres Fundament für den effektiven Erwerb der Zweitsprache bilden. Wenn dies so sein sollte, müßte für die Gruppe drei im Verlauf der nächsten Schuljahre ein deutlicher Zuwachs an Deutschkenntnissen zu erwarten sein, da sie ein noch stabileres Fundament an erstsprachlicher Entwicklung mitbringen als Gruppe 2. Einzelbeobachtungen bei Schülern anderer Schuljahrgänge im Modellversuch belegen diese Vermutung bereits.

Die schul- und bildungspolitischen Implikationen dieser Beobachtungen liegen auf der Hand: eine effektive Vermittlung der Zweitsprache Deutsch scheint u.a. auch von einer systematischen Förderung und Weiterentwicklung der Erstsprache abzuhängen, wie spracherwerbstheoretische Analysen schon seit einigen Jahren behaupten. Darüber hinaus sind Forderungen nach einem möglichst frühzeitigen Wechsel von Kindern aus dem Herkunftsland der Eltern nach Deutschland (z.B. spätestens mit sechs Jahren) offensichtlich nur dann sinnvoll, wenn gleichzeitig die Einbeziehung der Erstsprache der Kinder in das Curriculum der deutschen Schule gesichert ist. Der freiwillige Muttersprachunterricht, den die Konsulate außerhalb der deutschen Schulaufsicht anbieten, kann ganz augenscheinlich diese Funktion nicht übernehmen; dies auch deswegen nicht, weil er dafür nicht in ausreichendem Maße von Eltern angenommen wird: nur 12% der türkischen Schüler in Berlin nehmen z.Zt. am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teil. (Vgl. Antwort des Senators für Schulwesen, Jugend und Sport vom 25.1.1984 auf die Kleine Anfrage im Abgeordnetenhaus von Berlin Nr.3121). Die Gründe hierfür sind vielfältig, sollen hier aber nicht analysiert werden. Jedoch soll als Ergebnis der hier dargestellten Beobachtungen und Analysen im Modellversuch die Etablierung der Erstsprache der türkischen Kinder im Kanon der Unterrichtsfächer in der Regelschule gefordert werden. Ein weiteres Ergebnis dieser ersten Auswertung von Spracherwerbsbiografien betrifft die Selbsteinschätzung ihrer Deutschkenntnisse durch die türkischen Schüler. Die Bedeutung dieser Selbsteinschätzung besteht darin, daß sie ein wesentliches Element des Selbstkonzeptes ist, das im Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung größten Einfluß auf das Individuum hat und sich auf die verschiedenen Ebenen von Sozialisaton und

226

Bewußtseinsbildung auswirkt.

Unter anderem beeinflußt die Selbsteinschätzung auch Motivation und Lernbereitschaft des Schülers. Unter diesen Gesichtspunkten ist es bedeutsam, daß alle befragten Schüler ihre Deutschkenntnisse für gut bis ausreichend hielten. Während jedoch von den Schülern, die bereits in der Türkei die Schule besucht

hatten, mehr als 53% sich damit korrekt einstuften, gilt das bei den Schülern, die ausschließlich die deutsche Schule durchlaufen, nur für 27%. Fast 60% von ihnen überschätzen ihre Sprachfähigkeiten im Deutschen entschieden. Vor allem die Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen tendieren dazu, ihre Sprachfähigkeiten zu überschätzen.

Diese Überschätzung findet ihren Ausdruck auch darin, daß fast 80% dieser Schüler wegen der vermeintlich guten Deutschkenntnisse von ihren Familien als Übersetzer in Kontakten mit der deutschen Umgebung herangezogen werden; bei den Schülern, die auch in der Türkei die Schule besucht haben, liegt dieser Prozentsatz trotz der tatsächlich besseren Deutschkenntnisse nur bei 59%.

Die vor allem bei Schülern mit stark defizitären Sprachkenntnissen zu beobachtende Selbstüberschätzung im sprachlichen Bereich kann u.U. mit der bei dem gleichen Personenkreis zu beobachtenden Stagnation und Fossilisierung des Spracherwerbs, d.h. dem Stehenbleiben der Sprachentwicklung auf einem noch stark defizitären Niveau, in Verbindung gebracht werden:

die falsche Einschätzung der eigenen Sprachfähigkeiten steht einem weiteren Erwerb und einer weiteren Entwicklung im Wege, da deren Notwendigkeit wegen der vermeintlich guten Sprachkenntnisse nicht ins Bewußtsein des Schülers dringt. Motivation und Lernbereitschaft werden dadurch behindert und müssen vom Lehrer erst erneut geweckt werden.

Wie die Untersuchungen der Sprachfähigkeiten im Modellversuch zeigen, gelingt dies bei weitem nicht immer. (cf. S. 218)

Eine weitere Selbsteinschätzung der Schüler erhellt das eingangs erwähnte Problem des subtraktiven Bilingualismus, der unzureichenden Sprachbeherrschung in beiden Sprachen, die vor allem bei den Schülern mit ausschließlich deutscher Schullaufbahn zu beobachten ist. Nur knapp 30% von ihnen geben an, daß sie besser Türkisch als Deutsch sprechen, ca. 46% von ihnen meinen, daß sie besser

227

Deutsch als Türkisch sprechen, halten aber zu einem großen Teil ihre Deutschkenntnisse höchstens für mittelmäßig bis ausreichend, ihre Türkischkenntnisse demzufolge für noch schlechter. Für diese Schüler ergibt sich die Notwendigkeit einer Förderung mit dem Ziel einer differenzierten und differenzierenden Sprachbeherrschung in besonderem Maße.

Beobachtungen zur schriftsprachlichen Kompetenz der Schüler im Modellversuch

Ein weiteres Element des Auftrags an die Wissenschaftliche Begleitung im Bereich der Sprachförderung sind "Beobachtungen und Untersuchungen zur schriftsprachlichen Kompetenz im Deutschen". (Vgl. Auftrag des Senators für Schulwesen, Jugend und Sport). Dieser Auftrag korrespondiert mit dem im "Sprachförderungskonzept für die ausländischen Schüler ..." der 1.O Tiergarten postulierten Primat der Schriftsprache (S.178). Dabei wird allerdings deutlich, daß hier ein mißverständlicher Gebrauch des Begriffs "Schriftsprache" vorliegt, wenn Schormann, Schuricht und Seyhan formulieren: "Die Schriftsprache ist zu vermitteln, da sie Lernsprache (Sprache der Lehrmaterialien und des Lehrers) ist." Hier wird Schriftsprache in der Bedeutung "hochsprachlicher Standard" mit Schriftsprache im Sinn von geschriebener Sprache vermischt. Die gleiche Vermischung der beiden Bedeutungen wurde auch in den langwierigen Diskussionen mit den Lehrerkollegen

über Sinn und Art von Sprachuntersuchungen türkischer Schüler deutlich. Hierbei wurde u.a. die Position vertreten, die Beherrschung der geschriebenen Sprache müsse, gemäß dem mißverständlichen Postulat von Schormann, Schuricht und Seyhan, den Vorrang haben vor der gesprochenen Sprache. Konsequenterweise wurde damit die Forderung nach der Untersuchung schriftlicher Sprachverwendung anstelle des mündlichen Sprachgebrauchs verbunden, mit der Implikation, daß diese Form der Sprachverwendung genauere Einblicke in die Beherrschung der deutschen Sprache und in Fördernotwendigkeiten eröffne. Diese teilweise recht vehement vertretene Position verkennt, daß geschriebene und gesprochene Sprache nur zwei verschiedene Existenzformen des gleichen Phänomens

228

sind, daß aber durch die Normen und Konventionen, denen die Kulturtechnik des Schreibens unterliegt, der Sprachverwendung Restriktionen auferlegt sind, die der mündliche Sprachgebrauch in dieser Form nicht kennt.

Zwar folgt auch er Regeln und Konventionen, die beachtet werden müssen; der Benutzer ist aber in seinem Gebrauch freier und hat mehr Raum für individuelle Ausgestaltung.

Demzufolge eröffnet der mündliche Sprachgebrauch deutlichere Einblicke in die erworbenen Sprachfähigkeiten ausländischer Schüler als der mit zusätzlichen Reglementierungen belastete schriftliche.

Das schließt nicht aus, daß die Vermittlung der Kulturtechnik Schreiben und die Beherrschung dieses Mediums ebenfalls Gegenstand des Unterrichts und entsprechend dem Auftrag an die Wissenschaftliche Begleitung

Untersuchungsgegenstand im Rahmen der sprachlichen Kompetenz türkischer Schüler sein kann.

Allerdings muß bedacht werden, in welchem Verhältnis die Aussagen einer solchen Untersuchung zu denjenigen der Analyse des mündlichen Sprachgebrauchs stehen. (Vgl. S. 234f).

Die im Folgenden vorgelegte Analyse der Beherrschung geschriebener Sprache bei deutschen und türkischen Schülern in den beiden Schulen des Modellversuchs bildet eine Ergänzung zu den Untersuchungen der mündlichen Sprachverwendung dieser Schüler. Ziel beider Untersuchungen ist es, Fehlerschwerpunkte und Problembereiche in der Sprachverwendung der beobachteten Schüler aufzuzeigen und zu systematisieren, um so Voraussetzungen für die Konzipierung des Deutschunterrichts entsprechend den Notwendigkeiten der Schüler sowie für gezielte zusätzliche Sprachförderungsmaßnahmen zu schaffen. Leitfragen der Untersuchung waren:

1. Welche Fehlerschwerpunkte und Problembereiche der Verwendung geschriebener Sprache lassen sich erkennen?
2. Lassen sich bei diesen Fehlerschwerpunkten und Problembereichen signifikante Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Schülern erkennen?

229

3. In welchem Verhältnis stehen die Ergebnisse der Untersuchung der mündlichen Sprachverwendung zu denen der schriftlichen?
4. Lassen sich aus den gemachten Beobachtungen Folgerungen für den Unterricht und die sprachliche Förderung der Schüler ziehen?

Der Untersuchung liegen Diktate und Aufsätze / schriftliche Arbeiten aus dem regulären Deutschunterricht zugrunde. Diese Textauswahl basiert auf der Absicht, die schriftliche Sprachverwendung in den Schülern bekannten Zusammenhängen zu untersuchen, d.h. in Zusammenhängen, in denen sie üblicherweise ihre Beherrschung der geschriebenen Sprache demonstrieren. Untersucht wurden insgesamt 537 schriftliche Arbeiten von 122 Schülern aus beiden Schulen des Modellversuchs. Den Schulen sind die Auswertungen bezogen auf ihre jeweiligen Schüler zugegangen; hier werden sie zusammengefaßt dargestellt, um Aussagen über den schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache bei deutschen und türkischen Schülern zu machen und um zu verallgemeinerbaren Hinweisen für Unterrichtsplanung und Förderungsnotwendigkeiten kommen zu können. Für die Auswertung wurde der von mir für diese Zwecke entwickelte "Auswertungsbogen für schriftliche Arbeiten" verwendet, der im Anhang dokumentiert ist.

Die hier berücksichtigten Kategorien sind diejenigen, die im Bereich der Rechtschreibung erfahrungsgemäß die Hauptfehlerquellen bilden, deren Beherrschung aber lt. Rahmenplan der Grundschule erwartet werden kann; die Kategorie "phonetische Schreibung" (d.h. die Schreibung des Lautbildes, das der Schüler meint gehört zu haben) wurde unter der Vermutung aufgenommen, daß hier bei türkischen Schülern wegen vielleicht wirksamer Interferenzen des Laut- und Schreibsystems der türkischen Sprache (phonetische und grammatische Interferenzen) vermehrt Schwierigkeiten zu erwarten seien, die im Bereich von Wortbildung und Satzbau (Morphologie und Syntax) zum einen die wesentlichsten Kategorien der deutschen Grammatik abdecken und die zum anderen nach den Ergebnissen

230

der Untersuchung mündlicher Sprachverwendung die hauptsächlichen Fehlerquellen bilden.

Nicht berücksichtigt wurden Kategorien, die vor allem bei der eigenen Textproduktion der Schüler eine Rolle spielen wie z.B.:

- Aufbau
- Gliederung
- Wortwahl
- Ausdruck
- andere stilistische Merkmale.

Meine Begründung für das Ausklammern dieser Kategorien liegt darin, daß sie – anders als die auf dem Auswertungsbogen vermerkten Kategorien - durch ein hohes Maß von Subjektivität geprägt sind. Ihre Berücksichtigung läßt sich daher nur schwer objektivieren und systematisieren. Der außenstehende Beobachter kann daher Lehrern und Schülern nur bedingt Hinweise geben.

Das soll nicht bedeuten, daß ich diese Kategorien für unwichtig halte; auf Möglichkeiten ihrer Berücksichtigung verweist das letzte Blatt des Auswertungsbogens.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Fehlerhäufigkeiten bei den beobachteten Kategorien in Prozentangaben und untergliedert nach deutschen und türkischen Schülern. (Die Prozentzahl gibt an, wieviel Prozent der beobachteten Schüler mit der genannten Kategorie Schwierigkeiten haben):

231
SCHRIFTLICH

<u>Nach Prozentsätzen</u>	<u>deutsche Schüler</u>	<u>türkische Schüler</u>
Satzbau	ca. 77%	ca. 83%
Konjunktionen	ca. 4%	ca. 12%
Verbflexion	ca. 50%	ca. 58%
Präpositionen	ca. 21%	ca. 67%
Adjektivkomparation	ca. ---	ca. 4%
Pronomina	ca. 21%	ca. 75%
Substantiv-Deklination	ca. 85%	ca. 87%
Fehlender Artikel	ca. 15%	ca. 62%
Zusammen-/ Getrenntschreibung	ca. 73%	ca. 83%
Großschreibung	ca. 100%	ca. 100%
Kleinschreibung	ca. 90%	ca. 92%
Silbentrennung	ca. 8%	ca. 17%
Satzzeichen	ca. 79%	ca. 75%
Dehnung	ca. 79%	ca. 71%
Verdoppelung	ca. 94%	ca. 92%
f - v – pf	ca. 31%	ca. 50%
s - ß – sch	ca. 87%	ca. 79%
ch - sch -(i)g	ca. 33%	ca. 46%
Phonetische Schreibung	ca. 54%	ca. 79%

Bei der Interpretation dieser Daten muß, vor allem auch unter Bezug auf die zweite Leitfrage "Lassen sich bei den Fehlerschwerpunkten und Problembereichen signifikante Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Schülern erkennen?", hervorgehoben werden, daß ein eindeutiger und wirklich charakteristischer Unterschied zwischen beiden Untergruppen der hier beobachteten Schüler nicht besteht: Fehler und Probleme bei den hier beobachteten

232

Kategorien finden sich sowohl bei deutschen als auch bei türkischen Schülern. Überraschend ist, daß Rechtschreibfehler, die auf phonetischer Schreibung basieren, entgegen der Vermutung nicht allein bei türkischen Schülern zu finden sind. Sie machen hier zwar eine bedeutende Fehlerquelle aus (bei 79% der Schüler), aber auch bei einer beachtlichen Zahl deutscher Schüler (ca. 54%) ist diese Fehlerquelle zu erkennen. Eine genauere Analyse dieses Fehlertypus ist erforderlich, um die ihm zugrundeliegenden Ursachen und Zusammenhänge aufzudecken und die Fehler dadurch einer Bearbeitung zugänglich zu machen; eine Dissertation, die sich mit diesem und anderen Aspekten der Rechtschreibung türkischer Schüler befaßt, steht kurz vor ihrem Abschluß.

Daneben gibt es eine Gruppe von Fehlerschwerpunkten, die verstärkt bei türkischen Schülern zu beobachten ist (Satzbau und Wortbildung; Konjunktionen, Präpositionen, Pronomina, Artikelverwendung, Rechtschreibung: (Zusammen- / Getrenntschreibung von Wörtern, der f-v-pf - Komplex, der ch-sch-(i)g - Komplex), es gibt aber auch eine Gruppe von Fehlerschwerpunkten, bei denen die Anzahl der deutschen Schüler überwiegt (vor allem Dehnung, Satzzeichen und der s-ß-sch - Komplex). Die

Silbentrennung, die allein vom Vergleich der Prozentzahlen ebenfalls zur Gruppe der für türkische Schüler spezifischen Fehler zu gehören scheint, muß aus der Interpretation der Daten ausgeklammert werden; Aussagen zu dieser Kategorie sind auf der Basis der vorliegenden Schülerarbeiten nicht möglich, da in der großen Mehrzahl eine Randbegrenzung nicht eingehalten, sondern jeweils bis zum Wortende geschrieben wird.

Eine Gruppe von Fehlerschwerpunkten ist für deutsche und türkische Schüler gleich bedeutsam:

Im Bereich von Wortbildung und Satzbau sind es:

- Satzbau, vor allem Vollständigkeit und Wortstellung,
- Verbflexion, vor allem die Bildung verschiedener Zeitformen und die Verwendung der entsprechenden Personalendungen,
- Substantiv-Deklination, vor allem der Kasusgebrauch mit seinen Auswirkungen auf Bildung und Verwendung von Pronomina und Adjektiven.

233

Im Bereich der Rechtschreibung sind es:

- Groß- und Kleinschreibung,
- Konsonantenverdoppelung.

Und nun zur methodischen Frage der Aussagekraft von Untersuchungen mündlichen Sprachgebrauchs im Vergleich mit der schriftlichen Sprachverwendung und den daraus folgenden Einsichten in die Sprachbeherrschung von Zweitsprachlernern:

Ein Vergleich der Analyse des schriftlichen (cf. Tabelle auf S. 231) mit der des mündlichen Sprachgebrauchs der gleichen 122 Schüler (cf. Tabelle auf S. 233) zeigt, daß die Untersuchung der schriftlichen Fähigkeiten kein prinzipiell anderes Bild ergibt als die des mündlichen Sprachgebrauchs. Abweichungen zeigen sich allerdings bei den Prozentzahlen und zwar derart, daß beim schriftlichen Sprachgebrauch durchgängig niedrigere Zahlen die Vermutung nahelegen, daß im Schriftlichen weniger Schüler Fehler machten als im Mündlichen. Dieser Schluß wäre falsch:

MÜNDLICH

<u>Nach Prozentsätzen</u>	<u>Deutsche Schüler</u>	<u>Ausländische Schüler</u>
Satzbau	ca. 61%	ca. 81%
Konjunktionen	ca. 3%	ca. 28%
Negation	ca. 13%	ca. 44%
Verbflexion	ca. 55%	ca. 87%
Präpositionen	ca. 32%	ca. 78%
Adjektiv-Komparation	ca. 13%	ca. 31%
Pronomina	ca. 55%	ca. 87%
Substantiv-Deklination	ca. 77%	ca. 97%
Fehlender Artikel	ca. 23%	ca. 72%

234

(Die Prozentzahlen geben Auskunft über die Anzahl von Schülern, die mit der jeweiligen morphologisch-syntaktischen Kategorie Schwierigkeiten haben).

Ein Vergleich der Fehlerprofile der einzelnen Schüler in der mündlichen und in der schriftlichen Sprachverwendung zeigt, daß eine große Anzahl von Fehlerschwerpunkten, die im Mündlichen zu beobachten sind, in den vorliegenden und von mir ausgewerteten Schülerarbeiten nicht auftreten.

Die Ursache hierfür liegt im Zustandekommen des Sprachmaterials: Bei Diktaten, die ein Teil der Datenbasis für die vorliegende Untersuchung sind, sind den Schülern Thema, Wortschatz, Satzbau usw. vorgegeben, und sie sind gehalten, so eng wie es ihnen möglich ist, dieser Vorgabe zu folgen. Für eigene Sprachverwendung ist hier kein Raum.

Für die Aufsätze, den anderen Teil der Datenbasis, gilt dies nicht in gleichem Maße. Hier wird zwar auch das Thema vorgegeben, innerhalb dieses Rahmens hat der Schüler aber die Möglichkeit zu eigener, kreativer Sprachverwendung. Hier kommt allerdings als Mangel hinzu, daß diese Sprachverwendung in einer Prüfungssituation geschieht, in der das Ziel des Schülers ist, so wenig Fehler wie möglich zu machen. Er kontrolliert daher seine Sprachproduktion, versucht Fehler zu umgehen, verwendet Wörter, Formulierungen, Satzarten und Formen, die ihm vertraut sind und in deren Verwendung er sich sicher fühlt: in der Regel verbleibt ihm nach Beendigung seiner Textproduktion noch Zeit, sie auf Fehler durchzugehen. Die Mehrzahl dieser Arbeiten ist kurz bis extrem kurz. Die Verwendung bestimmter grammatischer und anderer sprachlicher Strukturen und Elemente in ihnen ist zufällig. Über nicht verwendete Elemente können keine Aussagen gemacht werden: werden sie nicht beherrscht oder werden sie nur zufällig nicht verwendet? Die Untersuchung ist daher auf die Elemente und Strukturen beschränkt, die entweder durch Diktattext vorgegeben sind oder in Aufsätzen mehr oder weniger beliebig und zufällig auftreten.

Anders als in dem von mir verwendeten Verfahren zur Sprachstandserhebung im mündlichen Gebrauch: Hier sind zwar auch thematische Bereiche vorgegeben, die Schüler sind aber nicht auf sie festgelegt; die Gesprächssituation ist – natürlich auch abhängig vom Geschick

235

des Interviewers - auch im Bewußtsein der Schüler ziemlich weit von einer Prüfungssituation entfernt; es geht in diesen Gesprächen - was auch den Schülern deutlich ist - nicht um richtig oder falsch; das mündliche Gespräch ist deutlich spontaner als die schriftliche Textproduktion und gibt dem Schüler so die Möglichkeit zur unkontrollierten Sprachverwendung; durch Aufbau und Anlage des Erhebungsinstrumentes wird ein weites, genau beschreibbares Spektrum von sprachlichen Elementen und Strukturen angezielt, deren Verwendung oder Nicht-Verwendung nicht dem Zufall überlassen bleibt und die daher gezielt beobachtet und kommentiert werden können. Dazu kommt, daß der Interviewer als Gesprächspartner reagieren und das Gespräch steuern kann, er kann Nachfragen stellen und er kann den Schüler zu ganz bestimmten Sprachverwendungsweisen motivieren.

Die Ergebnisse von Untersuchungen des mündlichen Sprachgebrauchs nach dem von mir praktizierten Verfahren sind daher bei weitem präziser und differenzierter als die Ergebnisse von Untersuchungen schriftlicher Sprachverwendung.

Sicherlich sind auch Untersuchungen schriftlicher Sprachverwendung möglich, die zu differenzierten und detaillierten Ergebnissen kommen. Hierzu wäre aber die Verwendung umfangreichen Testmaterials erforderlich, das den Rahmen des bisher an den Modellschulen gerade noch Ertragenen bei weitem überschreiten würde.

Ein Vergleich verdeutlicht, daß die Analyse der schriftlichen Produktion der Schüler keine prinzipiell anderen Ergebnisse zeigt, als die Untersuchung mündlicher Sprachproduktion. Darüber hinaus zeigt die Analyse des mündlichen Gebrauchs Fehlerbereiche, die aus den vorliegenden Texten aus den genannten Gründen nicht erkennbar waren.

Der Informationsgewinn aus der Analyse des mündlichen Sprachgebrauchs ist größer, differenzierter und detaillierter als bei der Untersuchung von Schülerarbeiten und damit für die Gestaltung des Unterrichts und die Entwicklung von Fördermaßnahmen von größerer Bedeutung. Dies gilt natürlich nicht für den Bereich der Rechtschreibung. Daß hier große Defizite bei allen Schülern bestehen, zeigt die vorliegende Analyse; Informationen darüber sind natürlich nur aus schriftlichen Schülerarbeiten zu entnehmen.

Eine detailliertere Auseinandersetzung mit der Rechtschreibproblematik

236

türkischer Schüler findet sich im Bericht (cf. Heß, Hans-Werner: Zur Rechtschreibung der türkischen Schüler, in: H.-W. Heß und M. Steinmetz-Mintah: Deutschunterricht im Modellversuch 2.O (Gesamtschule) Kreuzberg. Eine Dokumentation. Berlin 1985 (masch.))

Konzepte der Sprachförderung

Beide Schulen sind sich einig in der Zielsetzung der "Vermittlung zureichender Bildungschancen" für türkische Schüler (cf. Versuchsbeschreibung der 2.O Kreuzberg vom 12.3.1979) bzw. der "Lernchancengleichheit in allen Fächern" (cf. Schormann, F.; K. Schuricht; und H. Seyhan: Sprachförderkonzept für die ausl. Schüler der 1.O Tiergarten. In: Gesamtschulinformationen 2/3, 1981) und der Bedeutung, die der deutschen Sprache für die Erreichung dieses Zieles zukommt. Unterschiede bestehen allerdings in den Wegen, die zu diesem Ziel führen sollen. Ausweislich der "Versuchsbeschreibung" der 2.O Kreuzberg soll die erforderliche Entwicklung und Entfaltung der deutschen Sprachfähigkeit türkischer Schüler vor allem durch das durchgängige Prinzip gemeinsamen Unterrichts deutscher und türkischer Schüler erreicht werden. Kernstücke der Sprachförderkonzeption sind dabei die durch diesen gemeinsamen Unterricht und die intensiven sozialen Kontakte zwischen Deutschen und Türken im Schulalltag erreichte "Erhöhung der Kommunikationsdichte", d.h. die Verstärkung der Möglichkeiten zu ungesteuertem Spracherwerb in einer Vielzahl von Kommunikationssituationen, sowie die "Entwicklung von Ansätzen einer besonderen Zweitsprachdidaktik für den Deutschunterricht." Ergänzt werden diese Elemente der Sprachförderung durch ein zusätzliches Angebot im Wahlbereich:

"Zur gezielten Behebung von Defiziten in der deutschen Sprache wird türkischen Schülern neben dem Pflichtunterricht eine Arbeitsgemeinschaft von wenigstens zwei Stunden wöchentlich angeboten."

Demgegenüber umfaßt das Sprachförderkonzept der 1.O Tiergarten ein breites Spektrum unterrichtlicher Aspekte und Maßnahmen, die zwar auch die Möglichkeiten, die der ungesteuerte Spracherwerb

237

bietet, einschließt, darüber hinaus aber gezielte und systematische Spracharbeit im Deutschunterricht, fachübergreifend und in zusätzlichen obligatorischen

Fördermaßnahmen beinhaltet. Ein gewichtiger Unterschied besteht allerdings in der Konkretisierung der Zielsetzungen in beiden Schulen. Während die 2.O Kreuzberg mit ihrem Prinzip der Sprachförderung durch Vermehrung kommunikativer Anlässe eine Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten im Bereich des mündlichen, aktiven Gebrauchs der Schüler anstrebt, zielt die 1.O Tiergarten ausweislich ihres Sprachförderkonzeptes (S. 165) ausdrücklich auf die Sprachrezeption:

"Die Sprachförderung muß sich mehr der passiven als der aktiven Sprachbeherrschung widmen (Vorrang der Rezeptionsfähigkeit) und innerhalb der passiven Sprachbeherrschung mehr dem Wortschatz als der Grammatik (...). Variationsfähigkeit im Ausdruck (z.B. Wechsel der Verben) und andere rein ästhetische Stilmittel können ebenso wie die aktive Beherrschung komplizierten Satzbaus zurückgestellt werden."

Eine solche Lernzielbestimmung für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten ausländischer Schüler ist außerordentlich problematisch. Sie beinhaltet die Gefahr, diese Schüler auf eine Handlungsfähigkeit in Bereichen zu beschränken, in denen sog. "einfache" Sprache ausreicht und die Bewältigung komplexerer Zusammenhänge und Sachverhalte als nicht erforderlich angesehen wird. Abgesehen davon, daß diese Lernzielbestimmung in Widerspruch zu dem eigenen Postulat steht:

"Sprachförderung hat davon auszugehen, daß für die spätere berufliche und soziale Integration die sprachlichen Fertigkeiten normgerechten Schreibens und Sprechens notwendig sind." (S. 166).

stellt sich die Frage, wie mit einer solchen Zielorientierung der Anspruch der Gesamtschule auf die Qualifizierung auch für weiterführende Schulen und anspruchsvolle Berufsfelder zu realisieren ist. Es ist allerdings festzustellen, daß sich keine der beiden Schulen konsequent und durchgängig an den im Konzept formulierten Zielsetzungen orientiert hat. Dies liegt zum einen daran, daß keiner der Autoren des Tiergartener Konzepts zur Sprachförderung dann bei seiner Durchführung mitgewirkt hat und daß der Informationsstand

238

der dort tatsächlich arbeitenden Lehrer in Bezug auf das vorformulierte Sprachförderkonzept in der Regel eher gering ist, zum anderen, bezogen auf die Kreuzberger Schule, daß die Handhabung der Sprachförderung in den einzelnen Lehrerteams recht unterschiedlich praktiziert wurde.

Die folgenden Beobachtungen und Analysen basieren auf systematischen Hospitationen im Deutschunterricht in mehreren Jahrgängen, auf der gezielten Beobachtung spezieller Unterrichtseinheiten, auf der Konzipierung, Planung und Durchführung von Deutschunterricht gemeinsam mit Lehrern in beiden Schulen sowie auf der kontinuierlichen Analyse der Sprachentwicklung der Schüler und sich daran anschließenden Hinweisen zu ihrer Förderung. Ein Beispiel eines Berichts über die Sprachentwicklung und Hinweise zu ihrer Verbesserung, wie er den Lehrern von mir in Abständen vorgelegt wurde, findet sich im Anhang. Eine detailreiche, mehr als 400 Seiten starke exemplarische Dokumentation und Analyse über drei Jahre Deutschunterricht in einem Jahrgang der 2. O Kreuzberg wurde im Auftrag der Wissenschaftlichen Begleitung erstellt und liegt vor (cf. Heß, Hans-Werner und Maria

Steinmetz-Mintah: Deutschunterricht im Modellversuch 2.O Kreuzberg, Sekundarstufe I (7.-9. Jahrgang). Eine Dokumentation. Berlin 1984. (masch.)). Wesentliches Ausgangsdatum für die unterrichtlichen Bemühungen in beiden Schulen um die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler sind die außerordentlich heterogenen Sprachkenntnisse der türkischen Schüler und die auch bei deutschen Schülern teilweise sehr defizitäre Beherrschung der Erstsprache, wie ich sie im Zusammenhang meiner Ausführungen über die Untersuchungen zum Sprachstand bereits dargestellt habe. (cf. S. 213ff.)

Weitere Bezugsgrößen sind der prinzipiell gemeinsame Deutschunterricht für deutsche und türkische Schüler im Klassenverband mit der Orientierung an dem für die Sekundarstufe I verbindlichen „Vorläufigen Rahmenplan“ für das Fach Deutsch an Gesamtschulen sowie die in beiden Schulen sehr unterschiedlich gehandhabten zusätzlichen Maßnahmen zur Sprachförderung.

Bevor auf diese eingegangen werden kann, ist es erforderlich, einige Besonderheiten des Zweitspracherwerbs anzusprechen, die Unterricht und Sprachförderung in Rechnung zu stellen haben. Für die Kinder ausländischer Arbeiter in Deutschland hat Deutsch

239

als Zweitsprache - im Unterschied zu einer Fremdsprache – schon in sehr frühen Stadien des Erwerbs wichtige Funktionen als Kommunikationsmedium, als Sozialisations- und Kognitionssprache zu erfüllen. Ein Verschieben kommunikativer Aktivitäten auf den Zeitpunkt, zu dem der gesteuerte Zweitspracherwerb zur Internalisierung der grammatisch "korrekten" Formen und Strukturen geführt hat, ist daher nicht möglich.

Als Folge davon müssen die Kinder so schnell und so effektiv wie möglich eine, wenn auch "ungrammatische", Interlanguage mit eigenen Regeln und Normen entwickeln.

Daß sie hierin außerordentlich geschickt und erfolgreich sind, zeigen die Analysen ihrer Sprachfähigkeiten, aus denen hervorgeht, daß trotz teilweise gravierender sprachlicher Defizite – gemessen am standardsprachlichen Gebrauch eines deutschen Sprechers – eine beeindruckende kommunikative Geläufigkeit zu beobachten ist, die sehr oft zu falschen Einschätzungen über die tatsächliche Sprachbeherrschung im Lehrerurteil führt - wodurch dann in vielen Fällen die Notwendigkeit weiterer Sprachförderung nicht erkannt wird. Auf die negativen Folgen dieses zusätzlichen Lernhindernisses für ausländische Schüler habe ich bereits hingewiesen. (cf. S. 217f).

Für den Zweitspracherwerb gilt - wie für jede andere Form geistiger Tätigkeit auch - daß er auf einem Selektionsprozeß basiert. Die Beschränktheit der menschlichen Wahrnehmungsfähigkeit - die Möglichkeit Signale und Informationen gleichzeitig wahrzunehmen, zu unterscheiden und zu verarbeiten ist begrenzt - führt dazu, daß die Kinder aus der Menge der sprachlichen Daten, mit denen sie in jeder Kommunikationssituation konfrontiert werden, einzelne Elemente und Strukturmerkmale herausfiltern.

Wie dieser Filter beschaffen ist, d.h. nach welchen Kriterien bestimmte Elemente hängenbleiben, andere aber durchfallen, ist zur Zeit noch unklar. Eine wichtige Rolle wird hierbei in einigen Untersuchungen Interferenzerscheinungen zugeschrieben. Daß die Annahme über die Bedeutung von Interferenzeinflüssen im Zweitspracherwerb modifiziert werden muß, zeigen die Analysen der

Sprachfähigkeit türkischer und deutscher Schüler im Vergleich, die ich oben vorgelegt habe.

Sicherlich ist J. Meisel zuzustimmen, wenn er sagt, daß den syntaktischen, phonologischen und morphologischen Besonderheiten

240

sowohl der Basis als auch der Zielsprache Bedeutung beim Erwerb einer Zweitsprache zukommt, daß sie aber nur einige Aspekte dieses Prozesses erklären können.

Andere Faktoren, vor allem psychologische und situativ-soziale spielen eine mindestens ebenso große Rolle.

Unabhängig aber davon, wie dieser Filter der Wahrnehmung beschaffen ist, zeigen die einschlägigen Untersuchungen eine gemeinsame Tendenz: die Produkte der selektierenden Wahrnehmung werden von den Kindern zu Konstruktionen verbunden, wobei sie sehr genaue Regeln beachten, die allerdings stark von denen der Zielsprache abweichen können.

Diese regelhafte Verwendung selektiv wahrgenommener sprachlicher Elemente und Strukturen scheint eines der Prinzipien zu sein, das den verschiedenen Formen des Spracherwerbs zugrunde liegt. Aus dem Erstspracherwerb ist die Erscheinung bekannt, daß Kinder systematische "Fehler" machen, die darauf beruhen, daß andere morphologische und syntaktische Regeln verwendet werden als die konventionalisierten, in die standardsprachliche Norm aufgenommenen.

Präteritalbildungen wie "ich eßte", "ich rufte" erklären sich hierdurch ebenso wie die in Analogie zu solchen Paaren wie „die Säge" – „ich habe gesägt", „die Schippe" – „ich habe geschippt" von einem deutschen Kind verwendete Formulierung „ich habe gebest" nach „der Besen".

Diese "falsche" Regelhaftigkeit ist auch charakteristisch für den Zweitspracherwerb von ausländischen Kindern in Deutschland. Ihre Verwendung des Deutschen ist somit durch drei Merkmale gekennzeichnet:

1. durch Regelhaftigkeit entsprechend der standardsprachlichen Norm,
2. durch unsystematische Verstöße gegen die standardsprachliche Norm,
3. durch systematische Verstöße gegen die standardsprachliche Norm.

Diese systematischen Verstöße haben für den jeweiligen Sprecher den gleichen Stellenwert wie die bereits erkannten und angeeigneten Regeln der Standardsprache; sie sind Bestandteil der sprachlichen Norm ausländischer Kinder.

241

Aus diesen Beobachtungen ergeben sich zwei Gesichtspunkte, die für die unterrichtliche Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache von Bedeutung sind: Zum einen wird deutlich, daß die Kinder mit dem bereits angeeigneten Sprachmaterial nicht willkürlich und beliebig verfahren, sondern den Versuch machen, Regeln der Sprachverwendung zu extrapolieren - eine Erkenntnis, die für den unterrichtlich vermittelten Spracherwerb von beachtlicher Bedeutung ist, auch wenn oder gerade weil die so gewonnenen Regeln im Sinne der Zielsprache nicht normkonform sind. Zum anderen zeigt sich, daß der Spracherwerbsprozeß keine fotografische Abbildung ist, daß die Kinder nicht einfach Strukturen und Elemente speichern, wie sie ihnen präsentiert werden und in der gleichen Form auch wieder abrufen. Der Spracherwerb ist kein imitativer, sondern ein kreativer Prozeß, dessen

Ergebnis weder im Erst- noch im Zweitspracherwerb ein direktes Abbild der präsentierten Sprachverwendungsweise ist.

Der unterrichtlich gesteuerte Zweitspracherwerb muß daher neben den Normen der angestrebten Zielsprache in stärkerem Maße, als das bisher geschieht, die Lernaltersprache mit ihren Regularitäten berücksichtigen als eine Varietät, die den Stand sprachlicher Fähigkeiten eines bestimmten Lernalters zu einem gegebenen Zeitpunkt in einer Sprache widerspiegelt, die er zu erwerben im Begriff ist. Das bedeutet für den Lehrer dieser Kinder, daß er sich ein Bild von ihren Sprachkenntnissen machen muß, bevor er überhaupt einen sinnvollen Zweitsprachunterricht beginnen kann: er muß die Lernvoraussetzungen in diesem Bereich klären, indem er den Sprachzustand und die Kommunikationsfähigkeit seiner Schüler analysiert und so die individuelle Übergangsvarietät jedes einzelnen Schülers erkennt. Der Lehrer muß daher über ausreichende Kenntnisse im Umgang mit linguistischen Analyse- und Beschreibungsverfahren verfügen, und er muß im Bereich des Spracherwerbs fundiert ausgebildet sein, sowohl für den Erst- als auch für den Zweitspracherwerb.

Diese Forderung enthält sowohl eine Aufforderung zur Gestaltung des Lehrangebots für Lehrerstudenten als auch eine Forderung nach Verbesserung der Lehrerweiterbildung in diesem Bereich. Die Erfahrungen in beiden Modellschulen haben gezeigt, daß eine schulbezogene Weiterqualifikation der Kollegien eine sinnvolle Möglichkeit darstellen kann, sowohl Defizite der Erstausbildung

242

aufzuarbeiten, als auch gezielt an der Bewältigung spezifischer Probleme zu arbeiten, die sich aus dem Schulalltag und der Unterrichtspraxis ergeben; vor allem auch Fragen der Sprachförderung in national gemischten Klassen lassen sich so, bezogen auf konkrete Lernergruppen und orientiert an klaren Aufgaben- und Zielformulierungen, in sinnvoller Weise bearbeiten.

In diesem Sinne ist über Möglichkeiten der Kooperation zwischen Schule und Hochschule nicht nur in Form einer wissenschaftlichen Begleitung für den Zeitraum eines Schulmodellversuchs nachzudenken. Die Förderung der Schüler im kognitiven, psychischen und sozialen Bereich ist die eigentliche Aufgabe von Schule.

Förderung ist daher das eigentliche Ziel jeden Unterrichts und auch der außerunterrichtlichen Aktivitäten der Schule. Die hier in Rede stehende Sprachförderung muß daher in Maßnahmen, Inhalten und Angeboten bestehen, die über die allgemeine Förderaufgabe von Schule hinausgehen.

Diese Aufgabe haben sich die beiden Modellschulen in unterschiedlicher Weise gestellt. Zwar galt für beide die gleiche Ausgangslage, die darin bestand, daß sie Schüler unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Vorbildung und unterschiedlicher Sprachbeherrschung zu unterrichten hatten und daß die Schüler aufgrund unterschiedlicher Lebens- und Schulverläufe sehr verschiedene Voraussetzungen für die Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten mitbrachten (cf. Spracherwerbsbiografien). Aber unterschiedliche pädagogische Grundsatzentscheidungen führten zu unterschiedlichen Förderkonzepten.

An der 2.O Kreuzberg, bestand in der ersten Phase des Modellversuchs Einmütigkeit darüber, daß die zusätzliche Förderung den lern- und leistungsschwachen Schülern zu Gute kommen sollte. Im Konzept des Schulversuchs vom 12.3.1979 ist das Ziel der Fördermaßnahmen so konkretisiert:

"10. Struktur der Studentafel

...

c) Wahlbereich: Zur gezielten Behebung von Defiziten in der deutschen Sprache wird den türkischen Schülern neben dem Pflichtunterricht eine Arbeitsgemeinschaft von zwei Stunden wöchentlich angeboten. Diese im Vergleich zu deutschen Schülern zeitliche Mehrbelastung wird dadurch im wesentlichen

243

aufgehoben, daß die türkischen Schüler durch die zweite Fremdsprache Türkisch weniger gefordert werden als deutsche Schüler, die eine zweite Fremdsprache wählen." (S. 22f).

Wesentliche Merkmale dieser Förderkonzeption sind das Prinzip der Freiwilligkeit für die Schüler, da die zusätzlichen Stunden als Arbeitsgemeinschaft im Wahlbereich angeboten wurden, sowie die Konzentrierung auf die türkischen Schüler.

Ein weiteres Merkmal besteht darin, daß Lern- und Leistungsdefizite nur im sprachlichen Bereich vermutet bzw. angegangen werden sollen; Defizite von deutschen Schülern bleiben völlig unberücksichtigt. Dies läßt sich damit begründen, daß die sprachlichen Fähigkeiten einer recht beträchtlichen Anzahl türkischer Schüler so gering sind, daß ihnen eine Teilnahme am regulären Unterricht kaum oder nur in Ansätzen möglich ist, wie auch durch die Sprachstandsanalyse gezeigt wird. Die Effektivität dieser Form des Förderunterrichts wurde jedoch von den beteiligten Lehrern trotz sichtbarer Erfolge bei einigen Schülern im Prinzip als gering eingestuft.

Die Ursache für diesen geringen Erfolg ist vor allem in der Ansiedelung des Förderunterrichts im Wahlbereich, zusätzlich zum Pflicht- und Wahlpflichtbereich, zu sehen.

Hieraus ergeben sich zwei Konsequenzen mit negativen Auswirkungen auf den Erfolg der Fördermaßnahmen:

- Als Zusatzunterricht müssen die Förderstunden außerhalb des für alle Schüler geltenden Stundenplans in den Eckstunden plaziert werden, wodurch sie für die beteiligten Schüler einen sehr demonstrativen Charakter erhalten („Wir müssen schon kommen / noch bleiben, die anderen brauchen das nicht!); hierdurch fühlen sich vor allem türkische Jungen diskriminiert.

- Aus diesem Grund und bedingt durch die fehlende Obligatorik des Förderunterrichts kam es zu einer Fluktuation und Unregelmäßigkeit der Teilnehmer und der Teilnahme sowie zu im übrigen Unterricht nicht üblichen Disziplinschwierigkeiten, die einer kontinuierlichen Arbeit, d.h. der stringenten Förderung des einzelnen Schülers, sehr hinderlich waren.

244

Darüber hinaus wurde es als sehr unbefriedigend empfunden, daß in diesem Modell der Förderung leistungsschwache deutsche Schüler nicht in erforderlichem Maße berücksichtigt wurden.

Auch die Förderung überdurchschnittlich leistungsstarker deutscher und türkischer Schüler war in diesem Modell nicht gegeben. Als Konsequenz dieser Erfahrungen wurde mit verschiedenen Formen zusätzlicher Fördermaßnahmen experimentiert, so daß sich die Förderkonzeption der 2. O Kreuzberg als ein breites Spektrum von Maßnahmen darstellt, das sowohl die sprachliche Förderung schwacher türkischer

Schüler, inhaltliche Förderung deutscher und türkischer Schüler in verschiedenen Unterrichtsfächern als auch die explizite Förderung leistungsstarker deutscher und türkischer Schüler umfaßt. Als Besonderheit dieser Schule ist der Versuch anzusehen, der auch in ihrem Abschlußbericht dokumentiert ist, sprachschwache türkische Schüler durch einen kontrastiven Sprachunterricht Deutsch-Türkisch zu fördern.

Prinzipiell gemeinsames Element der verschiedenen Förderansätze der 2. O Kreuzberg bleibt jedoch die Sprachförderung türkischer Schüler durch binnendifferenzierte Maßnahmen im Deutschunterricht und durch das bereits erwähnte Prinzip der "Erhöhung der Kommunikationsdichte", d.h. der Vermehrung von Anlässen zu ungesteuertem Spracherwerb.

Wie die Dokumentation der Sprachentwicklung türkischer Schüler der 2. O Kreuzberg zeigt, sind durch diese Maßnahmen Fortschritte zu erzielen. Sie bleiben jedoch vornehmlich auf die Entfaltung mündlicher kommunikativer Geläufigkeit bei teilweise wenig differenzierter Sprachbeherrschung beschränkt. Für das Erreichen der Ziele des Modellversuchs genügen diese Fortschritte noch nicht. Genauere Auskünfte in diesem Zusammenhang sind den Erfolgen der Absolventen der 2. O Kreuzberg in weiterführenden Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen zu entnehmen.

Die 1. O Tiergarten hat sich von Beginn an dafür entschieden, die zusätzlichen Fördermaßnahmen für alle Schüler, Deutsche wie Türken, obligatorisch zu machen und dies auch durch eine entsprechende Platzierung der Stunden im Stundenplan zu verdeutlichen.

Allerdings wurde und wird auch hier mit verschiedenen Formen von Fördermaßnahmen experimentiert. Wie an der 2. O Kreuzberg stand auch hier die Sprachförderung im Vordergrund, allerdings bereits

245

mit der erklärten Absicht, phasenweise andere Unterrichtsfächer an die Stelle der deutschen Sprache treten zu lassen.

Wesentliches Element des Sprachförderkonzepts der 1. O Tiergarten war der Versuch, durch eine gemeinsame Planung und die gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien sowohl ein vergleichbares Niveau der Sprachbeherrschung zu erreichen als auch zu gewährleisten, daß andere als die Fachkollegen für Deutsch als Förderlehrer eingesetzt werden konnten.

Allerdings erwies sich dies, wie aus anderen Zusammenhängen ebenfalls bekannt, nicht in allen Fällen als gleichermaßen leicht durchführbar: die Arbeit mit von anderen erstellten Unterrichtsmaterialien stellt nicht immer eine Erleichterung dar; entweder ist eine sehr detaillierte methodisch-didaktische Aufbereitung erforderlich, vor allem bei fachfremd eingesetzten Kollegen, die dann aber auch flexibles Reagieren auf unterschiedliche Lernergruppen und nicht standardisierbare Lernsituationen erschwert, oder aber es muß von den unterrichtenden Kollegen doch eine eigene Aneignung der Materialien geleistet werden, die dann zu einem doppelten Zeitaufwand bei planenden und unterrichtenden Kollegen führt. Ein weiteres Merkmal der Förderkonzeption der 1. O Tiergarten ist die gegenseitige Bezugnahme von Deutsch- und Förderunterricht. Dies kann nur gewährleistet werden durch die verbindliche Teilnahme aller Schüler am Förderunterricht, da sonst die entsprechenden Anknüpfungen nicht möglich wären, sowie durch eine mindestens in Umrissen gemeinsame Planung.

Neben diesen auf Sprachförderung im engeren Sinne bezogenen Fördermaßnahmen findet Sprachförderung an der 1.O Tiergarten auch im Fachunterricht, vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern statt.

Darüber hinaus werden die zusätzlichen Stunden auch für die Förderung in anderen Unterrichtsfächern verwendet, vor allem für Englisch und Mathematik, wobei sich als Charakteristikum eine enge Zusammenarbeit zwischen Förder- und Fachlehrer herausstellt. Wie auch für die 2.O Kreuzberg läßt sich für die 1.O Tiergarten feststellen, daß ein einheitliches Förderkonzept nicht vorliegt, daß aber durch ein Spektrum verschiedener, sich ergänzender Maßnahmen eine zusätzliche Förderung der Schüler möglich wird. Für den Erfolg der Sprachfördermaßnahmen, bei dem allerdings, wie

246

schon erwähnt, die erschwerten Bedingungen unterschiedlicher Spracherwerbsbiografien und teilweise unzureichender sprachlicher Voraussetzungen als Hypothek der Grundschule in Rechnung zu stellen sind, zeigt sich, daß überall dort Fortschritte der Sprachbeherrschung zu verzeichnen sind, wo Lehrer die Kärrnersmühen systematischer Spracharbeit nicht gescheut haben. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die Ergebnisse der Verlaufsuntersuchung der Sprachentwicklung (S. 218 ff).

Allerdings möchte ich hervorheben, daß eine sprachliche Förderung nur auf der Ebene von formalem Sprachunterricht oder gar Sprachtraining nicht die gewünschten Erfolge kompetenter kreativer Handhabung der deutschen Sprache bringt:

Sprachkenntnisse sind keine Ansammlung von Wissen, das wieder reproduziert werden kann, sondern Sprache ist - u.a. - Medium der Kommunikation. D.h., sie erhält ihren Sinn und ihre Bedeutung erst in ihrer Verwendung in kommunikativen Zusammenhängen. Sprachförderung ausländischer Kinder muß daher die kommunikative Situation dieser Kinder berücksichtigen, d.h. sie muß es ermöglichen, daß eine auch den Kindern einsichtige Verbindung von Sprachunterricht und Sprachverwendung entsteht. Bedingt durch die sprachlichen Defizite, die eine erfolgreiche Teilnahme am regulären Unterricht für viele ausländische Kinder behindern oder unmöglich machen, sind die schulischen Chancen dieser Kinder auch durch mehr oder weniger große Defizite in den einzelnen Unterrichtsfächern beeinträchtigt; um sie mit ihren deutschen Mitschülern chancengleich zu machen, müssen daher auch diese Defizite aufgearbeitet werden. Diese beiden Zielsetzungen - Förderung der sprachlichen Fähigkeiten und Ausgleich fachlicher Defizite - müssen aber bei einem Förderkonzept nicht in Widerspruch zueinander stehen. Zum einen ist die Vermittlung von Fachwissen ohne Sprache nur in Ansätzen möglich, und zum anderen ist die Entwicklung von Sprachfähigkeiten inhaltsleer nicht möglich.

Daher ist eine Verbindung der beiden förderungsbedürftigen Bereiche nicht nur möglich, sondern sogar notwendig, wenn vermieden werden soll, daß die Entwicklung der Sprachfähigkeiten den Schülern als Pflichtübungen oder sogar Drill erscheint, die von ihrer sonstigen Sprachverwendung isoliert sind.

Da für einen großen Teil der ausländischen Schüler die unterrichtliche und außerunterrichtliche Kommunikation in der Schule nahezu die

247

einzigen Redesituationen mit Deutschen sind, muß der Förderunterricht vor allem auf die Notwendigkeit und Bedürfnisse gerade dieser kommunikativen Realität Bezug

nehmen. Die Aufnahme unterrichtlicher und auch außerunterrichtlicher schulischer Themen kann dann dazu führen, daß diese spezielle Förderung als ein wesentlicher Baustein für die Bewältigung alltäglicher Probleme bewußt gemacht werden kann. In diesem Sinne kommt auch den Angeboten und Veranstaltungen im außerunterrichtlichen Bereich ein beachtlicher Stellenwert im Rahmen der Sprachförderung zu. Für eine effektive Planung und Durchführung der Fördermaßnahmen erscheinen mir neben der Analyse der Sprachfähigkeiten und -defizite, die es zu beheben gilt, mindestens die folgenden Gesichtspunkte wesentlich:

- Die Fachlehrer müssen, wie es für den sprachlichen Bereich geschehen muß, für ihr jeweiliges Fach eine Analyse der Leistungsdefizite des einzelnen Schülers erstellen, damit eine gezielte Förderung möglich wird.
- Es ist nötig, den Förderlehrer über die inhaltliche Planung und Durchführung des jeweiligen Fachunterrichts zu informieren.
- Hospitationen der Förderlehrer im Fachunterricht können sie darüber hinaus befähigen, durch gezielte eigene Beobachtungen einzelner Schüler notwendige Ansatzpunkte für die Fördermaßnahmen zu erkennen.
- Der Förderlehrer muß auf Texte, Unterrichtsmaterialien und vor allem auf Aufgabenstellungen der Fachlehrer zurückgreifen können, um die Verbindung zum Fachunterricht sowie eine Verbindung von fachlicher und sprachlicher Förderung zu erreichen.

Neben den besonderen Fördermaßnahmen ist es jedoch erforderlich, bei jedem Kollegen ein Bewußtsein dafür zu wecken und zu entwickeln, daß auch er einen Beitrag zur sprachlichen Förderung der ausländischen Schüler leistet bzw. leisten kann. In dem Maße, wie Deutsch das Medium von Unterricht ist, kann jede Unterrichtssituation, jeder kommunikative Anlaß in der Schule ein Beitrag zur sprachlichen Entwicklung der Schüler leisten; dies nicht bewußt in ein Konzept von Unterricht und von Schule einzubeziehen heißt, eine Vielzahl von Fördermöglichkeiten ungenutzt verstreichen zu lassen.

248

Allerdings muß resümierend festgehalten werden, daß eine wirklich gezielte und systematische Unterstützung des Spracherwerbsprozesses nicht in allen Lehrerjahrgängen und auch nicht im Vergleich der beiden Schulen gleichermaßen konsequent betrieben wurde. Eine Ursache hierfür kann u.a. einer selbstkritischen Bemerkung aus dem Abschlußbericht der 2. O Kreuzberg entnommen werden:

"Als unsere türkischen Schüler am Anfang zu uns kamen, hatten wir das Gefühl, sie sprächen - nach dem ersten oberflächlichen Eindruck - hervorragend Deutsch. Wir freuten uns und dachten, was wir für tolle Inhalte mit ihnen machen könnten. (...) Als aber die Tage, Wochen und Monate (und ich bin versucht, zu sagen "Jahre"! U.St.) vergingen, änderte sich das; wir bemerkten Fehler (...). Bald mußten wir uns ernsthaft Gedanken machen, wie die Fehler aufzuarbeiten seien." (S. 136)

Die den Lehrern regelmäßig vorgelegten Berichte über die Analyse von Sprachstand und Sprachentwicklung verbunden mit Hinweisen und Vorschlägen zur weiteren Spracharbeit sind hier offensichtlich nicht ernsthaft oder sehr spät zur Kenntnis genommen worden.

Elemente einer Zweitsprachdidaktik

Als Konsequenz aus dem gemeinsamen Unterricht von deutschen und ausländischen Schülern ergibt sich für den Deutschunterricht die Notwendigkeit der Entwicklung einer Zweitsprachdidaktik. Diese Notwendigkeit wird in beiden Schulen gleichermaßen gesehen und in ihren jeweiligen Konzeptpapieren als Desiderat und als Aufgabe des Modellversuchs formuliert ("Versuchsbeschreibung" der 2. O, S. 28, „Sprachförderungskonzept“ der 1. O, S. 171).

Daß Lernziele, Lerninhalte und Unterrichtsprozesse im Deutschunterricht für ausländische Schüler an deutschen Schulen nicht notwendigerweise die gleichen sein können oder müssen wie für deutsche Schüler, leuchtet auch dem Nicht-Fachmann spontan ein. Weshalb aber der schlichte Rückgriff auf die Erfahrungen und Ergebnisse der Fremdsprachendidaktik nicht ohne weiteres möglich

249

ist, ergibt sich aus dem Vergleich der Unterschiede, die zwischen einer Zweit- und einer Fremdsprache bestehen. Zweit- und Fremdsprache unterscheiden sich vor allem unter den Gesichtspunkten von Erwerbssituation, kommunikativer Reichweite und Funktion bei der Identitätsbildung des Sprachlerner. Als Fremdsprache ist eine Sprache anzusehen, die in Unterrichtssituationen, kontrolliert vom Lehrer unter Verwendung bestimmter Lehrmethoden und -materialien vermittelt wird; in dieser Form wird an deutschen Schulen üblicherweise Englisch, Französisch, Lateinisch, Altgriechisch usw. unterrichtet. Kommunikationsanlässe, d.h. die Notwendigkeit für den Lerner, diese Sprache anzuwenden, sind vornehmlich oder völlig auf die wenigen Unterrichtsstunden pro Woche beschränkt. Kommunikationspartner ist in der Regel nur der Lehrer und bei fortgeschrittenem Unterricht noch die Mitschüler. Die Prozesse der Sozialisation, der Kognition und der Persönlichkeitsbildung laufen außerhalb dieser Sprache ab. Gesellschaftliche Handlungsfähigkeit in dieser Sprache ist nicht erforderlich.

Demgegenüber wird eine Zweitsprache sowohl außerschulisch und ungesteuert als auch in Unterrichtssituationen erworben. Die Sprache ist das Kommunikationsmedium der Umwelt und bereits im Moment des Erwerbens das Medium des Lerner für den Kontakt mit dieser Umwelt.

Die Notwendigkeit des Gebrauchs ist nicht auf wenige Unterrichtsstunden beschränkt, sondern ist in allen sozialen Situationen außerhalb der Familie gegeben. Die Prozesse schulischer Sozialisation, der unterrichtlichen Kommunikation und damit auch der Kognition sind an diese zu erlernende Sprache gebunden. Durch den so gesellschaftlich auferlegten Zwang zur Zweisprachigkeit erhält diese zweite Sprache auch eine nicht zu unterschätzende Funktion bei der Identitätsbildung und der Entwicklung der Persönlichkeit ausländischer Kinder und Jugendlicher. Die Handlungsfähigkeit in unserer Gesellschaft ist in sehr weitgehendem Maße von der Beherrschung dieser Sprache abhängig, und auch damit erhält sie eine wesentliche Funktion bei der Persönlichkeitsbildung. Die Fremdsprache, die auch für die Migrantenkinder in der deutschen Schule Unterrichtsgegenstand ist, kommt somit noch als dritte Sprache hinzu, die noch dazu im Medium der Zweitsprache als Unterrichtssprache vermittelt wird.

250

Für den Deutschlehrer bedeutet diese besondere Position der Zweitsprache eine erhebliche Schwierigkeit, da sie eben nicht nur in von ihm geplanten und gesteuerten Unterrichtssituationen vermittelt, sondern in einer Vielzahl von Situationen erworben wird, auf die er nicht nur keinen Einfluß, sondern über die er in der Regel auch keine Informationen hat. Das bedeutet, daß er bei der Planung und Durchführung seines Unterrichts sich auf Lernvoraussetzungen einlassen muß, die er überhaupt nicht kennt: wie hat, sich der Wortschatz seiner Schüler durch außerschulische Gesprächsanlässe entwickelt, welche kommunikativen Strategien wurden bereits erworben, welche Satzmuster werden beherrscht, welche nicht etc. Insbesondere spielt hier dann auch die oben bereits erwähnte Frage der individuellen Interlanguage des jeweiligen Schülers eine Rolle: welche Regeln, welche "Grammatik" hat sich der Schüler bereits erarbeitet, nach welcher Systematik geht er mit der deutschen Sprache um? Der Fremdsprachenlehrer dagegen ist in der Lage, ziemlich genau abzuschätzen, welches Sprachniveau er bei seinen Schülern annehmen kann, wie der Wortschatz aussieht, welche morphologischen und grammatischen Strukturen vorausgesetzt werden können; er bestimmt die Themenschwerpunkte, die Lehr- und Lernprogression und kann so seinen Unterricht sehr genau auf den jeweiligen Sprachstand seiner Schüler einrichten und gezielt planen.

Ein weiterer Gesichtspunkt, der bei einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache vor der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen ist, ist die sprachliche Zusammensetzung der Lernergruppe. Es macht einen gehörigen Unterschied, ob es sich um eine monolinguale, z.B. türkischsprachige Klasse handelt, eine multilinguale Klasse verschiedener Herkunftsnationen, eine multilinguale Klasse unter Einschluß deutscher Schüler oder um eine bilinguale Klasse deutscher und z.B. türkischer Schüler. So stellt sich - um das Spektrum von Problemstellungen nur in Umrissen anzudeuten - die Frage eines kontrastiven Sprachunterrichts in einer monolingualen Ausländerklasse ganz anders dar als in einer multilingualen, Methoden des Fremdsprachenunterrichts sind in einer Klasse ohne deutsche Schüler eher denkbar als in einer Klasse mit ihnen, das Konzept eines zweisprachigen Unterrichts mag in einer mono- oder bilingualen Lernergruppe realisierbar sein, nicht aber in einer multilingualen etc.

251

Für die Lernergruppen beider Modellschulen gilt, daß sie nach ihren Konzepten jeweils bilingual deutsch-türkisch zusammengesetzt sein sollten; tatsächlich befanden sich jedoch in zahlreichen Klassen mehr als nur diese beiden Sprachgruppen, so daß in vielen Fällen von multilingualen Lernergruppen gesprochen werden muß.

Allerdings wurde in der Regel so verfahren, als wenn es sich um bilinguale deutsch-türkische Klassen handelte.

Auf die Notwendigkeit konkreter Analysen des Sprachstandes des einzelnen Schülers, die sich aus den Besonderheiten der Zweitsprachenerwerbssituation ergibt, habe ich bereits hingewiesen. Für die inhaltliche Planung des Sprachunterrichts, die sich auf den so ermittelten Sprachstand beziehen sollte, können die Sprachanalysen, die ich während des Modellversuchs erstellt habe, eine gewisse Erleichterung sein.

Zwar handelt es sich bei der von mir untersuchten Population nicht um eine im statistischen Sinn repräsentative, aber immerhin bildet sie mit der Berücksichtigung

von fast 320 türkischen und 60 deutschen Schülern ein recht stabiles Fundament, so daß die Ergebnisse mindestens als Orientierungsgröße fungieren können. Unabhängig von den im "Vorläufigen Rahmenplan" für das Fach Deutsch aufgelisteten Unterrichtsgegenständen im sprachlich-grammatischen Bereich lassen sich aus der folgenden Aufstellung Schwerpunkte erkennen, die der Zweitsprachenunterricht berücksichtigen muß. Es wird das breite Spektrum von Problemfeldern im morphologisch-syntaktischen Bereich des Deutschen deutlich, das sich bei türkischen und bei deutschen Schülern zeigt. Und es wird deutlich, daß es eine Reihe von grundlegenden Elementen und Kategorien gibt, die beiden Schülergruppen gleichermaßen Schwierigkeiten bereiten und die demzufolge zum Gegenstand des Unterrichts für die gesamte Lernergruppe gemacht werden können; andere Kategorien erweisen sich nur bei einem kleineren Teil von Schülern als problematisch. Auf der Basis dieser Analysen wird es nun dem Lehrer möglich, gezielt auf bestimmte Probleme und Schwächen seiner Schüler einzugehen. Er erhält so z.B. Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung, indem er entsprechend den beobachteten Schwächen etwa bei der Arbeit an Texten unterschiedliche Arbeitsaufträge erteilen kann; er kann Unterrichtseinheiten entwickeln, die einen oder mehrere

252

Problembereiche behandeln, die in seiner Klasse vorhanden sind; er kann innerhalb seiner Klasse Gruppen von Schülern zusammenfassen, die an ihnen gemeinsamen Schwierigkeiten arbeiten.

Die Analyse der sprachlichen Fähigkeiten kann so zu einem wichtigen Hilfsmittel zur Fundierung didaktischer Entscheidungen werden. Die folgende Zusammenstellung zeigt, nach deutschen und türkischen Schülern getrennt, die jeweils zu Beginn der 7. Klassen erkannten Problemfelder im morphologisch-syntaktischen Bereich, denen sich nach diesen Beobachtungen der Deutschunterricht vordringlich zuwenden muß:

253

Zusammenfassende Darstellung sprachlicher Problemfelder im morphologisch-syntaktischen Bereich zu Beginn der Sekundarstufe I:

	Deutsche Schüler	Türkische Schüler
Satzbau:		
Vollständigkeit	53,3 %	69,0 %
Wortstellung	21,7 %	50,8 %
Inversion	6,7 %	23,6 %
Indir. Objekt	25,0 %	13,1 %
Nebensätze	1,7 %	4,1 %
Konjunktionen:	8,8 %	13,4 %
Negation:		
Negationswörter	---	10,5 %
Negation d. unbest. Art.	5,0 %	11,2 %
Wortstellung bei Neg.	3,3 %	2,6 %
Verbflexion:		
Personalendungen	15,0 %	36,1 %
Passiv	5,0 %	31,0 %
Konjunktiv	10,0 %	29,7 %

Bildung zusammengesetzter Zeitformen	15,0 %	36,7 %
stark flekt. Verben	5,0 %	21,7 %
Vokalwechsel	6,7 %	40,3 %
trennbare Verben	13,3 %	16,6 %
Präpositionen:	28,3 %	77,3 %
Adjektiv-Komparation:	6,7 %	8,3 %
Pronomina:		
Pers.Pron.	41,7 %	73,5 %
Poss.Pron.	20,0 %	54,6 %
Dem.Pron.	15,0 %	31,0 %
Rel.Pron.	10,0 %	33,5 %
Refl.Pron.	6,7 %	32,3 %
Inter.Pron.	5,0 %	2,6 %
Indef.Pron.	1,7 %	31,0 %
Deklination (Subst., Adj., Art.):		
Genus	33,3 %	95,8 %
Kasus	83,3 %	91,4 %
Numerus	25,0 %	76,7 %
Verwendung des Art.:	58,3 %	89,1 %

254

Als besonders gravierend und daher als vordringlich zu bearbeiten erweisen sich nach dieser Zusammenfassung bei beiden Schülergruppen der Komplex des Satzbaues und die mit Problemen der Deklination sowie der Genus- und Kasusreaktion zusammenhängenden Auffälligkeiten.

Die Unsicherheiten und Schwierigkeiten im Bereich des Satzbaues können nicht mit dem Verweis darauf abgetan werden, daß ich die sprachlichen Daten in mündlichen Gesprächen erhoben habe und daß für den mündlichen, umgangssprachlichen Gebrauch andere Regeln gelten als für die Hochsprache. Der Maßstab, an dem sich das Vermerken von Auffälligkeiten orientierte, ist bei allen Kategorien die Akzeptanz des "native speakers" im mündlich-umgangssprachlichen Bereich, so daß kein unangemessener Maßstab zugrunde gelegt wurde. Die relativ niedrigen Zahlen im Bereich der Nebensätze, der Konjunktionen und bei türkischen Schülern auch bei der Bildung des indirekten Objekts dürfen nicht so interpretiert werden, daß diese Strukturelemente relativ sicher beherrscht würden, sondern daß sie weitgehend vermieden werden, weil sie nicht sicher beherrscht sind.

In Zusammenhang gesehen werden müssen auch die Kategorien der Deklinationen und die Pronomina, da sich Unstimmigkeiten bei einer von ihnen systematisch bei den anderen zeigen müssen: Unsicherheiten bei Genus, Kasus und Numerus zeigen sich auch an der Auswahl und Flexion der Pronomina etc.

Aus diesen Beobachtungen ergeben sich Ansätze für ein Curriculum der Sprachförderung, wenn man unterstellt, daß die hier erkannten Fehlerschwerpunkte nicht nur auf die beobachteten Schüler zu beschränken sind. Daß eine solche Unterstellung zulässig zu sein scheint, zeigen eigene Beobachtungen auch an Schülern anderer Schulen, und auch neueste Ergebnisse anderer Untersuchungen bestätigen das (cf. Baur, Rupprecht S.: Kann der Zweitsprachenerwerb 'gesteuert'

werden? In: Deutsch lernen 1, 1986, S. 40): Items eines solchen Curriculums der Sprachförderung für deutsche und ausländische Schüler gleichermaßen sind demnach

- die Deklinationen von Substantiv, Adjektiv, Pronomina und Artikel,
- der einfache Satz,

255

- das Satzgefüge,

speziell für die ausländischen Schüler ist das Curriculum zu ergänzen um

- die Verbflexion in ihren wesentlichen Erscheinungsformen, vor allem die Personalendungen, die Bildung zusammengesetzter Zeitformen und die Besonderheiten der sog. starken und schwachen Verbbildung.

Es ist deutlich, daß mit diesen Curriculuminhalten Gegenstände des Lehrplans der Grundschule angesprochen sind. Es wäre aber nicht sinnvoll, vor der Notwendigkeit, diese Dinge auch zu Beginn der Sekundarstufe I zu behandeln, die Augen zu verschließen und darauf zu beharren, daß sie nicht Gegenstand der Sekundarstufe seien. Die sprachlichen Defizite beider Schülergruppen würden dadurch nur vergrößert.

Zum methodischen Vorgehen bei der Behandlung dieser Gegenstände möchte ich vor der Konzipierung reiner Grammatik-Pauk- und Drill-Kurse warnen. Es ist nach wie vor unter lernpsychologischen Gesichtspunkten umstritten, ob ein direkter Transfer von der unterrichtlichen Behandlung sprachstruktureller Gegenstände auf den jeweils eigenen aktiven Sprachgebrauch des Schülers stattfindet. Darüber hinaus reicht die einmalige Behandlung dieser Fehlerschwerpunkte in einer Unterrichtseinheit - und mehr Zeit steht bei einer solchen Behandlung in expliziten Grammatikkursen während des Schuljahres nicht zur Verfügung - nicht aus, um diese förderungsresistenten Problemfelder auszuräumen.

Ich empfehle vielmehr, die Behandlung dieser grammatischen Phänomene bei der Planung des Unterrichts so zu integrieren, daß sie im Rahmen des jeweiligen Themas funktional sind. Beispiele hierfür bieten verschiedene Unterrichtseinheiten, die in Kooperation von Wissenschaftlicher Begleitung und Lehrern der beiden Modellschulen erarbeitet wurden. Außerdem kann so dem Prinzip der "Spiralen Didaktik" gefolgt werden: einen bestimmten Gegenstand wiederholt in unterrichtliche Themen einbringen, wobei sowohl die Perspektive als auch das Niveau der Behandlung differenziert werden kann. Dadurch wird die Behandlung gleicher Gegenstände nicht zu einer bloßen Wiederholung, sondern zu einer Festigung und Reaktivierung für die Schüler.

256

Diese Empfehlung schließt nicht aus, daß sprachstrukturelle Gegenstände explizit im Unterricht behandelt werden. Es ist im Gegenteil sogar erforderlich, daß die Schüler über ihre Sprachverwendung und ihren Sprachzustand bewußt reflektieren; es genügt nicht zu wissen, daß sie sprachliche Schwierigkeiten haben, sondern wo diese liegen. Das gilt für Schüler und Lehrer gleichermaßen. Das Bewußtmachen sprachlicher Probleme ist die Voraussetzung für ihre Bewältigung.

Sprachbetrachtung muß daher in verstärktem Maße Gegenstand des Deutschunterrichts werden. Sinnvollerweise könnte hier in Kooperation mit den türkischen Lehrern ein Programm erarbeitet werden, das durch Sprachkontrast die Entstehung eines Sprachbewußtseins fördert und stützt. Dabei ist es auch wichtig, bei den Lehrern eine stärkere Sensibilität für die sprachlichen Schwierigkeiten ihrer

Schüler zu entwickeln. Dazu gehört z.B. die Erkenntnis aus der Zweitspracherwerbsforschung, daß ein "Fehler" nicht unbedingt ein "Fehler" ist, sondern daß diese sprachliche Unsicherheit ein Indiz für einen weiteren Fortschritt im Spracherwerb des betreffenden Schülers sein kann.

Unter diesem Gesichtspunkt muß m.E. die Frage nach der sprachlichen Norm im Unterricht mit ausländischen Schülern neu durchdacht werden. Aus der Spracherwerbs- und der Sprachverwendungssituation ausländischer Kinder in Deutschland, vor allem aus dem Problem der bisher nicht befriedigend geklärten Beziehungen zwischen ungesteuertem und gesteuertem Zweitspracherwerb ergibt sich meines Erachtens die Notwendigkeit, bei Sprachunterricht und Sprachverwendung dieser Kinder mit einem differenzierten Normverständnis zu arbeiten.

Weder die verabsolutierte standardsprachliche Norm noch die stillschweigende Akzeptierung von Interlanguage-Regularitäten ist gefragt. Es müssen vielmehr im Unterricht nach Entwicklungsstand und Sprachfähigkeit des jeweiligen Schülers verschiedene Grade der Akzeptabilität seiner Sprachverwendung als Orientierungspunkte gesetzt werden mit dem Ziel einer schrittweisen Entfaltung der Sprachfähigkeit.

Das angestrebte Ziel soll dabei am Ende der Schulzeit eine möglichst enge Annäherung an die sprachlichen Fähigkeiten der deutschen Mitschüler sein.

257

Um die hierzu erforderliche ständige Weiterentwicklung der Sprachfähigkeiten in Gang zu halten und um Fossilisierungstendenzen entgegenzuwirken, muß die Motivation der Schüler zu weiterem Spracherwerb erhalten bzw. wieder geweckt werden; daß dies kein einfaches Unterfangen ist, zeigen z.B. die Ergebnisse der Spracherwerbsverlaufsuntersuchung (cf. S. 218 f) und die Beobachtungen im Rahmen der Spracherwerbsbiografien. Eine wichtige Funktion kommt hier sicherlich der Erwartungshaltung des Lehrers und seinen Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten seiner Schüler zu. Vor allem bei den Schülern mit stagnierender Sprachentwicklung oder mit Tendenzen dazu muß ein Bewußtsein vermittelt werden, das der eigenen Selbstüberschätzung bezogen auf die Sprachbeherrschung entgegenwirkt.

Die Annahme vieler Schüler, vor allem solcher mit unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten, über ausreichende kommunikative Fähigkeiten zu verfügen, muß schrittweise abgebaut werden, um ihnen die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung bewußt zu machen. Ich habe bereits darauf verwiesen, daß sich der Lehrer hier in einer Zwickmühle befindet. Zum einen ist es erforderlich, den erreichten Sprachzustand des Schülers als Kommunikationsmedium zu akzeptieren, zum anderen muß er ihn darauf aufmerksam machen, daß dieser Sprachstand nicht als das anzustrebende Ziel seines Spracherwerbs angesehen werden kann. Hier zwischen Motivierung und Demotivierung die Waage zu halten, ist eine Aufgabe, für die es kein fertiges Rezept geben kann.

Als Konsequenz aus dem hier dargelegten sind die folgenden Aspekte als Elemente einer Zweitsprachendidaktik erkennbar. Ihre Aufzählung an dieser Stelle soll nicht bedeuten, daß sie alle oder in der hier vorgenommenen Akzentuierung in einer oder in beiden Schulen des Modellversuchs konsequent realisiert worden seien, so daß sich dort entwickelte Konzepte der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache fänden. In diesem Zusammenhang ist besonders auffällig, daß die Entwicklung mindestens von Ansätzen einer Zweitsprachdidaktik, die als Postulat in den Planungspapieren

beider Schulen auftaucht, im Abschlußbericht der 2.O Kreuzberg explizit überhaupt nicht erwähnt wird.

Lediglich die "gezielten Fördermaßnahmen für türkische Schüler in der deutschen Sprache" (S. 146) werden im Bericht ausdrücklich

258

erwähnt, allerdings im Abschnitt 2.2.6 "Ausblick auf notwendige Arbeitsschritte in der nächsten Zeit". Offensichtlich sind die einzelnen Elemente, die sich im Unterricht der verschiedenen Jahrgangs-Teams zu diesem Bereich finden, nicht genügend deutlich bewußt geworden, um sie effektiv zu systematisieren und zu einem mehr oder weniger einheitlichen Konzept zusammenzufassen. Ähnlich stellt sich die Situation in der 1.O Tiergarten dar.

Demzufolge bezieht sich die hier präsentierte Zusammenstellung von Elementen einer Zweitsprachdidaktik zwar auf Erfahrungen des Unterrichts in den beiden Modellschulen, sie ist aber eher eine Extrapolation und Ergebnis von Analysen des Unterrichtsgeschehens und der Sprachentwicklung der Schüler als eine Darstellung systematisch entwickelter Strukturen in der einen oder gar beiden Schulen des Modellversuchs:

- differenzierte Analysen über Sprachfähigkeiten und Sprachentwicklung jedes ausländischen Schülers als Basis des Unterrichts;
- stärkere Betonung von Sprachbetrachtung und Sprachanalysen im Deutschunterricht, sowohl unter funktionalen und pragmatisch-kommunikativen als auch unter sprachsystematischen Gesichtspunkten;
- Intensivierung des eigenen aktiven Sprachgebrauchs der Schüler in sog. "natürlicher" Kommunikation, d.h. Vermehrung von Anlässen für den Gebrauch der deutschen Sprache; die Schüler dürfen nicht nur Rezipienten von sprachlichen Äußerungen sein, sondern sie müssen verstärkt zu eigener Sprachproduktion angehalten werden;
- Sprachkontrast als didaktisches Mittel, wobei sowohl Erst- und Zweitsprache in Relation gesetzt werden sollen als auch die jeweiligen Interlanguage-Varietäten der Schüler und die Zielsprache;
- Einsatz von zweisprachigen Texten, von Übersetzungen und von Hilfsmitteln wie Wörterbücher, Grammatiken, Nachschlagewerke;
- Einbeziehung des Unterrichts in der Muttersprache in den Unterricht der Schule sowie gemeinsame Planung und Kooperation aller sprachlichen Fächer (Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie, der Form von Sprachanalyse und -betrachtung,

259

Koordinierung der Unterrichtsgegenstände, Sprachvergleich auf breiter Basis);

- Anwendung flexibler Differenzierungsformen bei grundsätzlich gemeinsamem Unterricht;
- zusätzliche Sprachförderung für Schüler mit besonders großen sprachlichen Defiziten.

Eine solchermaßen gezielte Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten richtet sich sowohl an türkische als auch an deutsche Schüler, und sie zielt gleichermaßen auf den mündlichen und den schriftlichen Gebrauch der Sprache.

Förderung fachsprachlicher Kompetenz türkischer Schüler

Über die Notwendigkeit, die fachsprachliche Kompetenz ausländischer Schüler zu erweitern, scheint unter Lehrern gemeinhin Einvernehmen zu bestehen; zusätzlich zu den sprachlichen Schwierigkeiten im Allgemeinen werden in den sprachlichen Anforderungen der verschiedenen Unterrichtsfächer weitere Lernhindernisse gesehen. Exemplarisch ist diese Position folgendermaßen beschrieben:

"Wer im Fachunterricht bestehen will, muß die jeweils erforderliche Fachsprache, d.h. einen besonderen Sprachstil und besondere sprachliche Mittel beherrschen." (B. Maschmann: Sprachbedarf und Sprachverwendung in der Metallwerkstatt. (...) In: Deutsch lernen 4, 1980, S. 34)

Dementsprechend formuliert das "Sprachförderungskonzept" der 1. O Tiergarten:

"d) Primat der Fachsprache:
Fachsprache (auch die des Deutschunterrichts) ist zu vermitteln, soweit sie als Lernsprache fungiert (Sprache der gängigen Lehrmaterialien und des Lehrers)." (S. 178)

Dieses Postulat zu erfüllen, soll mit dem "Prinzip des fachbezogenen Deutschunterrichts" versucht werden:

"Der Deutschunterricht ändert sich. Er verfolgt zwar weiterhin die genuinen Ziele dieses Faches, setzt diese aber gezielt mit den Erfordernissen des Fachunterrichts in Verbindung und nimmt inhaltlich auf Fachtexte und Fachsprache starken Bezug." (S. 177)

260

Die "Versuchsbeschreibung" der 2. O Kreuzberg läßt diesen Aspekt der Spracharbeit mit türkischen Schülern unerwähnt; auch im Zusammenhang von Fördermaßnahmen taucht er nicht explizit auf. Um das Ergebnis vorwegzunehmen: das "Prinzip des fachbezogenen Deutschunterrichts" wurde bisher an der 1. O Tiergarten nur in Ansätzen realisiert. Dies ist angesichts der sehr hoch gespannten Erwartungen in der Konzeptformulierung nicht verwunderlich, da hier der Deutschunterricht neben der Problematik der Zweitsprachvermittlung mit Aufgaben belastet wird, die ihn ganz einfach überfordern.

Das prinzipielle Problem besteht bereits darin, was unter dem Terminus "Fachsprache" zu verstehen ist. Das "Sprachförderungskonzept" verwendet ihn im Singular und impliziert damit, daß es eine Fachsprache gebe, die dann offensichtlich in verschiedenen Unterrichtsfächern Verwendung finde.

Diese Implikation steht in Übereinklang mit einem linguistischen und sprachdidaktischen Ansatz, der in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache in den 60er und 70er Jahren breit diskutiert wurde und der vor allem im Unterricht und in Lehrmaterialien von Einrichtungen, die Deutsch als Fremdsprache bei Erwachsenen vermitteln, seinen Niederschlag fand; inzwischen ist allerdings auch hier die Diskussion weitergegangen. Dieser Ansatz geht von Konzepten wie Wissenschaftssprache, Gemein- oder Nationalsprache und eben auch Fachsprache aus und versteht sie als relativ abgeschlossene Systeme, zwischen denen

Berührungen und Überschneidungen unterschiedlicher Art vorkommen. Typisch für diese Betrachtung ist z.B. die folgende grafische Darstellung:

Wissenschaftssprache

Fachsprache

Gemeinsprache

261

Hierbei entsteht der Eindruck, als handele es sich bei diesen drei Varianten nicht um unterschiedliche Gebrauchsformen ein und derselben Sprache, sondern um voneinander getrennte sprachliche Systeme.

Diese irrige Ansicht ist auch bei Lehrern anzutreffen mit der Konsequenz, daß eine sog. allgemeine Sprachbeherrschung und "die" Fachsprache als ganz verschiedene Dinge angesehen werden und daß "Fachsprache" etwa in gleicher oder ähnlicher Form zu lehren sei, wie andere Unterrichtsgegenstände. Diese Auffassung verkennt ganz entschieden den systematischen Zusammenhang, der zwischen Fachsprachen und anderen Registern einer Sprache einerseits und zwischen Fachsprache und Fach andererseits besteht.

Anders als diese einheitliche Sicht von Fachsprache geht die neuere sprachdidaktische Diskussion von einer Vielzahl von Fachsprachen aus, was in sehr exponierter Position sogar dazu führt, die jeweilige Gemeinsprache nur noch als die Summe verschiedener Fachsprachen oder gar nur als die Schnittmenge aller Fachsprachen zu sehen. Linguistik und Sprachdidaktik haben sich in einem sehr langen Diskussionsprozeß schwer getan, hier eine allgemein akzeptierte Position zu erarbeiten. Eine Definition dessen, was derzeit als Verständnis von Fachsprache konsensfähig ist, gibt W. Schmidt. Fachsprache ist demzufolge

"das Mittel einer optimalen Verständigung über ein Fachgebiet unter Fachleuten. Sie ist gekennzeichnet durch einen spezifischen Fachwortschatz und spezielle Normen für die Auswahl, Verwendung und Frequenz gemeinsprachlicher und grammatischer Mittel. Sie existiert nicht als selbständige Erscheinungsform der Sprache, sondern wird in Fachtexten aktualisiert, die außer der fachlichen Schicht immer gemeinsprachliche Elemente enthalten."

(Schmidt, Wilhelm: Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen. In: Sprachpflege 18, 1969, S. 17).

In dieser Bestimmung von Fachsprache sind die wesentlichen Elemente dessen enthalten, was auch für schulische Zwecke relevant ist, nämlich ein Kommunikationsmedium zu sein, dessen Verwendung und damit seine Erscheinungsform thematisch und durch die beteiligten Gesprächspartner bestimmt sind und das sich neben einem besonderen Wortschatz einer besonderen Zurichtung gemeinsprachlicher Mittel bedient.

262

Große Einhelligkeit bei dieser Sicht von Fachsprachen wie auch bei der zuvor genannten Position besteht aber darin, Fachsprachen auf einem relativ hohen Niveau von Technologie und Wissenschaftlichkeit anzusiedeln und zu behandeln. Das hat seine Berechtigung, wenn es darum geht, ausländischen Studenten die sprachlichen Voraussetzungen für ein Studium an deutschen Universitäten oder für das Verständnis einschlägiger Fachliteratur zu vermitteln. So wird in diesem Zusammenhang auch regelmäßig von der "Sprache der Physik" oder der "Sprache der Technik" o.ä. gesprochen.

Ähnliche Vorstellungen scheinen auch bei Lehrern vorzuherrschen, die sich an die sprachlichen Anforderungen ihres Physik-, Chemie- oder Biologiestudiums erinnern und Entsprechendes für ihren Fachunterricht unterstellen.

Dieser Einschätzung ist die Position von L. Hoffmann entgegenzustellen, der das Verständnis von Fachsprachen und ihren Gebrauch differenziert und damit auch für die Schule zugänglich und handhabbar macht.

Hoffmann unterscheidet fünf Ebenen von Fachsprachen, die je nach ihrem Abstraktheitsgrad, ihrer Fundierung, ihrem Gebrauch spezifischer Zeichen und Symbole und ihrem Verwendungszusammenhang verschieden sind. Am oberen Ende dieser Hierarchisierung steht so z.B. der Sprachgebrauch, wie er im wissenschaftlichen Diskurs etwa in fachlichen Publikationen zu Spezialfragen der Hochtechnologie oder der Philosophie bzw. anderer wissenschaftlicher Disziplinen verwendet wird. Über verschiedene Zwischenstufen mit abnehmender Abstraktheit, Fachspezifik- und zunehmendem Gebrauch allgemeinsprachlicher Mittel erkennt Hoffmann eine Stufe von Fachsprachen, die durch ein sehr niedriges Abstraktionsniveau gekennzeichnet ist, in der der fachliche Bezug auf einem allgemein verständlichen, eher populärwissenschaftlichen Niveau angesiedelt ist; die Sprachverwendung ist durch einige Fachtermini und Besonderheiten auf sonst allgemeinsprachlicher Basis gekennzeichnet. (cf. Hoffmann, Lothar: Kommunikationsmittel Fachsprache. Berlin 1976, S. 186 f.)

Dies ist das Niveau von Fachsprache, wie es im Unterricht der Sekundarstufe I angemessen ist und tatsächlich auch verwendet wird. Sich dies bewußt zu machen, erleichtert dem Lehrer den Umgang mit und die Vermittlung von Fachsprache an seine Schüler

263

erheblich. Damit wird nämlich die Zielsetzung des zu erreichenden Sprachniveaus und damit die Aufgabenstellung des Unterrichts sehr viel deutlicher als mit dem sehr allgemeinen Bezug auf die "Entwicklung fachsprachlicher Kompetenz", die in ihrer Unbestimmtheit eher unerfüllbare Erwartungen weckt, als einer konkreten Lehrzielbestimmung zu dienen.

Den Lehrern im Modellversuch sind diese Sachverhalte und Zusammenhänge nicht in genügender Breite bewußt, vielmehr werden in vielen Fällen die fachsprachlichen Besonderheiten entweder, der oben dargestellten Grafik entsprechend, in einer, mit dem jeweiligen Fach eng verknüpften besonderen Sprachform gesehen oder in einem an fachwissenschaftlicher Terminologie orientierten mehr oder weniger wissenschaftlichen Wortschatz. Konsequenterweise werden daher auch die im Fachunterricht vermuteten Lehr- und Lernhindernisse ausländischer Schüler vornehmlich in diesem Bereich gesehen.

Diese Annahmen über die Fachsprachenproblematik zeigen sich exemplarisch in einem Unterrichtsprojekt, das in der 2.O Kreuzberg durchgeführt wurde:

In einem fächerübergreifenden Projekt sollten Themen aus dem Bereich Umweltschutz und Umweltverschmutzung behandelt werden, wobei eines der Unterrichtsziele die Vermittlung eines entsprechenden Fachwortschatzes war. Ein wesentliches und sehr notwendiges Element der gemeinsamen Planung bestand darin, daß die beteiligten Lehrer entsprechend der Hypothese, daß die Adaption eines Fachwortschatzes den türkischen Schülern größere Schwierigkeiten bereite als den deutschen, Listen von Fachtermini zusammenstellten, bei denen sie entsprechende Schwierigkeiten erwarteten. Die Kenntnis dieser Termin wurde vor und nach der Durchführung des Projekts bei beiden Schülergruppen überprüft. (Die Verfahren dieser Überprüfungen sowie die Darstellung der gesamten Untersuchung findet sich in Kröger, Hans: Fachsprachen im Zweitspracherwerb. Vergleich der Adaption eines ökologischen Fachwortschatzes bei deutschen und türkischen Schülern der Sek. I. MA FU. Berlin 1983).

Dabei fand sich für die Hypothese des größeren Lernhindernisses bei türkischen Schülern keine Bestätigung; der Fachwortschatz wurde von beiden Schülergruppen gleichermaßen adaptiert und – mindestens zum Zeitpunkt des Projektendes – beherrscht.

Allerdings sollte ein Teilergebnis der Untersuchung durch diese

264

Beobachtung nicht übersehen werden, daß nämlich der Lernerfolg der türkischen Schüler insofern größer war als der der deutschen, als sie die Fachlexik zum großen Teil neu erwarben und aktiv anwenden lernten, während die deutschen Schüler den Umgang mit ihr eher festigten als sie neu zu erwerben.

Für den Erfolg des Projektes bedeutet das, daß es den Lehrern gelungen ist, einen schwierigen Fachwortschatz erfolgreich zu vermitteln. Für die Fachsprachenproblematik bedeutet dieses Ergebnis, daß die Lexik offensichtlich nicht das Haupthindernis für ausländische Schüler im Fachunterricht darstellt. Analysen von Fachtexten unterschiedlicher Provenienz (Gebrauchsanweisungen, Betriebsanleitungen, wissenschaftliche Fachbücher, Schulbücher etc.) zeigen, daß in diesen Texten zwar Fachtermini in unterschiedlicher Häufigkeit vorkommen, daß sie aber eben auch durch Besonderheiten im morphologisch-syntaktischen Bereich gekennzeichnet sind. Hier sind es vor allem Substantivierungen, Adjektivhäufungen, unpersönliche und passivische Ausdrucksweise, häufige Relativsätze, Kompositabildungen, die den Satzbau komplizieren. Diese Elemente von Fachsprachen sind nichts, was in anderen Sprachformen nicht auch vorkäme, so daß eine Unterscheidung zwischen Gemein- und Fachsprachen auf dieser Ebene nicht weiterhilft.

Aber ihre Häufung, verbunden mit einem unterschiedlichen Grad von Abstraktheit oder Anschaulichkeit führt zu Verständnisschwierigkeiten, die im übrigen auch bei deutschen Schülern auftauchen. Diesen Schwierigkeiten zu begegnen, ist allerdings eine genuine Aufgabe des Deutschunterrichts, die auch in zusätzlichen Fördermaßnahmen aufgegriffen werden kann. Die genannten morphologisch-syntaktischen Schwierigkeiten decken sich weitgehend mit den bei der Untersuchung der Sprachfähigkeiten erkannten Problembereichen und Fehlerkomplexen: Unsicherheiten im Satzbau, bei der Bildung von Satzgefügen unter Einschluß der verschiedenen Nebensatzformen und bei türkischen Schülern zusätzlich die Verbflexion. Sie zu bearbeiten kann und muß Aufgabe des Deutschunterrichts sowie zusätzlicher Fördermaßnahmen sein. Das entläßt allerdings nicht die Fachlehrer aus der Verantwortung, die jeweils erforderlichen sprachlichen Mittel und Besonderheiten

ebenfalls explizit und themenbezogen zu vermitteln. In diesem Sinne ist jeder Fachlehrer zugleich auch Sprachlehrer, und er muß diese Dimension seines

265

Unterrichts in Planung und Vorbereitung einbeziehen. Vor diesem Hintergrund ist es sehr bedenklich, auf die Entwicklung der Fähigkeiten zu aktiver Beherrschung komplexer Satzmuster verzichten zu wollen, wie es das "Sprachförderungskonzept" empfiehlt (S. 165); darüber hinaus steht diese Empfehlung in direktem Widerspruch zu der ebenfalls ausgesprochenen Empfehlung der Förderung von Fachsprache und der Aufforderung an den Deutschunterricht, Fachtexte und Fachsprache zu berücksichtigen. Zur Orientierung der Lehrer im Modellversuch tragen derartige Widersprüchlichkeiten im Konzept nicht bei.

Zur Beseitigung der im Fachunterricht entstehenden Verständnisschwierigkeiten deutscher wie türkischer Schüler genügt es nicht, fachsprachliche Förderung im Sinne von Erweiterung des Lexikons zu betreiben; auch die Vermittlung der in Fachtexten häufigen syntaktischen Strukturen kann nur ein Element unter anderen sein. Von besonderer Bedeutung sind vor allem die Vermittlung bestimmter Arbeitseinstellungen und Arbeitstechniken, wobei besonders die eigenständige Arbeit an und mit Texten hervorzuheben ist:

- das Erschließen von Fachtexten anhand von Leitfragen,
- Hervorheben und/oder Herausschreiben zentraler Begriffe oder Formulierungen im Text,
- Stichwörter zu einer bestimmten Fragestellung sammeln,
- Texte stichwortartig schriftlich oder mündlich wiedergeben,
- fachliche Zusammenhänge, Begriffsdefinitionen, Regeln, Formeln, Abkürzungen etc. erfragen bzw. nachschlagen lernen,
- Arbeitsaufträge nach schriftlicher oder mündlicher Anweisung durchführen,
- Arbeitsaufträge für andere schriftlich oder mündlich formulieren etc.

Unterrichtsbeobachtungen haben gezeigt, daß hier ein besonders gravierender Nachholbedarf besteht.

Aus den vorher angesprochenen Vermutungen über fachsprachliche Probleme, wie sie sich bei Lehrern in der Regel finden, werden Lernhindernisse vor allem im Bereich der Fachlexik erwartet und aufgegriffen. Hier zeigt sich dann aber eine folgenschwere Verkennung der tatsächlichen Zusammenhänge: die begriffliche Unsicherheit

266

und Unschärfe der Schüler etwa durch neue Verbaldefinitionen im Unterrichtsgespräch beseitigen zu wollen, türmt neue Probleme auf die alten. In diesem Sinne erweist sich ein Unterricht z.B. in naturwissenschaftlichen Fächern, der sich vornehmlich auf das Unterrichtsgespräch stützt, als wenig geeignet, die vorhandenen Defizite der Schüler abzubauen.

Nur in Ausnahmefällen ist ein Lehrer in der Lage, durchgehend die begriffliche Klarheit und Konsequenz der Argumentation in mündlicher Rede durchzuhalten, die erforderlich wäre, um komplexe Sachverhalte angemessen zu präsentieren.

In der Regel ist es viel eher so, daß auch er sich des üblichen 'Rededuktus' bedient, der sich mehr an der Umgangssprache als an der in Fachtexten verwendeten orientiert.

Befragungen in beiden Schulen haben gezeigt, daß der Einsatz von Fachbüchern in den naturwissenschaftlichen Fächern selten ist. Die häufigsten Formen, in denen Schülern in beiden Modellschulen der Unterrichtsstoff präsentiert wird, sind Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch und der Tafelanschrieb.

Für die Schüler bedeutet es eine gewaltige Hürde, wenn dann im Zusammenhang von Arbeitsbögen oder gar in einem Test das Verständnis von Fragen, von Arbeitsaufträgen und das Formulieren eigener Beiträge in einer Sprachform verlangt wird, die zwar fachüblich ist, ihnen in dieser Form aber nie präsentiert oder gar eingeübt wurde. Auch diese Beobachtung stützt meine Forderung nach verstärkter Arbeit an und mit Fachtexten in allen Unterrichtsfächern.

Erwartungen von Lehrern, die Sprachbeherrschung ihrer Schüler zu verbessern und auch die Defizite in den verschiedenen Unterrichtsfächern dadurch abzubauen, daß im Deutschunterricht oder auch in zusätzlichen Fördermaßnahmen auf "Fachsprache starker Bezug" genommen werde (cf. "Sprachförderungskonzept", S. 177) verkennen die tatsächlichen Ursachen des Problems. Ohne eine Veränderung des Umgangs mit Sprache, ihrer Präsentation und ihrer Verwendung in den verschiedenen Unterrichtsfächern wird sich an den hier bestehenden Problemen nichts ändern. Ansätze hierfür sind an der 1. O Tiergarten vorhanden; der Vorschlag für ein Sprachförderkonzept im Fachbereich Naturwissenschaften, den Klaus Pierow entwickelt und erprobt hat, kann hierfür als ein überzeugendes Beispiel genannt werden (cf. Pierow, Klaus: Sprachförderung im FB

267

Naturwissenschaften (1. OTiergarten). In: Gesamtschulinformationen 1/2, 1985). Die mit sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen der verschiedenen Unterrichtsfächer verbundene Notwendigkeit von struktureller Klarheit, begrifflicher Eindeutigkeit und auch Abstraktheit stellt allerdings einen großen Teil der ausländischen Schüler vor schier unüberwindliche Schwierigkeiten. Zur Entlastung der Lehrer und zur richtigen Einschätzung der Einflußmöglichkeiten von Unterricht in diesem Bereich sind einige prinzipielle Bemerkungen erforderlich. Ich beziehe mich damit auf den Zusammenhang zwischen Spracherwerb, Sprachverwendung und Begriffsbildung.

Eine wesentliche Aufgabe von Schule, die in den verschiedenen Unterrichtsfächern mit unterschiedlicher inhaltlich-thematischer Ausrichtung aufgegriffen wird, ist die Vermittlung von Wissen, die Aufbereitung und Verarbeitung von Erfahrungen, die dem eigenen Zugriff der Schüler nicht zugänglich sind, sowie die geistige Durchdringung und gedankliche Verarbeitung dieser Gegenstände. Wesentliche Grundlage für derartige Operationen ist die Bildung von und der Umgang mit Begriffen.

Der Prozeß der Begriffsbildung ist ein Ordnungs- und ein Abstraktionsvorrang. Er baut sowohl auf der eigenen sinnlichen Wahrnehmung als auch auf der sprachlichen Übermittlung von Inhalten, Sachverhalten, Gegenständen und Zusammenhängen auf und führt zu gedanklichen Klassifizierungen und Kategorisierungen, die wieder sprachlich in Form von Wörtern und Aussagen formuliert werden können.

Die in diesem Prozeß gebildeten oder erworbenen Begriffe stehen der weiteren gedanklichen Verarbeitung zur Verfügung, sie können geordnet, neu klassifiziert und modifiziert werden.

Im Verlauf des kindlichen Spracherwerbs bilden sinnliche Wahrnehmung, gedankliche Verarbeitung und sprachliche Formulierung die notwendigen Elemente der Begriffsbildung. Erst die sprachliche Formulierung macht den subjektiven Eindruck zum übermittelbaren, in der Kommunikation mit anderen verwendbaren Begriff.

Der Begriff ist das Material gedanklicher Operationen, er ermöglicht die Überwindung der Beschränkungen, die in der zeitlichen und räumlichen Gebundenheit des Menschen gegeben sind; er ist der Träger von Wissen und Erkenntnis und bildet so die Bausteine von Unterricht und Lernprozessen. Eine Behinderung der Begriffsbildung

268

bedeutet eine Behinderung des Erwerbs und der gedanklichen Verarbeitung von Wissen und Erkenntnis und steht so im Widerspruch zu einer wesentlichen Aufgabe von Unterricht und Schule.

Für ausländische Kinder an deutschen Schulen tritt eine solche Behinderung ein. Die Ursachen hierfür sind in der ungenügenden Beherrschung der Zweitsprache und der nicht ausreichend geförderten Entwicklung der Erstsprache zu sehen; der lückenhafte Spracherwerb führt zu einer Behinderung kognitiver Operationen, für die die erforderlichen sprachlichen Mittel nicht zur Verfügung stehen; die dadurch entstehenden begrifflichen und Wissenslücken erschweren die Er- und Verarbeitung neuer Begriffe sowie ihre Einordnung in bestehende Begriffskonstellationen.

Begriffliche Diffusität ist die Folge sowie zunehmende Wissenslücken. Dies erweist sich vor allem in den Unterrichtsfächern als Lernhemmnis, in denen begriffliche Klarheit und Eindeutigkeit, systematischer Aufbau einer terminologischen Struktur sowie Stringenz in Argumentation und Darstellung verlangt werden. Je größer der Anteil an verbaler Vermittlung und definitorischer Abstraktheit eines Unterrichtsfaches ist, und dies gilt vor allem für die mit der Klassenstufe steigenden Anforderungen im naturwissenschaftlichen Fachunterricht, aber auch für die sozialwissenschaftlich fundierten Unterrichtsteile, desto größer werden Lernhindernisse, die durch mangelhafte Sprachbeherrschung und damit verbundene Mängel der Begriffsbildung verursacht sind.

Vor diesem Hintergrund verlangen die Beobachtungen der Spracherwerbsbiografien, wie ich sie oben dargestellt habe, besondere Beachtung: der Erwerb der Zweitsprache Deutsch gelingt den Schülern am besten, die über ein gesichertes Fundament erstsprachlicher Entwicklung verfügen. J. Cummins formuliert das so, daß der Grad des Erwerbs einer Zweitsprache abhängig ist von dem Entwicklungsstand in der Erstsprache, den das Kind zu dem Zeitpunkt erreicht hat, zu dem es mit der Zweitsprache konfrontiert wird. Der Entwicklungsstand der Erstsprache kann damit zu einer Begrenzung der Erwerbsmöglichkeiten der Zweitsprache führen, und umgekehrt kann der Erwerb der Zweitsprache von der Entwicklung der Erstsprache profitieren. (cf. Cummins, Jim: Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research, 1979, vo. 49,2).

269

Unterrichtlichem Bemühen von Schülern und Lehrern steht so die ungenügende Entwicklung der Erstsprache ebenso im Wege, wie der lückenhafte Erwerb der Zweitsprache. Daher sind alle pädagogischen Maßnahmen, zusätzlichen Förderungen und didaktischen Besonderheiten für ausländische Schüler in ihrer

Wirksamkeit begrenzt, wenn nicht ihre Erstsprache den dringend erforderlichen Stellenwert erhält.

Türkisch im Modellversuch "Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen": Sprachstand und Sprachentwicklung

Ein wesentliches Element des Modellversuchs ist die Möglichkeit für türkische Schüler, anstelle der sonst üblichen zweiten Fremdsprache ihre eigene Erstsprache als Unterrichtsfach zu wählen. Die hier vorgelegte Darstellung gehört zu einer Untersuchung, die bisher nur an den beiden Schulen des Modellversuchs "Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen" durchgeführt wurde. Zum ersten Mal wurde der Versuch gemacht, in dieser Breite die Türkischkenntnisse türkischer Schüler systematisch zu beobachten und darzustellen. Insgesamt wurden ca. 130 türkische Schüler der 7. Klassen aus vier Schuljahrgängen der beiden Modellschulen erfaßt und zu Beginn ihres Aufenthaltes in diesen Schulen auf ihre Beherrschung der türkischen Sprache untersucht.

Bei der Beobachtung und Darstellung der Kenntnisse türkischer Schüler in ihrer eigenen Sprache, wie ich sie hier vorlege, ging es in erster Linie darum, zu erkennen in welchen Bereichen der Sprache und der Sprachverwendung der einzelne Schüler Schwierigkeiten und Probleme hat.

Der Sinn dieser Beobachtung liegt vor allem darin, Informationen für den Türkischunterricht zu bekommen: Welche Bereiche der türkischen Sprache, der Grammatik, der Rechtschreibung, der Ausdrucksweise usw. müssen vor allem bearbeitet werden, welche Schwierigkeiten sind bei allen oder bei vielen Schülern zu beobachten, welche anderen Schwierigkeiten sind nur bei einzelnen Schülern vorhanden? Diese Art der Beobachtung und damit verbunden das Finden von Schwerpunkten für die Förderung der Schüler in ihrer eigenen

270

Sprache wäre nicht nötig, wenn bei allen der gleiche Entwicklungsstand im Türkischen vorausgesetzt werden könnte. Da dieser gleiche Entwicklungsstand aber nicht vorausgesetzt werden kann - die Gründe hierfür liegen zum großen Teil in der Lebens- und Sprachbiografie des einzelnen Schülers - sind diese Informationen wichtig, um einen Unterricht zu konzipieren, der an den Bedürfnissen und Notwendigkeiten der Schüler ansetzt.

Es kam daher bei Beobachtung und Auswertung nicht darauf an, alte Informationen über den Sprachstand des einzelnen Schülers zu bekommen, sondern Schwerpunkte und Problembereiche zu erkennen, denen im Türkischunterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte.

Das Instrument, mit dem die sprachlichen Daten erhoben und analysiert wurden, wurde im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung speziell für diese Zwecke entwickelt; in einem langwierigen Diskussionsprozeß wurde es dann den Vorstellungen und Anforderungen der beiden Modellschulen angepaßt und so auch eingesetzt.

Die Beobachtung der Türkischkenntnisse besteht aus einem mündlichen und einem schriftlichen Teil; der schriftliche Teil besteht aus einem textgebundenen und einem textunabhängigen Teil. Das Spektrum der dabei beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien reicht von Beobachtungen zur mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit über die Verwendung von idiomatischen Ausdrücken und

Redewendungen, Beobachtungen zu Wortschatz, Wortbildung und Satzbau, bis hin zur Beherrschung des türkischen Alphabets und der Rechtschreibung. Es ist damit ein weites Spektrum sprachlicher Fähigkeiten und Verwendungsmöglichkeiten angesprochen, ohne daß allerdings damit die Sprachfähigkeit eines Schülers vollständig erfaßt werden könnte. Trotzdem kann man davon ausgehen, daß durch die hier beobachteten Elemente die wesentlichen Bereiche in Sprachverwendung, Grammatik, Rechtschreibung usw. erfaßt werden.

Insgesamt werden ca. 35 Elemente und Kategorien auf den verschiedensten Ebenen von Sprachstrukturen und Sprachverwendungen beobachtet und ausgewertet.

Den Lehrern wurden die Ergebnisse der Analysen, entsprechend meiner Vorgehensweise bei der Untersuchung der Deutschkenntnisse, detailliert und mit Hinweisen zum Verständnis der Ergebnisse wie

271

zu unterrichtlichen Konsequenzen vorgelegt. Für die Zwecke der Präsentation in diesem Bericht werden die Auswertungen unter sprachsystematischen Gesichtspunkten zusammengefaßt, so daß komplexe Kategorien entstehen; nur einige im engeren Sinne "grammatische" Phänomene werden im Detail dargestellt. Das Bild, das sich so ergibt, stellt die Ergebnisse der Entwicklung der Erstsprache türkischer Kinder unter den Bedingungen der Migration dar. Insgesamt zeigt die Auswertung ein außerordentlich inhomogenes Bild. Auffällig ist die Diskrepanz der Sprachbeherrschung und -verwendung zwischen dem mündlichen und dem schriftlichen Gebrauch, wobei allerdings auch nicht immer davon ausgegangen werden kann, daß die mündliche Sprachverwendung problemloser sei als die schriftliche. Dies gilt für die sieben beobachteten Sprachebenen insgesamt wie auch für den engeren Bereich von Morphologie und Syntax (Wortbildung und Satzbau). Die folgende, tabellarische Aufstellung zeigt unter I. die zu komplexen Kategorien zusammengefaßten Ergebnisse der Untersuchung von ca. 35 Einzelkategorien von Sprachstruktur und Sprachverwendung, unter II. die Aufschlüsselung des im engeren Sinne "grammatischen" Kategorienbündels "Wortbildung und Satzbau". Die angegebenen Prozentzahlen beziehen sich auf die Schüler, die zu Beginn der Sekundarstufe I in der Verwendung der jeweiligen Kategorie Probleme und Unsicherheiten zeigten:

Zusammenfassung der Erhebung und Auswertung Türkisch bei Türken
– Eingangsvoraussetzungen von vier 7. Jahrgängen im Modellversuch -

I.	mündlich	schriftlich
Wortschatz und Wortbedeutung	65,3 %	69,5 %
Wortbildung und Satzbau	49,3 %	40,9 %
Ausdrucksfähigkeit	47,1 %	47,8 %
Lesefähigkeit und Textverständnis	33,1 %	15,2 %
Beherrschung des Alphabets	---	53,3 %
Idiomatische Ausdrücke und Sprichwörter	25,1 %	53,5 %
Rechtsschreibung	---	70,0 %

II.

Satzbau	68,8 %	62,6 %
Bildung von Nomen	24,7 %	63,2 %
Bildung von Verben	35,4 %	61,7 %
Bildung von Adjektiven	---	25,4 %
Bildung von Pronomen	12,1 %	22,7 %
Adjektivsteigerung	---	40,1 %
Postpositionen –le, -la	---	30,1 %
Zusammengesetzte Nomen	---	40,2 %

273

Die Beherrschung ihrer Erstsprache ist so heterogen und so defizitär, daß sich kein einheitliches Bild für die türkischen Schüler erstellen läßt. Zwischen den Jahrgängen, die ich beobachtet habe, in den einzelnen Klassen und selbst zwischen den einzelnen Schülern sind die Variationen von Beherrschung und Nichtbeherrschung derart vielschichtig, daß man fragen kann, mit welcher Berechtigung hier von der "eigenen" und der "gemeinsamen" Sprache der betroffenen türkischen Schüler gesprochen werden kann.

In der Sprach- und auch der Entwicklungspsychologie ist es seit langem unbestritten, daß der Erwerb der Erstsprache eines Menschen unter normalen Bedingungen ungefähr um das 11. - 12. Lebensjahr zu einem gewissen Abschluß gekommen ist. - Morphologie, Syntax, kommunikative Fähigkeiten, Gesprächsstrategien, Begriffsbildung etc. werden mehr oder weniger sicher, mindestens aber "Erwachsenen adäquat" beherrscht; lediglich der Bereich des Lexikons kann bis ans Lebensende eines Menschen weiter entwickelt werden.

Das Niveau, das die von mir untersuchten Kinder unter den ihnen auferlegten Lebens- und Entwicklungsbedingungen in "ihrer" Sprache erreicht haben, ist alles andere als "Erwachsenen adäquat". Selbst wenn man nur die mündliche Sprachbeherrschung zum Maßstab nähme, so sind die gravierendsten Defizite festzustellen: Der Wortschatz und das Verständnis von Wortbedeutungen sind bei mehr als zwei Dritteln von ihnen defizitär, die mündliche Ausdrucksfähigkeit ist bei fast der Hälfte von ihnen unterentwickelt, und die Fähigkeit, Sachverhalte in angemessenen, verständlichen Sätzen zu formulieren, ist nur bei weniger als einem Drittel adäquat ausgeprägt. Nimmt man die Fähigkeiten zur Beherrschung der Schriftsprache dazu, so wird das Bild noch trostloser: teilweise mehr als zwei Drittel der türkischen Schüler sind nicht in der Lage, die elementarsten sprachlich-grammatischen Operationen auszuführen, um Sachverhalte, Zusammenhänge, Abläufe etc. inhaltsgerecht und ihrer Altersstufe gemäß zu formulieren.

Mit einer Wiederholungsuntersuchung bei je einem Schülerjahrgang der 2. O Kreuzberg und der 1.O Tiergarten nach zwei Jahren Türkischunterricht werden Aussagen über vielleicht erkennbare Entwicklungstendenzen der Schüler in der Erstsprache möglich. Eine Evaluation des Modellelements "Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache" kann diese Wiederholungsuntersuchung aber nicht sein, da die für

274

zuverlässige Aussagen über die Relevanz und Effektivität des Modellelements notwendige Einbeziehung systematischer Unterrichtsbeobachtungen, von Unterrichtsmaterialien und -verfahren im Modellzeitraum nicht ermöglicht wurde.

Daher ist es auch nicht möglich, Aussagen darüber zu machen, ob und in welcher Weise die Beobachtungen der Erstuntersuchung zu Beginn des Türkischunterrichts an den beiden Schulen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Unterrichtsplanung und -gestaltung berücksichtigt wurden; das Angebot der Wissenschaftlichen Begleitung zu Kooperation bei Planung und Durchführung des Türkischunterrichts wurde von keiner der beiden Schulen aufgegriffen. Meine Beobachtungen und Kommentare sind daher auf einen Vergleich zwischen der ersten Erhebung und der zweiten Erhebung im Bereich der dort beobachteten ca. 35 Kategorien und Elemente auf den sieben genannten Sprachebenen beschränkt. Auffällig ist das nach wie vor sehr inhomogene Bild, das die einzelnen Schüler, Klassen, aber auch die beiden Schulen insgesamt zeigen. Diese bereits in der ersten Erhebung festgestellte Inhomogenität ist auf die sehr unterschiedlichen Spracherwerbsbiografien und Sprachverwendungssituationen der einzelnen Schüler zurückzuführen, also auf die Dauer, die Intensität sowie die Art und Weise ihres Umgangs mit der türkischen Sprache.

Nach wie vor sind so elementare Bereiche wie Wortschatz und Wortbedeutung, Satzbau und Ausdrucksfähigkeit die wesentlichen Problembereiche. Allerdings zeigen sich zwischen beiden Schulen deutliche Unterschiede. Während es in der 2. O Kreuzberg gelungen ist, in nahezu allen beobachteten Bereichen bis auf wenige Ausnahmen teilweise sogar beachtliche Lernfortschritte zu erreichen, gilt dies für die 1. O Tiergarten nicht in gleichem Maße. Während in der 2. O Kreuzberg Lernfortschritte derart zu verzeichnen sind, daß sich die Zahl der "Problemfälle" bei zahlreichen der beobachteten Kategorien und Elemente auf die Hälfte oder sogar auf Null reduziert hat, ist in der 1. O Tiergarten eine Stagnation und sogar ein Rückschritt der Sprachbeherrschung auf breitere Ebene zu erkennen. Hieraus Rückschlüsse auf den Unterricht in beiden Schulen zu ziehen, ist wegen fehlender Beobachtungen nicht möglich; sicherlich gilt für den Erwerb des Türkischen in der Migrationssituation das gleiche wie für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch, daß nämlich

275

der unterrichtlich gesteuerte Prozeß nur ein Element des gesamten Erwerbs darstellt. Lernfortschritte und Stagnation werden in starkem Maße gerade durch außerunterrichtliche Komponenten beeinflusst. Immerhin kann man aber für die Schüler der 1. O Tiergarten festhalten, daß es bei ihnen offensichtlich noch nicht gelungen ist, hier eine Stabilisierung oder gar einen Lernfortschritt zu erreichen. Eine Ausnahme bilden die formalen Fähigkeiten wie Beherrschung des türkischen Alphabets und die normkonforme Rechtschreibung. Während die Schüler der 1. O vor allem in den Bereichen, die mit mündlicher und schriftlicher Kommunikationsfähigkeit sowie kreativem Sprachgebrauch zu tun haben, Defizite zeigen, wohl aber Verbesserungen im Bereich der Rechtschreibung, stellt sich das Bild bei den Schülern der 2. O Kreuzberg gerade umgekehrt dar. Hier sind Stagnationen im Bereich der Rechtschreibung zu beobachten, aber teilweise beachtliche Fortschritte in den kommunikativ-kreativen Bereichen wie Wortschatz und Wortbedeutung, Wortbildung und Satzbau sowie mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit. Dennoch gilt für die große Mehrzahl der türkischen Schüler in beiden Modellschulen, daß die Beherrschung und Verwendung ihrer Erstsprache in wesentlichen Bereichen gravierende Defizite aufweisen. Um nicht mißverstanden zu werden: Ich spreche hier nicht von einer quasi luxurierenden, zusätzlichen Sprachbeherrschung oder stilistisch anspruchsvoller, präziöser Ausdrucksweise, sondern von dem Mangel an ganz elementaren Basisqualifikationen. Und ein weiterer Hinweis sei gestattet: es geht

nicht um die schlichte Anzahl beherrschter oder nicht beherrschter Wörter, Begriffe oder syntaktischer Strukturen. Die festgestellten Defizite befinden sich in den Bereichen, die für eine altersadäquate sprachliche Rezeption, Durchdringung und geistige Verarbeitung von Kenntnissen, Wissen und Erfahrungen unabdingbar sind. In "ihrer" Sprache sind die hier lebenden türkischen Schüler auf dem Sprachniveau, das sie unter ihren spezifischen Lebensbedingungen erreichen konnten, in der Mehrzahl dazu nicht in dem Maße in der Lage, wie es die altersgemäße Entwicklung und auch z.B. die Anforderungen der Schule voraussetzen. Setzt man diesen Befund in Relation zu den Befunden bei der Untersuchung der deutschen Sprachkenntnisse dieser Schüler, so wird

276

das ganze Ausmaß des Dilemmas erst deutlich. Auch dort sind es die elementaren Bereiche der Sprachbeherrschung, die für die Ordnung, gedankliche Verknüpfung und Entschlüsselung sowie für die sprachliche Weitergabe von Zusammenhängen, von Kenntnissen und Erfahrungen, für die sprachliche und geistige Aneignung der Welt erforderlich sind, die der altersgemäßen Entwicklung und den schulischen Anforderungen nicht genügen.

Wenn ich weiter oben sagte, daß Defizite in der Zweitsprache keine Rückschlüsse auf geistige Prozesse und den Stand der kognitiven Entwicklung eines Menschen zuließen, so implizierte ich dabei die Möglichkeit, diese Prozesse in einer anderen, z.B. der Erstsprache absolvieren zu können. Diese Implikation, d.h. die Möglichkeit türkischer Schüler, auf ihre Erstsprache bei Defiziten im Deutschen ausweichen zu können, erscheint nun mehr als fraglich.

Für die Lernprozesse, für alle Formen von Bildung und Ausbildung türkischer Schüler hat diese Erkenntnis gravierende Bedeutung: Die Entwicklung der Erstsprache entspricht nicht dem Niveau und den Anforderungen, die dem Entwicklungsstand der Jugendlichen angemessen sind, die Entwicklung in der Zweitsprache tut es ebenfalls nicht.

In welchem Medium können denn dann Erwerb von Kenntnissen, Begriffsbildung und Verarbeitung sowie Weitergabe von Inhalten überhaupt bewerkstelligt werden? Die altersgemäßen kognitiven Fähigkeiten dazu sind bei den Schülern vorhanden, es fehlen ihnen aber in zwei Sprachen die Mittel, das, wozu sie in der Lage wären, unter Verwendung sprachlicher Zeichen geistig und kommunikativ zu verarbeiten. Was das an psychischer Belastung, an Verunsicherung, Unzufriedenheit und Orientierungslosigkeit mit sich bringt, kann wohl kein Nichtbetroffener wirklich einschätzen; die betroffenen Jugendlichen sind sich dessen durchaus bewußt, wie aus zahlreichen Bemerkungen über Defizite, Berufswünsche und Zukunftsplanung, über Aussichten und Mißerfolge hervorgeht.

In dieser Situation kann es geschehen, daß der Türkischunterricht mit Ansprüchen und Erwartungen belastet wird, die er nicht einlösen kann. Mit Sicherheit ist das Fach "Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache" nicht in der Lage, die Defizite aufzuarbeiten, die dadurch entstanden sind, daß unter den Bedingungen der Migrationssituation der Spracherwerb in der Erstsprache nicht in den Sequenzen,

277

mit den Hilfestellungen und den Ergebnissen abgelaufen ist, wie er üblicherweise als primärer Spracherwerb unter dem Einfluß von Elternhaus und Schule bis zu seinem vorläufigen Abschluß mit ca. 11 bis 12 Jahren verläuft. Hier sind Lücken im sprachlichen, im kognitiven und mit Sicherheit auch im affektiv-emotionalen Bereich

entstanden, die ein Unterrichtsfach allein nicht aufarbeiten kann. Wenn es nur darum ginge, sprachliche Zeichen und die Mittel und Regeln zu ihrer Verknüpfung zu vermitteln, könnte der Unterricht hier erfolgreich sein: meine Analysen der Sprachentwicklung bei Schülern der 2. O zeigen das.

Es bleibt aber fraglich, ob damit, im Nachhinein, die entstandenen Defizite so abgebaut werden können, daß eine alters- und entwicklungsgemäße Sprachverwendung möglich wird. Daß die Defizite in den anderen mit der Sprachentwicklung aufs Engste verbundenen Bereichen nachträglich durch Türkischunterricht beseitigt werden könnten, halte ich nicht für sehr wahrscheinlich; hier sind Fragen von Persönlichkeitsbildung und Identitätsfindung berührt, die in dieser besonderen Situation von Migrantenkindern für Lehrer und Unterricht nur sehr bedingt zugänglich sind.

Dennoch halte ich den Unterricht in Türkisch "anstelle der zweiten Fremdsprache", wie er im Modellversuch etabliert ist, für wichtig. Zum einen kann dieser Unterricht mindestens dazu beitragen, wie die Ergebnisse der 2.O Kreuzberg zeigen, daß diesen Jugendlichen, die vorher im Rahmen ihrer Schulpflicht in Berlin an keiner Stelle die Möglichkeit hatten, die formal-sprachlichen Mittel ihrer Erstsprache systematisch zu erwerben und zu festigen, die Möglichkeit hierzu gegeben wird, auch wenn dadurch die Defizite in den anderen mit Sprache verbundenen Bereichen nicht aufzuheben sind. Zum anderen wird mit der Etablierung dieses Unterrichtsfaches eine bildungs- und gesellschaftspolitische Landmarke gesetzt, deren Wirkung über den Rahmen des Faches selbst hinausreicht. Sie bedeutet ein Signal für das Ernstnehmen der kulturellen Besonderheit von Migranten, einen Hinweis auf die Bereitschaft, diese Besonderheiten im Rahmen unserer Gesellschaft zu akzeptieren und ihre Entfaltung als Bestandteil und nicht als Bedrohung dieser Gesellschaft zu sehen. In diesem Sinne kann das Fach Bedeutung für die Migranten wie für Deutsche bekommen. Allerdings sind nach wie vor Anstrengungen erforderlich, um allen Beteiligten, Lehrern, Schülern

278

und Eltern, Deutschen wie Türken, diese mögliche Sinnggebung des Faches zu verdeutlichen; auch die Schulverwaltung wird diesem Gedanken mehr Raum gewähren müssen.

Neben der Bedeutung, die das Fach "Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache" durch die von mir angesprochene Sinnggebung in der Berliner Schule bekommen kann, zeigen die Ergebnisse des Modellversuchs in diesem Zusammenhang aber auch, daß es damit nicht genug sein kann.

Wenn man die Ergebnisse der Untersuchungen von Sprachstand und Sprachentwicklung im Deutschen und im Türkischen, die Untersuchungen der Spracherwerbsbiografien sowie Beobachtungen im Bereich der Fachsprachen zusammennimmt, so muß die konsequente Folgerung lauten, daß den türkischen Kindern so früh wie irgendmöglich der Erwerb und die Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten in ihrer Erstsprache im Rahmen des deutschen Bildungssystems ermöglicht werden muß. Für die beiden Schulen des Modellversuchs heißt das: Etablierung des Faches "Türkisch anstelle der ersten Fremdsprache" zusätzlich zu dem bereits eingeführten Fach; dies bedeutet eine Verlängerung von Entscheidungen in den Sekundarbereich hinein, die in beiden betroffenen Bezirken für den Grundschulbereich bereits getroffen wurden. Bildungspolitisch stellt das somit keine Neuerung dar.

Meine weitergehende Forderung, die sich ebenfalls als Konsequenz aus den Beobachtungen im Modellversuch ergibt, nämlich Türkischunterricht bereits von der ersten Klasse der Grundschule an bzw. bereits im vorschulischen Bereich eine angemessene Berücksichtigung der Erstsprache von Migrantenkindern zu gewährleisten, will ich hier nicht explizieren, da sie über den Rahmen des Modellversuchs hinausreicht; sie sei hier aber erneut angemeldet. Geschieht dies nicht, so sind die Möglichkeiten von Bildung und Ausbildung ausländischer Kinder, ihre Chancen zur persönlichen und gesellschaftlich kompetenten Entwicklung weiterhin gefährdet oder mindestens starken Belastungen ausgesetzt, deren Konsequenzen noch nicht abzuschätzen sind. Ich verweise noch einmal darauf, daß es nicht schlicht um die Etablierung eines neuen Sprachenfaches geht - obwohl in der gegebenen Situation ein Fach Türkisch für deutsche Schüler ebenfalls einen enormen Bildungs- und Gebrauchswert haben könnte. Für die türkischen Kinder geht es darum, ob ihnen

279

die Möglichkeit gegeben oder verwehrt wird, die Prozesse der sozialen, psychischen und kognitiven Entwicklung so zu durchlaufen, daß sie als stabile Persönlichkeiten mit gefestigter Identität gesellschaftlich handlungsfähig und zu eigenverantwortlicher Lebensgestaltung vorbereitet werden. Nur wenn dies gelingt, kann die Forderung nach "Integration" mit einem positiv beschreibbaren Inhalt versehen werden. Daß diese Prozesse und Entwicklungen ohne eine angemessene Mitwirkung der Erstsprache nicht möglich sind, muß endlich auch zu schul- und bildungspolitischen Konsequenzen in der Regelschule führen.

Gegen diese Forderung, die hier nicht zum ersten Male erhoben wird, wird häufig mit dem Hinweis argumentiert, türkische Schüler und Eltern seien gar nicht so sehr an diesem Unterricht interessiert; dieser Hinweis ist selbst hin und wieder in den beiden Modellschulen zu hören. Diese Beobachtung trifft zu: an der 2. O Kreuzberg, an der die Teilnahme am Türkischunterricht nicht unbedingt obligatorisch für türkische Schüler ist, wählen einige von ihnen lieber Französisch, und auch türkische Eltern sprechen sich für Französisch als zweite Fremdsprache für ihre Kinder aus. Dieses Verhalten hat Ursachen, die es nicht ohne weiteres als Votum gegen den Türkischunterricht gelten lassen können. Bei türkischen Eltern findet sich häufig ein hoher Bildungsanspruch an ihre Kinder, der immer wieder um akademische oder ähnliche Berufe kreist. wobei dann die Befürchtung besteht, daß ohne ein solch prestigeträchtiges Fach wie Französisch dieses Ziel nicht erreichbar sei. Hier fehlt es häufig an Informationen über die tatsächlichen Bildungschancen der Kinder - es ist illusionär, für einen Schüler, für den nicht einmal der Realschulabschluß sicher ist, die Sprachenwahl von einer vermeintlichen Gefährdung des Abiturs abhängig zu machen -, sowie über die Möglichkeiten, selbst mit Türkischunterricht in der Grundschule und der Sekundarstufe I die gymnasiale Oberstufe zu absolvieren. Bei der Ablehnung des Türkischunterrichts durch die Schüler spielen eher psychische und sozialpsychologische Faktoren eine Rolle. Für sie kann die Teilnahme am Türkischunterricht eine erneute Absonderung von den deutschen Mitschülern bedeuten, eine neue Hervorhebung ihres Andersseins, was gerade beim Übergang in die Sekundarstufe I, der Bildung eines neuen Klassenverbandes und der sich dabei

280

abspielenden sozialen Definition und Rollenzuweisung zwischen den Schülern sowie im Zusammenhang von Problemen mit der Pubertät eine zusätzliche Belastung darstellen kann. Häufig sind gerade in diesen Situationen Tendenzen der Überanpassung und verstärkte Versuche zur Assimilation zu beobachten, die sich dann als Widerstand gegen Versuche äußern, die kulturelle Identität, die sich als Andersartigkeit präsentiert, zu stützen und zu entwickeln. Dieses Phänomen zeigt sich bei dem Element "Aufnahme türkischer Inhalte", und es zeigt sich eben auch in einer ablehnenden Haltung dem Fach Türkisch gegenüber.

Ein Indiz hierfür können auch die beobachteten Rückschritte der Türkischkenntnisse bei Schülern im Modellversuch sein. Ein weiteres Indiz können die Aussagen von Schülern sein, sie sprächen besser Deutsch als Türkisch, auch wenn dieser Behauptung der tatsächliche Befund der Analysen widerspricht.

Hier nun den auf schmaler Informationsbasis stehenden Elternwillen bzw. sozialpsychologisch verursachte Schülermeinungen als Entscheidungsgrundlage für den Türkischunterricht zu machen, verkennt die Bildungsaufgabe der Schule. Die Beobachtung, daß Schüler und auch Eltern aus den verschiedensten Gründen das eine oder das andere Unterrichtsfach ablehnen, gehört zum Schulalltag, und auch hier wird nicht nach Schüler- und Elternwille das Curriculum verändert. Wenn der Stellenwert und die Bedeutung des Faches für die Entwicklung und Bildung des Schülers unbestreitbar ist - und ich glaube, hier gewichtige Argumente genannt zu haben -, kann es nicht einfach zur Disposition gestellt werden. Vielmehr muß das Fach so strukturiert und inhaltlich wie methodisch gestaltet werden, daß seine Bedeutung Eltern wie Schülern einsichtig wird. Inwieweit der in Berlin existierende "Vorläufige Rahmenplan für das Fach Türkisch als erste" bzw. "als zweite Fremdsprache" hier als ausreichende Basis angesehen werden oder auf der Grundlage von Erfahrungen des Türkischunterrichts in den beiden Schulen des Modellversuchs revidiert werden sollte, kann hier nicht beurteilt werden, da eine Evaluation des Unterrichts durch die Wissenschaftliche Begleitung, wie ich weiter oben schon ausführte, nicht möglich war.

Allerdings enthält der "Abschlußbericht" der 2. O Kreuzberg wichtige Beobachtungen und beachtenswerte Hinweise sowohl inhaltlicher als

281

auch didaktischer Art, den dortigen Türkischunterricht betreffend (S. 151 - 163; vgl. auch den Vortrag von Erhan Özen über den muttersprachlichen Unterricht an der 2. O Kreuzberg, Berlin (masch.) 1984).

Prinzipiell ist hervorzuheben, daß die Lehrer die Schüler von der Bedeutung und dem Wert des Unterrichts in der Erstsprache überzeugen müssen, sie müssen Hilfestellung bei der Akzeptierung der eigenen kulturellen Besonderheit leisten und damit bei der Entwicklung einer stabilen Identität und Persönlichkeit. Demgemäß müssen Inhalte und Unterrichtsformen bestimmt werden; weder ist eine Ausrichtung dieses Unterrichts als Zu- oder Nacharbeitung für Lücken, die im deutschsprachigen Fachunterricht entstanden sind, sinnvoll, noch kann er sich stillschweigend an Inhalten und Lernzielen des Faches Türkisch, wie es in der Türkei unterrichtet wird, orientieren.

Mit dieser Forderung sind Ansprüche an die dieses Fach unterrichtenden Lehrer gestellt, die einzulösen sie wohl nur in Ansätzen in der Lage sind. Ihre Ausbildung, die im besten Falle auf den Unterricht im Fach Türkisch in der Türkei ausgerichtet ist, wird den Besonderheiten des Türkischunterrichts in der Migrationssituation nicht

gerecht. Eine Didaktik dieses Unterrichtsfaches unter Einbezug der besonderen gesellschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Lernvoraussetzungen ist höchstens in Ansätzen in konkreter Praxis vorhanden; eine systematische Entwicklung und Bestimmung von Lerninhalten und Zielen muß noch geleistet werden. Dies allein würde eine intensive und längerfristige Kooperation von Schule und Wissenschaft benötigen.

Es ist daher, und dies ist ein weiteres Ergebnis des Modellversuchs, dringend erforderlich, für Türkischlehrer umfassende Angebote und Möglichkeiten der Weiterbildung für dieses spezielle Unterrichtsfach bereitzustellen. Dies nicht zu tun, käme einer Abqualifizierung des Faches gleich, was in eklatantem Widerspruch zu den mit ihm angestrebten und erreichbaren Zielen stände.

282

Zusammenfassung

In den Konzeptionen beider Schulen des Modellversuchs wird ein besonderes Gewicht auf die Entwicklung und Förderung der deutschen Sprachkenntnisse der türkischen Schüler gelegt. Die Notwendigkeit hierzu ergibt sich aus der Bedeutung, die eine differenzierte und differenzierende Sprachbeherrschung für Schulerfolg, Bildungschancen und für selbständiges, eigenverantwortliches Handeln in der deutschen Gesellschaft hat.

Bei 320 türkischen und einer Vergleichsgruppe von 60 deutschen Schülern wurden daher die sprachlichen Eingangsvoraussetzungen und bei 140 türkischen und 30 deutschen Schülern die Entwicklung der Sprachfähigkeiten im Modellzeitraum untersucht.

Die Untersuchungen der deutschen Sprachfähigkeiten erhärten die Beobachtung, daß eine schlichte Unterteilung in deutsche und türkische Schüler unter dem Gesichtspunkt der Sprachfähigkeiten eine verfälschende Simplifizierung ist. Vielmehr lassen sich mindestens vier Gruppen unterschiedlicher Sprachbeherrschung feststellen:

- eine Gruppe, deren Deutschkenntnisse mit denen guter deutscher Schüler vergleichbar sind,
- eine Gruppe, deren Deutschkenntnisse nicht oder nur knapp ausreichen, um am Unterricht in der Sek. I teilzunehmen,
- zwei Gruppen, bei denen in stärkerem bzw. geringerem Maße sprachliche Lücken und Defizite zu beobachten sind.

Darüber hinaus wird durch den Einbezug deutscher Kontrollgruppen in die Untersuchung deutlich, daß auch bei deutschen Schülern die Beherrschung und Entwicklung der deutschen Sprache ein außerordentlich heterogenes Bild zeigt. Für die Zweitspracherwerbtheorie wie auch die Zweitsprachdidaktik von Bedeutung ist die Beobachtung, daß es bei den in der Untersuchung erfaßten sprachlichen Kategorien und Elementen keines gibt, das ausschließlich türkischen Schülern Schwierigkeiten bereitet, daß hier also keine sog. "typischen Türkenfehler" zu beobachten sind. Daraus folgt, daß dem Interferenzansatz und dem auf ihm basierenden Erklärungszusammenhang für sprachliche Schwierigkeiten türkischer

283

Schüler, dem Sprachkontrast, nicht die zentrale Bedeutung zukommt, wie sie sich in der didaktischen Diskussion und vor allem auch in Materialien und Veranstaltungen zur Lehrerweiterbildung findet.

Für die Einschätzung des Erfolgs der Modellschulen ist es von Bedeutung, daß die Untersuchungen der sprachlichen Eingangsvoraussetzungen sowohl bei deutschen als auch bei türkischen Schülern beträchtliche Defizite als Erbe der Grundschulzeit aufzeigen. Im Umgang mit dieser Problematik zeigen sich deutlich Unterschiede zwischen den beiden Modellschulen, aber auch innerhalb einer Modellschule zwischen den verschiedenen Lehrerteams. Insgesamt kann festgestellt werden, daß bei der großen Mehrzahl der Schüler im Modellversuch eine Weiterentwicklung der Sprachfähigkeiten stattgefunden hat; es muß aber auch darauf verwiesen werden, daß trotz abnehmender Fehlerzahl die Mehrheit der Schüler die beiden Schulen verläßt, ohne daß es gelungen ist, die Sprachfähigkeiten auf breiter Basis zu stabilisieren.

Ursachen hierfür sind sicherlich im unterschiedlichen Umgang mit den beobachteten sprachlichen Defiziten und den verschiedenen Sprachförderungskonzeptionen zu suchen, zentrale Bedeutung kommt aber auch den Besonderheiten der Spracherwerbssituation zu. Die für ca. 25% der türkischen Schüler erstellten Spracherwerbsbiografien zeigen den engen Zusammenhang auf, der zwischen dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch und der Entwicklung und Beherrschung der Erstsprache besteht. Die vorliegenden Beobachtungen lassen den Schluß zu, daß fundierte und differenzierte Kenntnisse der Erstsprache ein sicheres Fundament für den effektiven Erwerb der Zweitsprache bilden. Eine effektive Vermittlung der Zweitsprache scheint damit nicht nur von unterrichtlichen Bemühungen im Fach Deutsch abzuhängen, sondern auch von einer systematischen Förderung und Weiterentwicklung der Erstsprache.

Diese Beobachtungen bestärken die Ergebnisse von zahlreichen Untersuchungen, die z.B in den USA und in Schweden gemacht wurden. Die Etablierung der Erstsprache ausländischer Kinder als Unterrichtsfach in der Regelschule muß daher eine Konsequenz der Beobachtungen im Modellversuch sein. Dies wird umso deutlicher, wenn man die Ergebnisse der Analysen türkischer Sprachfähigkeiten der türkischen Schüler in die Überlegungen einbezieht. Diese Analysen, die im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs

284

erstmals in dieser Breite systematisch durchgeführt wurden, zeigen sowohl für die schriftliche als auch für die mündliche Beherrschung der Erstsprache der türkischen Schüler gravierende Defizite; teilweise mehr als zwei Drittel der Schüler an beiden Modellschulen sind nicht in der Lage, die elementarsten sprachlich-grammatischen Operationen im Türkischen auszuführen, um Sachverhalte, Zusammenhänge, Abläufe etc. inhaltsgerecht und ihrer Altersstufe gemäß zu formulieren.

Die beobachteten Defizite im Deutschen in Verbindung mit den Defiziten im Türkischen rechtfertigen das schlimme Wort von der "doppelten Halbsprachigkeit". Im Umgang mit diesen sprachlichen Defiziten zeigen sich ebenfalls Unterschiede zwischen beiden Modellschulen. Mit Sicherheit ist das Fach "Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache" nicht in der Lage, alle die Defizite aufzuarbeiten, die durch die speziellen Bedingungen des Spracherwerbs in der Migrationssituation entstanden sind. Dennoch ist dieses Fach wichtig, da es, wie die Ergebnisse der 2. O Kreuzberg

zeigen, mindestens stellenweise die Sprachfähigkeiten im Türkischen systematisieren und stabilisieren kann.

Außerdem setzt es einen bildungs- und schulpolitischen Akzent, dessen Wirkung über die unterrichtlichen Möglichkeiten im engeren Sinne hinausreicht und ein notwendiges Signal für das Ernstnehmen der kulturellen Besonderheiten von Migranten in unserer Gesellschaft bildet. Um aber die durch die ungünstigen Spracherwerbsbedingungen entstandenen sprachlichen Defizite tatsächlich und wirkungsvoll abzubauen, ist ein früherer Beginn des systematischen Unterrichts ausländischer Schüler in ihrer Erstsprache dringend erforderlich. Die Lehrer, die dieses Fach unterrichten sollen, müssen in stärkerem Maße als bisher auf die besonderen pädagogischen, didaktischen und inhaltlichen Gesichtspunkte der Lehr- und Lernsituation vorbereitet werden. Umfassende Angebote und Möglichkeiten der Weiterbildung sind dringend geboten.

Beide Schulen im Modellversuch sind sich einig darin, die sprachlichen Defizite der türkischen Schüler als Lehr- und Lernhindernisse zu erkennen und demgemäß Fördermaßnahmen zu ergreifen, um diese Hindernisse abzubauen. Es bestehen allerdings deutliche Unterschiede in der Einschätzung dieser Defizite und im Umgang mit ihnen. Kernstück der Sprachförderung an der 2. O Kreuzberg ist die Ver-

285

besserung der sprachlichen Fähigkeiten durch eine Vermehrung kommunikativer Anlässe und damit eine Akzentuierung des mündlichen Sprachgebrauchs sowie die Teilnahme an zusätzlichen Sprachförderangeboten auf freiwilliger Basis: der Förderunterricht ist in der Stundentafel als Arbeitsgemeinschaft im Wahlbereich angesiedelt. Zu diesen beiden Aspekten der Sprachförderung treten noch die Versuche, durch binnendifferenzierende Maßnahmen die unterschiedlichen Niveaus der Sprachbeherrschung auszugleichen.

Diese Fördermaßnahmen führen zu Fortschritten, die jedoch vornehmlich auf die Entfaltung mündlicher kommunikativer Geläufigkeit bei teilweise wenig differenzierter Sprachbeherrschung konzentriert sind. Die 1. O Tiergarten entschied sich bereits zu Beginn des Modellversuchs dafür, den zusätzlichen Förderunterricht für deutsche und türkische Schüler gleichermaßen obligatorisch zu machen, allerdings experimentierte auch sie mit verschiedenen Formen von Fördermaßnahmen, so daß sich erst nach Abschluß der Modellversuchsphase eine einheitliche Förderkonzeption abzuzeichnen beginnt. Für diese Schule kennzeichnendes Element - neben der Obligatorik - der Förderkonzeption war die gemeinsame Planung und Erarbeitung von Fördermaterialien, die in parallelen Förderkursen eingesetzt werden sollten, als auch eine Bezugnahme von Deutsch- und Förderunterricht aufeinander sowie die Entwicklung von Ansätzen der Sprachförderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. Trotz der erschwerten Lernvoraussetzungen im sprachlichen Bereich, die ich weiter oben als Erbe der Grundschule bezeichnet habe, zeigt sich an beiden Schulen, daß überall dort Fortschritte der Sprachbeherrschung zu verzeichnen sind, wo Lehrer die Mühen einer systematischen Spracharbeit nicht scheuen.

Ein besonderes Lehr- und Lernhindernis vermuten Lehrer in den unterstellten sprachlichen Besonderheiten vor allem der naturwissenschaftlich-technischen Unterrichtsfächer, ohne daß allerdings eine Konzeption von "Fachsprache" entwickelt werden könnte. Üblicherweise werden daher besondere fachliche Schwierigkeiten in der jeweiligen Lexik vermutet. Hier zeigten Beobachtungen und Analysen in beiden

Schulen, daß weniger die fachspezifische Wortwahl als eher die Präsentation von Sprache und der unterrichtliche Umgang mit ihr sich als Lernhindernisse erwiesen:

286

Der weitgehende Verzicht auf den Einsatz von Lehrwerken und die Präsentation von oft recht komplexen naturwissenschaftlichen oder technischen Sachverhalten im Medium der mündlichen Sprache des Lehrervortrags erschweren ausländischen wie deutschen Schülern das Verständnis des Unterrichtsstoffes; für die Schüler bedeutet es eine gewaltige Hürde, wenn dann im Zusammenhang von Arbeitsbögen oder gar einem Test das Verständnis von Fragen, von Arbeitsaufträgen und das Formulieren eigener Beiträge in einer Sprachform erwartet wird, die zwar fachüblich ist, ihnen in dieser Form aber nicht präsentiert oder gar eingeübt wurde. Hier sind Änderungen vor allem auf der Seite der betroffenen Lehrer erforderlich.

Besondere Bedeutung kommt dabei der Sensibilisierung der Fachlehrer dafür zu, daß auch und gerade sie in national gemischten Klassen einen wesentlichen Beitrag zur Sprachförderung und Sprachentwicklung der ausländischen Schüler leisten können und müssen; die Entwicklung der Sprachfähigkeiten kann nicht nur als Aufgabe des Deutschunterrichts betrachtet werden. Die 1. O Tiergarten hat hier bereits erste wesentliche Beiträge geleistet.

Die Notwendigkeit, für den gemeinsamen Deutschunterricht von deutschen und ausländischen Schülern die didaktische Basis in Form einer Zweitsprachdidaktik zu schaffen, wird in beiden Modellschulen gesehen. Die Unzulänglichkeit der Primärsprachdidaktik als auch die der Fremdsprachdidaktik für diese spezielle Form des Deutschunterrichts ist evident und ergibt sich sowohl aus der Zusammensetzung als auch aus den Unterschieden der Lernvoraussetzungen der Lernergruppen.

Auch wenn der Abschlußbericht der 2. O Kreuzberg zu diesem Komplex nicht Stellung nimmt, obwohl das Planungspapier des Modellversuchs hier ausdrücklich ein Desiderat formuliert, sind an beiden Schulen Elemente einer Zweitsprachdidaktik entwickelt worden. Allerdings treten sie nicht in einer solchen Form zutage, daß von einem konsistenten Modell einer Zweitsprachdidaktik gesprochen werden könnte, auch nicht von einem je spezifischen Modell der einzelnen Schule. In diesem Sinne ist die modellhafte Entwicklung übertragbarer Konzeptionen noch nicht abgeschlossen.

Als Fazit der Beobachtungen, Untersuchungen und Analysen im Bereich von Spracherwerb und Sprachunterricht im Modellversuch "Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen" läßt sich festhalten, daß

287

eine Vielzahl wesentlicher Elemente und Ansätze mit unterschiedlicher Verteilung in beiden Schulen entwickelt wurden, die fortentwickelt und konsolidiert die Bildungschancen ausländischer wie deutscher Schüler verbessern können.

Es muß aber auch festgestellt werden, daß sowohl unter dem Gesichtspunkt von Schul- und Unterrichtsorganisation als auch dem der Aus- und Weiterbildung von Lehrern weitere Anstrengungen unternommen werden müssen, um diese Ziele tatsächlich zu erreichen.

288

Literatur:

APPEL, René: The Acquisition of Dutch by Turkish and Moroccan Children in Two Different Schoolmodels. In: A. Vermeer (Hg.), Language Problems of Minority Groups. Tilbury 1981

BAUR, Rupprecht S.: Kann der Zweitspracherwerb "gesteuert" werden? In: Deutsch lernen 1, 1986

CUMMINS, Jim: Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research. Vol. 49 (2), 1979

HAAS, Peter: Türkisch - Gedanken zu einem Modellversuch in Berlin-Kreuzberg. In: Gesamtschulinformationen Heft 2/3, 1981

HEß, Hans-Werner: Zur Rechtschreibung türkischer Schüler. In: Heß, H.W. u. M. Steinmetz-Mintah, Deutschunterricht im Modellversuch 2.O (Gesamtschule) Kreuzberg. Eine Dokumentation. Berlin 1985 (masch.).

HEß, Hans-Werner und Maria Steinmetz-Mintah: Deutschunterricht im Modellversuch 2.O (Gesamtschule) Kreuzberg. Eine Dokumentation. Berlin 1985 (masch.)

HOFFMANN, Lothar: Kommunikationsmittel Fachsprache. Berlin 1976

MASCHMANN, Bärbel: Sprachbedarf und Sprachverwendung in der Metallwerkstatt. Zum Verhältnis von Fach- und Deutschunterricht für ausländische Jugendliche. In: Deutsch lernen 4, 1980

MEISEL, Jürgen: Ausländerdeutsch und Deutsch ausländischer Arbeiter. Zur möglichen Entstehung eines Pidgin in der BRD. In: Lili, Heft 18, 1975

ÖKTEM, Öczan: Sozialisation und Identitätsentwicklung bei ausländischen (türkischen) Kindern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Linguistische Arbeiten und Berichte 16, 1981

289

ÖZEN, Erhan: Muttersprachlicher Unterricht an der 2.O (Gesamtschule) Kreuzberg. Berlin 1984 (masch.)

PIEROW, Klaus: Sprachförderkonzept im FB Naturwissenschaften (1.O Tiergarten). In: Gesamtschulinformationen 1/2, 1985

PORTZ, Renate und Carol Pfaff: Soziolinguistisches Erhebungsinstrument zur Sprachentwicklung (SES). Unter Mitarbeit von Bernd Bröskamp und mit einem Erfahrungsbericht von Ulrich Steinmüller. Hg. Pädagogisches Zentrum Berlin. Berlin 1981

SCHMIDT, Wilhelm: Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen. In: Sprachpflege 18, 1969

SCHORMANN, Ferdinand, Klaus Schuricht u. Hayrettin Seyhan:
Sprachförderkonzept für die ausländischen Schüler der 1.O (Gesamtschule) in
Berlin-Tiergarten. In: Gesamtschulinformationen Heft 2/3. 1981

STEINMÜLLER, Ulrich: Ein Argument für den muttersprachlichen Unterricht. In:
Ausländische Kinder in Berliner Schulen. Materialien des Kongresses vom
11.-12.12.1981. Hg. v. GEW Berlin, Berlin 1981(a)

STEINMÜLLER, Ulrich: Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. In: H. Essinger, A.
Hellmich, G. Hoff (Hg), Ausländerkinder im Konflikt. Königstein/Ts. 1981(b)

STEINMÜLLER, Ulrich: Sprachstandserhebungen und Sprachförderung bei
ausländischen Schülern der Sekundarstufe I. In: Diskussion Deutsch 75, 1984

STÖLTING, Wilfried: Die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei ausländischen
Schülern. In: Praxis Deutsch, Sonderheft "Deutsch als Zweitsprache", 1980

TOUKOMMAA, Pertti und Skutnabb-Kangas, Tove: The Intensive Teaching of the
Mother Tongue to Migrant Children at Pre-School Age. Tampere 1977

290

WYGOTSKI, Lew S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/Main 1969

YLLEYINEN, Rittaa: Sprachliche und kulturelle Minderheiten in den USA,
Schweden und der Bundesrepublik Deutschland. Ein minderheiten- und
bildungspolitischer Vergleich. Frankfurt/Main 1982

291

Sprachentwicklung und Sprachunterricht ... Anhang 1

Ulrich Steinmüller

Berlin, im August 1984

Sprachstandserhebungen (Deutsch)
an der 1.O (Gesamtschule) Tiergarten
- Untersuchungen des 8. Jahrgangs 1983/84 -

Im folgenden biete ich die systematische Zusammenfassung der Ergebnisse, die die
Wiederholungsuntersuchung der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen der
türkischen Schüler und einer gleichgroßen Gruppe deutscher Schüler (insgesamt 46)
der Klassen 8.1 - 8.4 an der 1.O (Gesamtschule) Tiergarten erbracht hat.

Meine Untersuchung stützt sich auf sprachliches Material, das in der gleichen Weise
gesammelt wurde wie in der vorhergehenden Untersuchung, d.h., die Aufzeichnung
von Gesprächen zwischen je einem Schüler und einem Interviewer; allerdings wurde

für diesen Durchgang anderes Bildmaterial als Gesprächsanreiz verwendet als im vorhergehenden Durchgang.

Entsprechend der Entwicklung der Schüler wurden Materialien entwickelt, die ihrem derzeitigen Erfahrungs- und Interessenstand angepaßt sind; in einem Probelauf sowie bei Untersuchungen an der 2.O (Gesamtschule) Kreuzberg, wurde die Angemessenheit dieser Materialien überprüft und bestätigt. Das gleiche Ergebnis zeigen auch die nun an der 1.O (Gesamtschule) Tiergarten durchgeführten Erhebungen: Die Materialien erweckten Interesse, sie waren Anreiz für Meinungsäußerungen und Diskussionen, die Schüler fühlten sich angesprochen und betroffen.

Ein Vergleich der Ergebnisse dieser Untersuchung mit der vor anderthalb Jahren zeigt, daß die große Mehrzahl der untersuchten Schüler im vergangenen Schuljahr eine Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten verbuchen können. Bei einigen sind die Fortschritte zwar nur gering, aber doch erkennbar; bei anderen hingegen sind die Fortschritte teilweise recht beachtlich.

292

Bei fünf deutschen und fünf türkischen Schülern kann eine solche Entwicklung der Sprachfähigkeiten verzeichnet werden, daß eine weitere Beobachtung in Zukunft entfallen kann.

Die Anzahl der Schüler dieses Jahrgangs, bei denen sich eine Überprüfung der Sprachentwicklung erübrigt, hat sich damit auf 15 erhöht.

Dieses Ergebnis ist deswegen beachtlich, weil es einen deutlichen Unterschied zu Beobachtungen bildet, die ich an anderen Schulen gemacht habe.

Den Kollegen, die in diesem Jahrgang unterrichten, ist es offensichtlich gelungen, den Spracherwerbsprozeß in Bewegung zu halten. Dies ist nicht selbstverständlich; viele Untersuchungen, zu denen auch meine eigenen zählen, zeigen, daß der Spracherwerb ausländischer Schüler stagnieren kann, wenn ein gewisses Niveau erreicht ist, das den alltäglichen Kommunikationsbedürfnissen zu genügen scheint. Den einmal stagnierenden Prozeß wieder in Bewegung zu bringen, ist sehr schwer. Um so bedeutsamer ist es, daß bei den hier beobachteten Schülern hierzu keine Notwendigkeit besteht. Den Umfang der Veränderungen bei den Sprachfähigkeiten macht die beigefügte Tabelle deutlich.

Nach Prozentsätzen:	Deutsche Schüler	Türkische Schüler
Satzbau	65,2 % (61 %)	100 % (81 %)
Konjunktionen	13 % (3 %)	34,8 % (28 %)
Negation	--- (13 %)	13 % (44 %)
Verbflexion	13 % (55 %)	56,5 % (87 %)
Präpositionen	39 % (32%)	73,9 % (78 %)
Adjektiv-Komparation	--- (13 %)	--- (31 %)
Pronomina	17,4 % (55 %)	56,5 % (87 %)
Substantiv-Deklination	43,5 % (77 %)	78,3 % (97 %)
Fehlender Artikel	21,7 % (23 %)	87 % (72 %)

293

Die Prozentzahlen geben Auskunft über die Anzahl von Schülern, die mit der jeweiligen morphologisch-syntaktischen Kategorie Schwierigkeiten haben. In Klammern finden sich zum Vergleich die Ergebnisse der ersten Untersuchung dieser Schüler vom Dezember 1982.

Für diese Bewegung im Spracherwerb spricht auch, daß in bestimmten Kategorien wie z.B. "Satzbau" und "Konjunktionen" eine Zunahme der Fehler und Unsicherheiten zu verzeichnen ist.

Hierin ist weder eine Ungenauigkeit der Auswertung noch ein Rückschritt des jeweiligen Schülers zu sehen.

Die Erklärung für diese Beobachtungen liegt vielmehr in einer Besonderheit des Spracherwerbs: Die Entwicklung der Sprachfähigkeit bzw. der Erwerb von Sprache - und dies gilt sowohl für die Erstsprache als auch für jede weitere - ist kein linearer Prozeß, der von einer Position mit geringen sprachlichen Fähigkeiten und vielen Fehlern geradlinig zu einer Position mit entwickelten Fähigkeiten und wenig Fehlern führt. Der Spracherwerb bzw. die Fehlerhäufigkeit im Spracherwerbsprozeß verläuft vielmehr wellenförmig. Mit dem Erwerb eines neuen sprachlichen Elements oder einer neuen sprachlichen Struktur steigt die Fehlerhäufigkeit bedingt durch die Unsicherheit im Umgang mit dieser neuen Erscheinung. Im Verlauf ihrer Aneignung und Einübung sinkt die Fehlerhäufigkeit in dem Maße, wie die Sicherheit im Umgang mit dieser neuen Erwerbung steigt.

So kann z.B. das Ansteigen der Fehlerhäufigkeit im Satzbau bei Schülern mit bis dahin sicher beherrschten Satzmustern ein Indiz dafür sein, daß sie gerade dabei sind, neue Satzmuster hinzuzuerwerben. Ein Ansteigen der Fehlerhäufigkeiten bei Konjunktionen kann auf den vermehrten Gebrauch von bisher noch nicht sicher beherrschten Nebensatzkonstruktionen hindeuten.

Da ich keine prinzipiell neuen Beobachtungsgegenstände gewählt und die bisher beobachteten sprachlichen Elemente und Strukturen beibehalten habe, sind die hier vorgelegten Beobachtungen - wie es meine Absicht war - mit den Beobachtungen der ersten Erhebung vergleichbar. Es ergibt sich so die Möglichkeit, die sprachlichen Fähigkeiten jedes einzelnen Schülers zu verschiedenen Zeitpunkten zu dokumentieren. Auf diese Weise werden Aussagen über Fortschritte

294

oder Stagnation der sprachlichen Entwicklung möglich. In diesem Sinne gehört dieser Bericht als Fortsetzung zu dem im Februar 1983 vorgelegten Bericht, und beide werden durch folgende Berichte ergänzt werden.

Es ist daher notwendig, um die hier vorgelegten Beobachtungen interpretieren zu können, die im ersten Bericht dokumentierten Beobachtungen als Vergleich heranzuziehen.

Während die erste Tabelle (vgl. S. 292) die Fehlerhäufigkeiten bei den beobachteten sprachlichen Kategorien und Elementen, aufgeschlüsselt nach deutschen und türkischen Schülern darstellt und gleichzeitig zu den Ergebnissen der ersten Untersuchung in Beziehung setzt, zeigt die folgende Tabelle die Fehlerhäufigkeiten aufgeschlüsselt auf die einzelnen Kerngruppen.

Sprachstandserhebungen (SES)
Schule: 1. O (Gesamtschule) Tiergarten
Klassen: 8.1 - 8.4

Datum: Juni 1984

Morphologisch-syntaktische Defizite (Häufigkeitsverteilung je Klasse)

	8.1	8.2	8.3	8.4	Summe
Satzbau	13	8	8	9	38
Konjunktionen	13	1	4	3	11
Negation	3	-	-	-	3
Verbflexion	7	3	4	2	16
Präpositionen	10	5	7	4	26
Pronomina	6	3	5	3	17
Adjektiv - Komparation	-	-	-		
Deklination von Subst., Art., Adj.	10	8	6	4	28
Artikelver- wendung	9	6	4	6	25

Die Angaben beziehen sich auf 23 türkische und 23 deutsche Schüler.

295

Diese Tabelle zeigt, daß die Fehlerhäufigkeiten bei den einzelnen Elementen und Kategorien in den vier Kerngruppen recht unterschiedlich verteilt sind.

Durchgängig scheint das sprachliche Niveau in der Kerngruppe 8.1 am niedrigsten zu sein:

Während z.B. in der Kerngruppe 8.1 sieben Schüler Probleme mit der Verbflexion haben, sind es in der Kerngruppe 8.4 nur zwei. Ähnlich sieht es bei den Präpositionen aus: In der Kerngruppe 8.1 haben zehn Schüler Probleme mit dieser Kategorie, in der Kerngruppe 8.4 sind es nur vier. Entsprechendes gilt für die Deklination von Substantiven, Artikeln und Adjektiven. Diese Beobachtungen sind insofern von Bedeutung, als sie verdeutlichen, daß die Unterrichtsplanung und die sprachliche Förderung der Schüler in den verschiedenen Kerngruppen nicht unbedingt die gleichen inhaltlich/thematischen Schwerpunkte haben können. Für die Unterrichtsplanung

bedeutet das, daß zur Behebung der sprachlichen Schwierigkeiten in einigen Bereichen eine Gesamtplanung für den ganzen Jahrgang gemacht werden kann, daß aber einzelne sprachliche Elemente und Strukturen mit unterschiedlicher Akzentsetzung in den verschiedenen Kerngruppen zu bearbeiten sind.

Hierzu sind dann auch unter Umständen binnendifferenzierende Maßnahmen in die Planung mit einzubeziehen, um den tatsächlich beobachteten sprachlichen Defiziten und Schwierigkeiten des einzelnen Schülers gerecht werden zu können.

Die erste Tabelle zeigt sehr deutlich, daß die in den vergangenen anderthalb Jahren geleistete Arbeit der Kollegen für Deutsch und Sprachförderung sehr erfolgreich gewesen ist.

Dieser Erfolg, der sich in einer durchgängig geringeren Anzahl von Schülern mit sprachlichen Problemen und Schwierigkeiten bei den einzelnen Kategorien und Elementen ausdrückt, wird auch nicht durch die erhöhte Fehlerhäufigkeit bei den

Kategorien Satzbau und Konjunktionen infrage gestellt. Wie ich schon erwähnt habe, zeigen die erhöhten Fehlerhäufigkeiten in diesen Bereichen, daß die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler weiterentwickelt werden, so daß durch neu erworbene Satzmuster und die Verwendung bisher nicht beherrschter Nebensatzkonstruktionen eine Fehlerhäufigkeit zu beobachten ist, die aber so ein Indiz für ein Fortschreiten der

296

Sprachentwicklung wird.

Das leidige Problem fehlender Artikelverwendung bei deutschen und türkischen Schülern klammere ich z.Zt. bei dieser Betrachtung aus, da bisher noch kein wirklich überzeugender Vorschlag für eine Bearbeitung dieses Phänomens gemacht werden kann. Ich kann nur immer wiederholen, daß diesem Problem die verstärkte Aufmerksamkeit aller Lehrer in allen Unterrichtsfächern zuzuwenden ist. Beachtlich ist, daß sich die Struktur der Fehlerhäufigkeiten im Vergleich mit der ersten Erhebung verändert hat. Bei beiden Schülergruppen ist die Adjektivkomparation als Fehlerquelle völlig beseitigt und die Negation sehr stark reduziert. Auch die Verbflexion, die in der ersten Untersuchung noch 55 % der deutschen Schüler und 87 % der türkischen Schüler Probleme bereitete, hat als Fehlerursache an Bedeutung deutlich verloren. Das gleiche gilt für die Präpositionen und die Pronomina. Insgesamt zeigt sich, daß für beide Schülergruppen, Deutsche wie Türken, der Satzbau, die Präpositionen und die Deklinationen die Hauptschwierigkeitsbereiche darstellen.

Eine Aufschlüsselung dieser Oberkategorien zeigt, daß am Satzbau für beide Schülergruppen die Vollständigkeit von Sätzen das wesentliche Problem ist sowie bei den Deklinationen die Kasusrektion, die sich auf den Gebrauch der Präpositionen auswirkt. Ich empfehle daher dringend, bei der Unterrichtsplanung für das kommende Schuljahr diese drei Bereiche ins Zentrum der Unterrichtsgestaltung des gesamten Jahrgangs zu stellen. Die übrigen beobachteten Fehlerschwerpunkte sollten entsprechend der detaillierten Analyse der Sprachfähigkeiten der jeweils einzelnen Schüler von Kerngruppe zu Kerngruppe unterschiedlich akzentuiert und in differenzierende Maßnahmen sowie im Förderunterricht einbezogen werden.

Es schließen sich nun die Detailanalysen der beobachteten Schüler an. Die dabei aufgeführten sprachlichen Elemente und Kategorien sind diejenigen, die aus dem Spektrum der dreißig insgesamt beobachteten Kategorien als Fehlerschwerpunkte und Problembereiche erkannt wurden.

Von den türkischen Schülern fehlen in dieser Aufstellung drei, die eine Teilnahme an der Untersuchung verweigert haben, sowie zwei, die aus verschiedenen Gründen abwesend waren.

297

Kerngruppe 8.1

G ,D (003)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung)

Negation (Negationswörter)

Verbflexion (Personalendungen; kein Passiv, kein Konjunktiv)

Präpositionen

Pronomina (M.Pron., manchmal auch fehlend, Rel.Pron.; kein Refl.Pron.; kein Indef.Pron.) Substantiv-Deklination (Genus, Numerus; fehlender Artikel)

Fazit: Der Schüler hat im Bereich der beobachteten Kategorien und Elemente Fortschritte zu verzeichnen. So bereitet die Adjektivsteigerung nun keine Schwierigkeiten mehr, auch das früher zu beobachtende Fehlen des Personalpronomens ist behoben. Die übrigen Kategorien und Probleme bestehen unverändert fort, wobei als neue Beobachtung Schwierigkeiten mit der Wortstellung im Satz zu verzeichnen sind.

Y ,E (004)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung, Bildung von Nebensätzen)

Konjunktionen

Verbflexion (Bildung zusammengesetzter Zeiten)

Präpositionen

Pronomina (Pers.Pron.; Rel.Pron.; M.Pron. auch fehlend)

Substantiv-Deklination (häufig fehlender Artikel)

Fazit: Bei diesem Schüler sind Fortschritte im sprachlichen Bereich zu beobachten. Beim Satzbau bereitet die Bildung des indirekten Objektes keine Schwierigkeiten mehr, auch die Verwendung stark flektierender Verben ist nun problemlos. Genus, Kasus und Numerus werden beherrscht. Neue Probleme sind mit der Wortstellung im Satz und der Bildung von Nebensätzen/Verwendung von Konjunktionen hinzugekommen. Auch Präpositionen bereiten nun Schwierigkeiten. Unsicherheiten im Artikelgebrauch und bei der Verwendung von Pronomina sind ebenfalls neu hinzugekommen.

G ,M (005)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung, Bildung von Nebensätzen)

Konjunktionen

298

Verbflexion (Bildung zusammengesetzter Zeiten)

Präpositionen

Pronomina Pers.Pron. häufig fehlend, Rel.Pron.)

Substantiv-Deklination (Kasus; sehr häufig fehlender Artikel)

Fazit: Bei diesem Schüler sind im Vergleich mit der ersten Erhebung neue Unsicherheiten hinzugekommen, so im Bereich des Satzbaues und bei der Verwendung der Pronomina. Die übrigen Probleme und Schwierigkeiten bestehen unverändert weiter.

K ,S (007)

Satzbau (Vollständigkeit)

Fazit: Bei diesem Schüler sind Auffälligkeiten nur noch im Satzbau zu beobachten. Diese Auffälligkeiten sind so wenig zahlreich, daß sie durch gezielte Förderung zu beheben sein sollten. Weitere Auffälligkeiten bestehen nicht mehr.

N , J (010)

Satzbau (Vollständigkeit)

Präpositionen

Substantiv-Deklination (Numerus; manchmal fehlender Artikel)

Fazit: Bei diesem Schüler sind Veränderungen im Sprachstand zu beobachten. Die Adjektivkomparation bereitet ihm nun keine Schwierigkeiten mehr, allerdings sind Probleme im Satzbau hinzugekommen. Die Substantiv-Deklination wird unter dem Gesichtspunkt der Kasusbildung beherrscht, allerdings bereitet die Verwendung des korrekten Numerus wie auch des Artikels Schwierigkeiten. Die Auffälligkeiten sind allerdings zahlenmäßig sehr gering, so daß eine gezielte Förderung hier Abhilfe schaffen sollte.

P , M (011)

Substantiv-Deklination (Kasus)

Fazit: Bei diesem Schüler sind im Bereich der beobachteten Kategorien und Elemente deutliche Fortschritte zu verzeichnen. Von den bei der ersten Untersuchung beobachteten Fehlerbereichen ist einzig als Problem die Verwendung des Kasus bei der Substantiv-Deklination übriggeblieben. Diese Auffälligkeiten sind so wenig zahlreich, daß hier gezielte Förderung Abhilfe schaffen sollte.

299

P , W (012)

Satzbau (Vollständigkeit)

Fazit: Bei diesem Schüler sind im Bereich der beobachteten Kategorien und Elemente deutliche Fortschritte zu verzeichnen. Die bei der ersten Untersuchung erkannten Schwierigkeiten und Problembereiche werden nun ohne Ausnahme beherrscht. Neu ist allerdings die Unsicherheit beim Satzbau. Allerdings sind diese Auffälligkeiten so wenig zahlreich, daß gezielte Förderung hier Abhilfe schaffen sollte.

B , U (013)

Satzbau (Vollständigkeit)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler deutliche Fortschritte zu erkennen. Verbflexion und Substantivdeklinaton werden nun problemlos beherrscht. Neu sind allerdings Unsicherheiten im Satzbau. Diese Auffälligkeiten sind allerdings so wenig zahlreich, daß hier gezielte Förderung bald Abhilfe schaffen sollte.

A , A (014)

Satzbau (Vollständigkeit, Bildung von Nebensätzen)

Verbflexion (kein Passiv, kein Konjunktiv)

Präpositionen

Substantivdeklinatonen (Genus, Kasus, Numerus; häufig fehlender Artikel)

Fazit: Bei dieser Schülerin sind im Bereich der beobachteten Elemente und Kategorien Fortschritte zu verzeichnen. Beim Satzbau bereitet nur noch die Vollständigkeit von Sätzen Schwierigkeiten sowie die Bildung von Nebensätzen. Die übrigen Schwierigkeiten wie Wortstellung, indirektes Objekt und Inversion sind

behaben. Die Verwendung von Konjunktionen bereitet keine Schwierigkeiten mehr, ebenso die Negation. Auch die Verbflexion wird nun beherrscht. Das gleiche gilt für die Adjektivkomparation und die Pronomina. Einzig die Probleme der Substantivdeklinatation bestehen unverändert weiter sowie Schwierigkeiten mit der Artikelverwendung.

I _____, D _____ (015)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung, indirektes Objekt, Bildung von Nebensätzen)
Negation (Negationswörter)

300

Verbflexion (Bildung stark flektierender Verben, Konjunktiv; kein Passiv)

Präpositionen

Pronomina (Pers.Pron., Pos.Pron, Dem.Pron, Rel.Pron.; kein Refl.Pron., kein Indef.Pron.) Substantivdeklinatation (Kasus, Numerus; fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten Elemente und Kategorien sind bei dieser Schülerin Fortschritte zu verzeichnen. Die gilt vor allem für die Probleme mit der Verbflexion und der Adjektivkomparation. Die übrigen Probleme und Schwierigkeiten bestehen unverändert weiter.

S _____, G _____ (016)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung, Bildung von Nebensätzen)

Konjunktionen

Verbflexion (Personalendungen, Konjunktiv, Bildung zusammengesetzter Zeiten, Vokalwechsel bei stark reflektierenden Verben)

Präpositionen

Pronomina (Pers.Pron. manchmal auch fehlend, Pos.Pron., Rel.Pron.; kein Refl.Pron., kein Indef. Pron.)

Substantivdeklinatation (Genus, Kasus, Numerus, auch mit Auswirkungen auf die Pronomina; fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten Elemente und Kategorien sind bei dieser Schülerin nur geringfügige Fortschritte zu verzeichnen, sie beherrscht nämlich nun die Negation ohne Auffälligkeiten. Das gleiche gilt für die Adjektivkomparation. Alle übrigen Auffälligkeiten und Problembereiche bestehen unverändert weiter.

H _____, L _____ (017)

Satzbau (Vollständigkeit, indirektes Objekt, Bildung von Nebensätzen)

Verbflexion (Personalendungen, kein Passiv, kein Konjunktiv)

Präpositionen

Substantivdeklinatationen (Kasus)

Fazit: Im Bereich der beobachteten Elemente und Kategorien sind bei dieser Schülerin geringfügige Fortschritte zu verzeichnen. So bereiten Negation und Adjektivkomparation nun keine Schwierigkeiten mehr. Auch die Auffälligkeiten bei der Verbflexion sind größtenteils beseitigt. Das gleiche gilt für die Verwendung der Pronomina.

301

Allerdings sind Unsicherheiten im Satzbau neu zu verzeichnen. Die übrigen Probleme bestehen unverändert weiter.

G _____, K _____ (018)

Satzbau (Vollständigkeit, Inversion)

Negation (Negationswörter)

Verbflexion (Personalendungen; kein Passiv, kein Konjunktiv)

Präpositionen

Pronomina (Pers.Pron. manchmal fehlend, kein Rel.Pron., kein Refl.Pron.)

Substantivdeklinationen (Genus, Kasus, Numerus; sehr häufig fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei dieser Schülerin geringfügige Fortschritte zu verzeichnen. So wird nun die Wortstellung bei der Negation beherrscht, sowie die Bildung zusammengesetzter Zeiten und die Verwendung stark flektierender Verben. Auch bei den Pronomina ist eine geringfügige Verbesserung zu erkennen. Die übrigen Probleme und Unsicherheiten bestehen unverändert weiter; neuerdings sind auch Schwierigkeiten im Satzbau zu erkennen.

K _____, A _____ (019)

Satzbau (Vollständigkeit)

Präpositionen

Substantivdeklinationen (Kasus; fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei dieser Schülerin Fortschritte zu verzeichnen. So bereitet die Verbflexion nun keine Probleme mehr, ebenso wie die Pronomina. Neu hinzugekommen sind Unsicherheiten im Satzbau. Die übrigen Probleme und Schwierigkeiten bestehen unverändert weiter.

Kerngruppe 8.2

H _____, I _____ (025)

Substantivdeklinations (Genus, Kasus)

Fazit: im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler deutliche Fortschritte zu verzeichnen. Einzig die Probleme mit der Substantivdeklinations

302

sind übriggeblieben. Allerdings sind auch diese sehr wenig zahlreich.

K _____, R _____ (027)

Satzbau (Vollständigkeit)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler deutliche Fortschritte zu verzeichnen. Alle in der ersten Untersuchung beobachteten Unsicherheiten und Probleme sind beseitigt. Neu sind

Unsicherheiten im Satzbau. Allerdings sind sie so wenig zahlreich, daß sie bei gezielter Förderung bald zu beheben sein sollten.

W ,M (028)

Satzbau (Vollständigkeit)

Substantivdeklinaton (Kasus; manchmal fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler Fortschritte zu verzeichnen. So wird nun die Wortstellung im Satz sicher beherrscht, ebenso die Verbflexion. Präpositionen und Pronomina bereiten keine Schwierigkeiten mehr. Bei der Substantivdeklinaton sind einzig Probleme der Kasusbildung und der Verwendung des Artikels übriggeblieben.

P ,M (030)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung, Inversion)

Präpositionen

Substantivdeklinaton (Kasus; fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler Fortschritte zu erkennen. So wird die Verbflexion nun problemlos beherrscht, wie auch die Pronomina. Neu sind deutliche Unsicherheiten im Satzbau. Die Probleme bei der Substantivdeklinaton und der Verwendung des Artikels bestehen unverändert fort.

S ,M (032)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung)

Konjunktionen

Verbflexion (Personalendungen, Bildung zusammengesetzter Zeiten; kein Passiv, kein Konjunktiv)

Präpositionen

303

Pronomina (Pers.Pron., manchmal auch fehlend, Dem.Pron. manchmal fehlend; kein Rel.Pron., kein Refl.Pron., kein Indef.Pron.)

Substantivdeklinaton (Genus, Kasus, Numerus; häufig fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler nur geringfügige Fortschritte zu verzeichnen. Dies gilt nur für die Bildung stark flektierender Verben. Alle übrigen Probleme und Schwierigkeiten bestehen unverändert weiter.

T ,A (034)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung)

Verbflexion (trennbare Verben; kein Passiv, kein Konjunktiv)

Präpositionen

Pronomina (Pers.Pron. öfter auch fehlend, Pos.Pron., kein Rel.Pron., kein Refl.Pron., kein Indef.Pron.)

Substantivdeklinaton (Kasus, Numerus, Genus; häufig fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler Fortschritte zu verzeichnen. So wird nun die Negation beherrscht, ebenso Personalendungen beim Verb sowie die Bildung zusammengesetzter Zeiten. Auch die Adjektivkomparation bereitet keine Schwierigkeiten mehr. Die übrigen Probleme und Schwierigkeiten bestehen unverändert weiter.

H _____, A _____ (037)

Satzbau (Wortstellung)

Verbflexion (Passiv, Bildung zusammengesetzter Zeiten; kein Konjunktiv)

Präpositionen

Substantivdeklinaton

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei dieser Schülerin Fortschritte zu verzeichnen. So bereitet beim Satzbau nun nur noch die Wortstellung gewisse Schwierigkeiten. Bei der Verbflexion ist nur noch die Bildung zusammengesetzter Zeiten sowie die Passivbildung problematisch. Die übrigen Subkategorien werden sicher beherrscht. Dies gilt auch für die Pronomina. Bei der Substantivdeklinaton bereitet

304

einzig das Genus noch Schwierigkeiten.

K _____, M _____ (040)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung)

Substantivdeklinaton (Kasus)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei dieser Schülerin deutliche Fortschritte zu verzeichnen. Negation, Verbflexion, Präposition und Pronomina werden nun sicher beherrscht. Dies gilt auch für die Bildung des indirekten Objekts und die Bildung von Nebensätzen. Bei der Substantivdeklinaton bereitet einzig die berlintypische Verwechslung von Dativ und Akkusativ Schwierigkeiten. Hier sollte gezielt Förderung ansetzen.

N _____, S _____ (041)

Bei dieser Schülerin sind deutliche Fortschritte zu verzeichnen.

Auffälligkeiten, die in der ersten Untersuchung noch vorhanden waren, sind nicht mehr zu beobachten. Eine weitere Untersuchung erübrigt sich.

Y _____, Ö _____ (042)

Satzbau (Vollständigkeit)

Präpositionen

Pronomina (Pos.Pron., Dem.Pron., Refl.Pron.; keine Inter.Pron., kein Indef.Pron.)

Substantivdeklinaton (Genus, Kasus, fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei dieser Schülerin deutliche Fortschritte zu verzeichnen. So bereitet beim Satzbau nur noch die Vollständigkeit Schwierigkeiten. Die Negation, die Verbflexion werden sicher beherrscht. Die übrigen Problembereiche bestehen allerdings unverändert fort.

Kerngruppe 8.3F .S (047)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung, Bildung von Nebensätzen)

Konjunktionen

305

Verbflexion (Personalendungen)

Substantivdeklinatation (Kasus)

Fazit: Im Bereich der sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler deutliche Fortschritte zu verzeichnen. Negation, Verbflexion, Präpositionen und Adjektivkomparation sowie die Pronomina werden nun sicher beherrscht. Bei der Substantivdeklinatation bereitet allein die berlintypische Verwechslung von Dativ und Akkusativ Schwierigkeiten. Neu hinzugekommen sind allerdings Unsicherheiten bei der Nebensatzbildung und der damit in Beziehung stehenden Verwendung von Konjunktionen.

G .S (048)

Satzbau (Vollständigkeit)

Präpositionen

Pronomina (Pers.Pron.)

Substantivdeklinatation (Kasus)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler Fortschritte zu verzeichnen. Die Verbflexion bereitet nun keine Schwierigkeiten mehr. Auch die Bildung des indirekten Objekts wird nun beherrscht. Allerdings sind Probleme mit der Vollständigkeit von Sätzen sowie bei der Verwendung von Präpositionen neu zu verzeichnen. Das gleiche gilt für neu aufgetretene Schwierigkeiten mit dem Personalpronomen. Die Kasusprobleme bestehen unverändert weiter.

H .M (050)

Satzbau (Vollständigkeit)

Konjunktionen

Präpositionen

Pronomina (Pers.Pron., Dem.Pron, Rel.Pron., alle drei manchmal fehlend; kein Refl.Pron., kein Indef.Pron.)

Substantivdeklinatation (Numerus; manchmal fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler nur geringfügige Fortschritte zu verzeichnen. So beherrscht er nun die Bildung des indirekten Objekts. Die übrigen Probleme und Schwierigkeiten bestehen unverändert weiter.

306

H .B (051)

Präpositionen

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler Fortschritte zu verzeichnen. So bereitet der Satzbau nun keinerlei Schwierigkeiten mehr, auch die Substantivdeklination wird sicher beherrscht. Neu hinzugekommen sind jedoch Unsicherheiten bei der Verwendung von Präpositionen. Diese sind allerdings so wenig zahlreich, daß gezielte Aufmerksamkeit, selbst ohne spezielle Fördermaßnahmen, hier Abhilfe schaffen sollte.

K _____, S _____ (052)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung)

Präpositionen

Pronomina (PersPron. manchmal fehlend)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler Fortschritte zu verzeichnen. So wird die Bildung des indirekten Objekts nun beherrscht, und auch die Kasusunsicherheiten mit ihren Auswirkungen auf das indirekte Objekt sind behoben. Die übrigen Satzbauprobleme bestehen jedoch unverändert weiter. Gezielte Förderung ist hier erforderlich, da die Auffälligkeiten nur wenig zahlreich und daher bald zu beheben sein sollten.

K _____, O _____ (053)

Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler deutliche Fortschritte zu verzeichnen. Alle bei der ersten Untersuchung erkannten Auffälligkeiten sind nun beseitigt. Neue Auffälligkeiten sind nicht zu verzeichnen. Eine weitere Beobachtung erübrigt sich daher.

K _____, H _____ (054)

Satzbau (Vollständigkeit)

Präpositionen

Substantivdeklination (Genus, Kasus; fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler Fortschritte zu verzeichnen. So wird nun das indirekte Objekt beherrscht wie auch die Negation. Auch die Pronomina

307

bereiten nun keine Schwierigkeiten mehr. Die Verbflexion könnte, trotz bei dieser Untersuchung fehlender Auffälligkeiten, noch Probleme bereiten, da der Schüler sich bei den verwendeten Verbformen auf extrem einfache Konstruktionen zurückzieht.

M _____, S _____ (056)

Satzbau (Vollständigkeit)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler deutliche Fortschritte zu verzeichnen. Alte Auffälligkeiten der ersten Erhebung sind beseitigt. Die neu aufgetretenen Unsicherheiten im Satzbau sind so wenig zahlreich, daß sie durch gezielte Aufmerksamkeit bald zu beheben sein sollten.

T _____, H _____ (058)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung)

Konjunktionen

Verbflexion (Bildung zusammengesetzter Zeiten)

Präpositionen

Pronomina (Pers.Pron, Dem.Pron., beide manchmal fehlend; kein Kasus; manchmal fehlender Artikel)

Fazit: Fortschritte im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler nur in geringem Umfang zu verzeichnen. So bereitet das indirekte Objekt nun keine Schwierigkeiten mehr. Auch die Personalendungen beim Verb werden nun sicher beherrscht. Die übrigen Problembereiche und Schwierigkeiten bestehen unverändert fort.

H _____, C _____ (059)

Die Schülerin verweigert die Teilnahme an der Untersuchung. Ein Vergleich mit früheren Ergebnissen ist daher nicht möglich.

P _____, E _____ (060)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung, Bildung von Nebensätzen)

Konjunktionen

Verbflexion (trennbare Verben)

Präpositionen

308

Pronomina (Pos.Pron., Dem.Pron., Rel.Pron; kein Indef.Pron.)

Substantivdeklination (Genus, Kasus, häufig fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei dieser Schülerin Fortschritte zu verzeichnen. So wird nun die Adjektivkomparation sicher beherrscht, ebenso der Vokalwechsel bei stark flektierenden Verben. Die übrigen Probleme und Unsicherheiten bestehen unverändert fort. Neu hinzugekommen sind durch den Erwerb neuer Satzmuster bedingte Unsicherheiten bei der Bildung von Nebensätzen und der Verwendung von Konjunktionen.

B _____, I _____ (062)

Die Schülerin weigert sich, an der Untersuchung teilzunehmen. Ein Vergleich mit der vorherigen Untersuchung ist daher nicht möglich.

Kerngruppe 8.4F _____, T _____ (067)

Die in der ersten Untersuchung beobachteten Auffälligkeiten sind alle beseitigt. Neue sind nicht hinzugekommen. Eine weitere Untersuchung dieses Schülers erübrigt sich daher.

S _____, K _____ (069)

Satzbau (Vollständigkeit)

Substantivdeklinatation (Genus; manchmal fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler sehr deutliche Fortschritte zu verzeichnen. Die wenigen verbliebenen Auffälligkeiten sind zahlenmäßig so gering, daß gezielte Förderung hier Abhilfe schaffen sollte.

K _____, C _____ (070)

Die bei der ersten Untersuchung beobachteten Auffälligkeiten sind alle beseitigt. Neue sind nicht hinzugekommen. Eine weitere Untersuchung dieses Schülers erübrigt sich daher.

S _____, Ö _____ (072)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung)

Konjunktionen

Verbflexion (Personalendungen, Bildung zusammengesetzter Zeiten,

309

Vokalwechsel bei stark flektierenden Verben: kein Passiv, kein Konjunktiv)

Präpositionen

Pronomina (Pers.Pron., manchmal auch fehlend, Dem.Pron., manchmal auch fehlend; kein Refl.Pron., kein Inter.Pron., kein Indef.Pron.)

Substantivdeklinatation (Genus, Kasus, Numerus; fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler Fortschritte zu verzeichnen. Die Negation wird nun sicher beherrscht. Wenn auch die übrigen Auffälligkeiten und Schwierigkeiten unverändert fortbestehen, so ist doch in dem Neuaufreten von Konjunktionen, auch wenn sie nicht immer normentsprechend verwendet werden, und der Versuche zur Bildung von Satzgefügen ein Fortschritt zu erkennen, da derartige Satzmuster bei der ersten Untersuchung bei diesem Schüler überhaupt nicht zu beobachten waren.

C _____, O _____ (073)

Satzbau (Vollständigkeit, indirektes Objekt)

Konjunktionen

Präpositionen

Pronomina (Dem.Pron.)

Substantivdeklinatation (Genus, Kasus, Numerus; fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei diesem Schüler Fortschritte zu verzeichnen. So werden die Wortstellung und das indirekte Objekt nun beherrscht. Die Verbflexion bereitet keine Schwierigkeiten mehr. Die übrigen Unsicherheiten und Schwierigkeiten bestehen unverändert weiter.

M _____, P _____ (074)

Satzbau (Vollständigkeit, Wortstellung, Bildung von Nebensätzen)

Konjunktionen

Verbflexion (Bildung zusammengesetzter Zeiten; kein Passiv, kein Konjunktiv)

Präpositionen

Pronomina (Pers.Pron., Pos.Pron., Dem.Pron., Rel.Pron.; kein Indef.Pron.)

Substantivdeklinatation (Genus, Kasus; fehlender Artikel)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und

310

Kategorien sind bei diesem Schüler Fortschritte zu verzeichnen. So wird die Negation nun problemlos beherrscht. Bei der Verbflexion ist einzig die Bildung zusammengesetzter Zeiten als Problem übriggeblieben. Die übrigen Schwierigkeiten und Probleme bestehen unverändert fort.

S , E (077)

Satzbau (Vollständigkeit)

Fazit: Die bei der ersten Untersuchung beobachteten Auffälligkeiten sind nun alle beseitigt. Die neu aufgetretenen Unsicherheiten im Satzbau sind so wenig zahlreich, daß gezielte Aufmerksamkeit hier Abhilfe schaffen sollte.

Y , T (078)

Der Schüler verweigert die Teilnahme an der Untersuchung. Dies ist besonders bedauerlich, da die erste Untersuchung starke Defizite und Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich gezeigt hat. Aussagen über eine Veränderung dieser Defizite sind daher nicht möglich.

W , A (079)

Die in der ersten Untersuchung festgestellten Probleme und Schwierigkeiten sind nunmehr alle beseitigt. Neue sind nicht hinzugekommen. Eine weitere Untersuchung dieses Schülers erübrigt sich daher.

S , A (080)

Satzbau (Vollständigkeit)

Verwendung des Artikels

Fazit: Die bei der ersten Untersuchung beobachteten Genusprobleme scheinen nun alle beseitigt zu sein. Die neu hinzugekommenen Unsicherheiten im Satzbau sind so wenig zahlreich, daß eine weitere Untersuchung nicht mehr nötig sein wird.

M , G (082)

Satzbau (Vollständigkeit)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind hier Fortschritte zu verzeichnen. Sowohl die Präpositionen als auch die Substantivdeklinatation werden nun sicher beherrscht. Das gleiche gilt auch für die Inversion. Einzig die

311

Vollständigkeit von Sätzen läßt noch zu wünschen übrig. Hier sollte vor allem, da diese Auffälligkeiten wenig zahlreich sind, gezielte Förderung bald Abhilfe schaffen.

J _____, I _____ (083)

Satzbau (Vollständigkeit)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei dieser Schülerin deutliche Fortschritte zu verzeichnen. Als einzige, zahlenmäßig sehr geringe Auffälligkeit, sind Unsicherheiten bei der Vollständigkeit von Sätzen übriggeblieben. Hier sollte gezielte Aufmerksamkeit, auch ohne direkte Förderung, schnell Abhilfe schaffen können.

S _____, M _____ (097)

Satzbau (Vollständigkeit)

Fazit: Im Bereich der beobachteten sprachlichen Elemente und Kategorien sind bei dieser Schülerin Fortschritte zu verzeichnen. So wird die Adjektivkomparation nun problemlos beherrscht,. Die einzig noch verbliebenen Probleme mit der Vollständigkeit von Sätzen sind zahlenmäßig so gering, daß gezielte Förderung hier bald Abhilfe schaffen sollte.

312

Sprachentwicklung und Sprachunterricht ... Anhang 2

Auswertungsbogen für schriftliche Arbeiten

Name:

Schuljahr:

Klasse:

Beobachtungszeitraum:

 Diktate - angezielte Schwierigkeiten:

 Aufsätze - Themen:

 MÄNGELLISTE (Für jeden beobachteten Fehler ein Strich in die entsprechende Spalte)

<u>Rechtschreibung</u>	Aufsätze			Diktate		
Zusammen-/Getrenntschreibung						
Großschreibung						
Kleinschreibung						
Silbentrennung						
Satzzeichen						
Dehnung						
Verdoppelung						
f – v - pf						
s – ß - z						
ch – sch – (i)g						
phonetische Schreibung						

Beispiele:

313
MÄNGELLISTE (Fortsetzung)

<u>Satzbau</u>	Aufsätze			Diktate		
Vollständigkeit						
Wortstellung im Hauptsatz						
Wortstellung im Nebensatz						
Satzklammer (trennbare Verben)						
Satzreihen						
Satzgefüge						
<u>Wortbildung</u>						
Substantivbildung						
- Genus						
- Kasus						
- Numerus						
- Umlaut						
- fehlender Artikel						
<u>Verbbildung</u>						
Personalendungen						
Zeitformen						
starkes/schwaches Präteritum						
Vokalwechsel bei starken Verben						
trennbare Verben						
zusammengesetzte Zeitformen						

Beispiele:

314
MÄNGELLISTE (Fortsetzung)

	Aufsätze			Diktate		
<u>Pronomina</u>						
- Genus						
- Kasus						
- Numerus						
- fehlend						
Präpositionen						
Konjunktionen						
Adjektivsteigerung						

Beispiele:

315
MÄNGELLISTE
(Fortsetzung)

stilistische Besonderheiten

(z.B. Gliederung, Aufbau, Gedankenführung; Wortwahl, Ausdruck, umgangssprachliche Äußerungen; andere stilistische Beobachtungen)

Beispiele:

Fehler bei den angezielten
Schwierigkeiten: _____

Anzahl der Wörter _____ Note: _____

Folgende Schwierigkeiten müssen vordringlich geübt werden:

Folgende Schwierigkeiten müssen längerfristig bearbeitet werden:

Folgende Schwierigkeiten können im Klassenunterricht behandelt werden:

Folgende Schwierigkeiten verlangen eine Zusatzförderung: