

Reihe
Germanistische
Linguistik

185

Herausgegeben von Helmut Henne, Horst Sitta
und Herbert Ernst Wiegand

Werner Knapp

Schriftliches Erzählen
in der Zweitsprache

Max Niemeyer Verlag
Tübingen 1997



Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Knapp, Werner:

Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache / Werner Knapp. – Tübingen : Niemeyer, 1997

(Reihe Germanistische Linguistik ; 185)

ISBN 3-484-31185-1 ISSN 0344-6778

© Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG, Tübingen 1997

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Printed in Germany.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Druck: Weihert-Druck GmbH, Darmstadt

Buchbinder: Industriebuchbinderei Hugo Nädele, Nehren

Vorwort

Ich möchte allen danken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Professor Dr. Harald Pfaff, der die Anregung für die Anlage der Untersuchung gegeben und mich in intensiven Gesprächen beraten hat. In allen Phasen hat er mich unterstützt und die Arbeit mit viel Geduld und dem nötigen Drängen betreut.

Frau Professorin Dr. Ingelore Oomen-Welke danke ich für wertvolle Hinweise und die spontane Bereitschaft, sich als Zweitgutachterin zur Verfügung zu stellen.

Stellvertretend für alle, die mit Interesse meine Arbeit verfolgt und mir durch hilfreiche Ratschläge und kritische Anmerkungen geholfen haben, möchte ich Herrn Professor Dr. Hartmut Melenk und Herrn Professor Dr. Albert Bremerich-Vos meinen Dank aussprechen. Für tatkräftige Hilfe bei Problemen mit der elektronischen Datenverarbeitung habe ich Herrn Dr. Martin Plieninger zu danken. Weiterhin danke ich allen Schülerinnen und Schülern, die für die Untersuchung Phantasieerzählungen geschrieben, und allen Lehrerinnen und Lehrern, welche dies organisiert haben. Damit haben sie die Untersuchung erst ermöglicht.

Nicht alles geht so langsam vonstatten wie das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit. Zwei Töchter sind uns in der Zeit geschenkt worden, in der ich dieses Buch geschrieben habe. Friederike und Henriette danke ich, daß sie mich immer wieder von der Arbeit abgehalten und mir so manche unnötige Stunde am Schreibtisch erspart haben.

Schließlich danke ich ganz besonders meiner lieben Doro für Zuspruch und Ermutigung und für alle erdenkliche Hilfe und Unterstützung.

Sindelfingen, im Mai 1997

Werner Knapp

Inhalt

Verzeichnis der Tabellen	XI
1 Einleitung	1
2 Schwierigkeiten im Umgang mit der Schriftsprache	5
2.1 Verdeckte Sprachschwierigkeiten	5
2.1.1 Beobachtungen in der Schule	5
2.1.2 Die Ausklammerung schulischer Probleme der zweiten Generation in der Zweitspracherwerbsforschung, Ausländerpädagogik und Bildungspolitik	7
2.1.3 Die Entdeckung der Sprachdefizite in Deutschland geborener Migrantenkinder durch die Wissenschaft	9
2.2 Interdependenzhypothese und Schwellenniveauhypothese	10
2.3 Die Schriftsprache. Eine Anforderung der Schule	14
2.3.1 Besonderheiten der Schriftsprache	14
2.3.1.1 Abstraktion von Laut und Gesprächspartner	14
2.3.1.2 Willkürlichkeit, Absichtlichkeit und Bewußtheit	16
2.3.1.3 Sprache der Nähe — Sprache der Distanz	16
2.3.2 Textkompetenz der Migrantenkinder	18
2.3.3 Textorientiertheit der Schulsprache	21
2.3.4 Begriffsbildung	22
3 Die Analyse von schriftlichen Erzählungen in der Zweitsprache	24
3.1 Überblick	24
3.2 Wortschatz	28
3.2.1 Mächtigkeit des Wortschatzes	28
3.2.1.1 Umfang der Texte	28
3.2.1.2 Type-Token-Ratio	29
3.2.2 Strukturelle Aspekte	29
3.2.2.1 Wortarten	29
3.2.2.2 Wortbildungsarten	30
3.2.3 Fehleranalyse	31
3.2.4 Lexikalische Aspekte	31
3.3 Satzebene	32
3.3.1 Satzarten und -formen	32
3.3.2 Satzkomplexität	32
3.3.3 Fehleranalyse	34
3.3.4 Bildung von Spracherwerbsstufen	34
3.4 Textebene	35
3.4.1 Vollständigkeit	35
3.4.2 Das Erzählerische in der Erzählung	36

VIII

4	Untersuchungsanlage	39
4.1	Fragestellung	39
4.2	Stichprobe	44
4.2.1	Gmünder Korpus	44
4.2.2	Größe der Stichprobe	49
4.2.3	Merkmale der Stichprobe	49
4.3	Transkription der Aufsätze	57
4.3.1	Regeln beim Erstellen der wörtlichen Transkription	58
4.3.2	Regeln beim Erstellen der berichtigten Transkription	58
5	Theoretische Klärungen: Was ist eine Erzählung und wie erzählt man?	59
5.1	Die Schulerzählung zwischen der Alltagserzählung und der literarischen Erzählung	59
5.2	Aufbau von Erzählungen	63
5.2.1	Strukturalistische Ansätze zur Analyse von Erzählungen	63
5.2.1.1	Evaluation in der Erzählung	68
5.2.1.2	Einleitung	73
5.2.1.3	Referenz auf Personen, Ort und Zeit	75
5.2.1.4	Darstellungsmittel "Strukturbaum"	78
5.2.1.5	Zusammenfassung	80
5.2.2	Offene Beschreibungsmodelle einer Erzählung	82
5.2.3	Gattungsspezifische Aspekte	86
5.2.4	Modell einer schulischen Phantasieerzählung	89
5.3	Referenz in Erzählungen	93
5.3.1	Aktanten in den Erzählungen	93
5.3.2	Referenzfortsetzung	93
5.4	Typische sprachliche Mittel in Erzählungen	101
5.4.1	Affektive Markierung der Plötzlichkeit	102
5.4.1.1	Funktion der affektiven Markierung der Plötzlichkeit	102
5.4.1.2	Lokalisierung der affektiven Markierungen der Plötzlichkeit	103
5.4.2	Wortfeld "sagen"	105
6	Methodische Fragen	107
6.1	Entwicklung eines Auswertungsrasters für den Aufbau einer Phantasieerzählung mit dem Thema "Die Reise mit dem Flugkissen"	107
6.2	Entwicklung einer Darstellungsform für die Struktur der Isotopienetze	126
7	Untersuchungen zum Aufbau der Phantasieerzählungen	132
7.1	Grundtyp der Erzählung	132
7.2	Umfang der Erzählung und ihrer Sektionen	133
7.2.1	Ergebnisse	133
7.2.2	Textlänge und Aufenthaltsdauer	142
7.2.3	Textlänge und Geschlecht	142

7.2.4	Verteilung der Textmenge auf die Sektionen	142
7.2.5	Abbrechen von Aufsätzen	143
7.3	Aufbau der Erzählung	145
7.3.1	Ergebnisse	145
7.3.2	Orientierung	154
7.3.3	"Vorboten" der Ereignisse auf phantastischer Ebene	154
7.3.4	Motiv und Resultat	155
7.3.5	Gestaltung der Begegnung	156
7.3.6	Die Beschreibung des Abflugs als Beispiel der Gestaltung einer komplexen Sequenz	156
7.3.7	Realisierung von narrativen Mustern	157
7.3.8	Gebrauch von formelhaften Wendungen	159
7.4	Zusammenfassung	159
8	Untersuchungen zur Referenz	164
8.1	Aktanten und deren Einführung	164
8.1.1	Anzahl und Typen der Aktanten	164
8.1.2	Einführung der Aktanten	168
8.1.3	Formen der Nameneinführung für den Protagonisten	173
8.2	Referenzfortsetzung	175
8.2.1	Struktur der Isotopienetze	175
8.2.2	Referenz auf den Protagonisten	197
8.2.2.1	Erzählerstandpunkt	197
8.2.2.2	Bezeichnungen für den Protagonisten	197
8.2.2.3	Probleme und Fehler bei der Referenzfortsetzung auf den Protagonisten	201
8.3	Zusammenfassung	205
9	Untersuchungen zu sprachlichen Mitteln	207
9.1	Verwendung von affektiven Markierungen der Plötzlichkeit	207
9.1.1	Art der Wendungen	207
9.1.2	Verwendung affektiver Markierungen der Plötzlichkeit in Abhängigkeit von der Aufenthaltsdauer	208
9.1.3	Lokalisierung der affektiven Markierungen der Plötzlichkeit in Abhängigkeit von der Aufenthaltsdauer	209
9.2	Wortfeld "sagen"	212
9.3	Zusammenfassung	217
10	Zusammenfassung	220
10.1	Allgemeine Beobachtungen zu den Texten	220
10.2	Die Auswirkungen unterschiedlicher sprachlicher Fähigkeiten beim Schreiben eines Textes	225
10.3	Die Unterschiede der schriftsprachlichen Fähigkeiten von Kindern aus Sprachminderheiten in Abhängigkeit von der Aufenthaltsdauer	226

X

10.4	Didaktische Konsequenzen	228
	Literaturverzeichnis	230
	Anhang: Textkorpus	244

Verzeichnis der Tabellen

4.1	Sozialdaten der Autorinnen und Autoren der Phantasieerzählungen	49
4.2	Verteilung der Phantasieerzählungen im Gmünder Korpus nach Aufenthaltsdauer	52
4.3	Verteilung der Aufsätze nach Aufenthaltsdauer	55
4.4	Verteilung der Aufsätze nach Klassenstufen	55
4.5	Verteilung der Aufsätze nach Geschlecht	55
5.1	Modell einer schulischen Phantasieerzählung	92
6.1	Aufbaumodell einer Phantasieerzählung mit dem Thema "Die Reise mit dem Flugkissen"	110
7.1	Wahl des Grundtyps der Erzählung	133
7.2	Umfang der Aufsätze und der einzelnen Sektionen in Anzahl der Wörter	134
7.3	Länge der zehn längsten und der zehn kürzesten Aufsätze	136
7.4	Durchschnittliche Länge der Aufsätze in Wörtern nach Aufenthaltsdauer und Geschlecht	136
7.5	Verteilung der Wörter auf die Sektionen in Prozent	138
7.6	Verteilung der Wörter auf die Sektionen in Prozent nach Aufenthaltsdauer	140
7.7	Verteilung der Wörter auf die Sektionen in Prozent bei den zehn längsten Aufsätzen	140
7.8	Verteilung der Wörter auf die Sektionen in Prozent bei den zehn kürzesten Aufsätzen	141
7.9	Aufbau der Erzählungen	146
7.10	Aufsätze mit narrativem Muster in Prozent nach Aufenthaltsdauer	158
8.1	Verteilung der Aktanten auf verschiedene Ebenen	164
8.2	Anzahl der Aktanten in den zehn längsten und kürzesten Aufsätzen	167
8.3	Formen der Protagonisteneinführung	169
8.4	Sprachliche Mittel, mit denen Aktanten eingeführt werden	170
8.5	Angemessene und nicht angemessene Einführung von Aktanten auf der Alltagsebene und der phantastischen Ebene nach Aufenthaltsdauer	172
8.6	Fehlerhäufigkeit bei angemessenen Aktanteneinführungen nach Grammatikkategorien und Aufenthaltsdauer	172
8.7	Formen der Nameneinführung für den Protagonisten	174
8.8	Anzahl der Topikketten mit mehr als einem Glied	176
8.9	Durchschnittliche Länge der Topikketten	177
8.10	Anteil der Einzelerwähnungen an der Gesamtzahl der Topiks	179
8.11	Erläuterungen zur Notation der Isotopienetze	183
8.12	Beispiel für eine lineare Struktur des Isotopienetzes: Nr. 20	184
8.13	Beispiel für eine lineare Struktur des Isotopienetzes: Nr. 26	186
8.14	Höchstzahl der parallel verlaufenden Topikketten	188
8.15	Beispiel für eine komplexe Struktur des Isotopienetzes: Nr. 47	190
8.16	Beispiel für eine korrespondierende Struktur des Isotopienetzes: Nr. 13	192

XII

8.17	Strukturen der Isotopienetze	195
8.18	Aufsätze mit einer komplexen Struktur des Isotopienetzes	197
8.19	Häufigkeit der Ausdrücke für den Protagonisten	198
8.20	Anteil des häufigsten Ausdrucks an allen Ausdrücken für den Protagonisten	200
8.21	Unklarer beziehungsweise falscher Bezug auf den Protagonisten . . .	202
8.22	Grammatikfehler bei der Referenz auf den Protagonisten	203
8.23	Auslassung des "h" in "ihm" und "ihn" bei der Referenz auf den Protagonisten	203
8.24	Umgangssprachliche Verwendungsweise eines Demonstrativpronomens bei der Referenz auf den Protagonisten . . .	204
8.25	Aufsätze ohne Probleme bei der Referenz auf den Protagonisten . . .	204
9.1	Wendungen, mit denen affektive Markierungen der Plötzlichkeit realisiert werden	207
9.2	Verwendung affektiver Markierungen der Plötzlichkeit nach Aufenthaltsdauer	208
9.3	Vorgabenbedingte und geschichtenbedingte affektive Markierungen der Plötzlichkeit (Zuordnungsliste)	209
9.4	Vorgabenbedingte und geschichtenbedingte affektive Markierungen der Plötzlichkeit nach Aufenthaltsdauer	211
9.5	Verteilung der Verben aus dem Wortfeld "sagen" auf die einzelnen Aufsätze	212
9.6	Häufigkeit der Verben im Wortfeld "sagen" nach Aufenthaltsdauer .	214
9.7	Wortfeld "sagen" in Sprachbüchern der Grundschule	216

1 Einleitung

Seit Kinder von Arbeitsmigranten, Spätaussiedlern und Flüchtlingen deutsche Schulen besuchen, haben sie besondere Probleme und weniger Erfolg als die deutschen Kinder. Dies gilt nicht nur für die sogenannten Seiteneinsteiger/innen, also die Kinder, die während ihrer Schulzeit aus einem anderen Staat nach Deutschland kommen, sondern auch für die in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Kinder aus Sprachminderheiten. Letztere verfügen oft noch in der Sekundarstufe über unzureichende Deutschkenntnisse. Dies zeigt sich vor allem im schriftsprachlichen Bereich beziehungsweise in Unterrichtskommunikationen, in denen "konzeptuell schriftlich" gesprochen wird. Über diesen Befund herrscht in der — nicht gerade sehr umfangreichen — Literatur über die Sprachschwierigkeiten von Migrantenkindern weitgehend Übereinstimmung.

Eine Reihe von Fragen sind aber noch offen. Zur Klärung von zwei Fragekomplexen möchte ich mit der vorliegenden Arbeit einen kleinen Beitrag leisten.

1. Das Wissen über den Erwerb einer Zweitsprache unter den Bedingungen der Migration¹ ist sehr allgemein. Es mangelt nach wie vor an umfassenden und differenzierten Beschreibungen der sprachlichen Entwicklung von Migrantenkindern im Spannungsfeld zwischen ungesteuertem und gesteuertem Spracherwerb. Soweit Erkenntnisse darüber vorliegen, beziehen sie sich vor allem auf die Wort- und Satzebene beziehungsweise auf die Realisierung morphologisch-syntaktischer Strukturen. Noch wenig bekannt ist, wie sich unterschiedliche Sprachkenntnisse auf die Gestaltung eines Textes auswirken. Ich untersuche deshalb, wie Kinder aus Sprachminderheiten einen Text, und zwar eine schriftliche Erzählung, verfassen.
2. Gering ist unser Wissen über die Abhängigkeit des Entwicklungsstandes in der Zweitsprache von dem der Erstsprache. Hierzu liegen die Interdependenzhypothese und die Schwellenniveauehypothese von Cummins vor, die durch einige empirische Untersuchungen gestützt, aber nicht bewiesen sind. Außerdem beschreiben diese Hypothesen den Zusammenhang lediglich auf einer allgemeinen Ebene. Ob der Zusammenhang bei allen sprachlichen Teilfähigkeiten gleich ist und wie der Zusammenhang im einzelnen aussieht, ist unbekannt.

Zur Überprüfung der Interdependenzhypothese untersuche ich, ob die Fähigkeit, eine schriftliche Erzählung zu verfassen, von der Aufenthaltsdauer der Migrantenkinder in Deutschland abhängig ist. Außerdem will

¹ Unter den Bedingungen der Migration leben auch die Kinder der zweiten und dritten Generation, da ihre Lebenssituation noch wesentlich durch die Migration ihrer Vorfahren geprägt ist.

ich überprüfen, wie sich verschiedene Teilfertigkeiten, die zum Erzählen gehören, in Abhängigkeit von der Aufenthaltsdauer unterschiedlich entwickeln.

Dazu analysiere ich 48 Phantasieerzählungen, die von Migrantenkindern mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer und von deutschen Kindern geschrieben wurden.

Im folgenden will ich mein Verständnis der zentralen Begriffe der Arbeit, nämlich *Erzählen*, *Schriftlichkeit* und *Zweitsprache* erläutern, um daran anschließend den Aufbau der Arbeit darzustellen.

Die *Erzählungen*, die untersucht werden, sind Schulerzählungen. Insofern unterscheiden sie sich von Alltagserzählungen und literarischen Erzählungen, weisen jedoch Merkmale von beiden auf. Aufgrund der Nähe zu alltagsweltlichen Erfahrungen, des spontanen Modus des mündlichen Erzählens beziehungsweise des Niederschreibens und der begrenzten Komplexität bietet es sich an, sie primär unter dem Gesichtspunkt der Alltagserzählung zu betrachten und je nach spezifischer Erzählart literarische Aspekte zu berücksichtigen. Unter der Schulerzählung in diesem Sinne verstehe ich eine Textsorte, die *erstens* von vergangenen Ereignissen handelt. Die erzählende Person kann diese Ereignisse selbst erlebt beziehungsweise von anderen erfahren haben oder die Ereignisse erfunden haben. Die erzählten Ereignisse weisen *zweitens* eine bestimmte Zeitstruktur auf, welche durch das zeitliche Nacheinander der Episoden gekennzeichnet ist. Die erzählende Person drückt *drittens* ihre innere Beteiligung an den erzählten Ereignissen aus und versucht damit Zuhörer/innen beziehungsweise Leser/innen in die Geschichte zu involvieren. Als Struktur der Schulerzählung ist *viertens* sowohl die Höhepunkterzählung als auch die Geflechterzählung möglich. In der Höhepunkterzählung spitzen sich die Ereignisse an einem Punkt zu, der mit verschiedenen sprachlichen Mitteln hervorgehoben wird. Dagegen reihen sich in der Geflechterzählung die Ereignisse lose aneinander. Mit zunehmendem Alter der Schüler/innen werden *fünftens* in der Schulerzählung in Abhängigkeit von der besonderen Sorte der Erzählung (Erlebniserzählung, Phantasieerzählung et cetera) literarische Mittel eingesetzt. *Sechstens* ist die Schulerzählung in ihrer Funktion uneinheitlich. Mitteilen, unterhalten, sich von psychischen Spannungen entlasten sind genauso mögliche Funktionen des schulischen Erzählens wie das Lernen von Sprechen beziehungsweise Schreiben oder das Erzählen, um eine günstige Beurteilung zu erzielen.

Nach dem aktuellen Forschungsstand zum Thema *Schriftlichkeit/Mündlichkeit* gehe ich davon aus, daß die schriftliche Sprache kein Abbild der gesprochenen Sprache ist, sondern eine davon grundlegend verschiedene Sprachform darstellt. Die Besonderheiten der Schriftsprache sind die Abstraktion vom Laut und vom Gesprächspartner sowie die Willkürlichkeit, Absichtlichkeit und Bewußtheit beim Erwerb und Vollzug der Schriftsprache. Die Schriftsprache

ist im Vergleich zur gesprochenen Sprache eher formell und elaboriert, ihre Produktion ist eher geplant und reflektiert. Deshalb wird die Schriftsprache auch als "Sprache der Distanz" bezeichnet. In ihrer Form unterscheidet sich die Schriftsprache sowohl im Satzbau wie in der Wortwahl von der gesprochenen Sprache.

Die *Zweitsprache* will ich unterscheiden von der Erstsprache und von der Fremdsprache. Während der Erwerb einer zweiten Sprache in den ersten drei Lebensjahren noch als (bilingualer) Erstspracherwerb bezeichnet wird, spricht man ab einem Alter von drei bis vier Jahren vom Zweitspracherwerb². Von der Fremdsprache unterscheidet sich die Zweitsprache durch die Situation, in der sie erworben wird. Beim Erwerb einer Zweitsprache lernt man die Sprache des Landes, in dem man sich aufhält, also häufig des Einwanderungslandes. Dagegen wird beim Erwerb einer Fremdsprache die Sprache eines auswärtigen Landes gelernt. Der Zweitspracherwerb unterscheidet sich vom Erstspracherwerb durch eine Reihe von Faktoren wie zum Beispiel der sozialisatorischen Bedeutung, der Lernumgebung, der Motivation, dem zeitlichen Umfang des Lernens oder dem Verhältnis des gesteuerten Erwerbs zum ungesteuerten³.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Im *zweiten Kapitel* werden die Schwierigkeiten beschrieben, die Kinder aus Sprachminderheiten im Umgang mit der Schriftsprache haben.

In einem Forschungsüberblick im *dritten Kapitel* wird berichtet, wie schriftliche Erzählungen in der Zweitsprache bislang untersucht wurden. Dabei wird deutlich, daß in vielen Untersuchungen die Erzählung lediglich als Textgrundlage für Wortschatzerhebungen oder Analysen im morphologisch-syntaktischen Bereich dient. Demgegenüber kommt das Narrative in der Erzählung zu kurz. Textsortenspezifische Merkmale werden kaum beachtet. Soweit narrative Elemente der Erzählung berücksichtigt werden, geschieht dies ohne theoretischen Hintergrund.

Die Anlage meiner empirischen Untersuchung stelle ich im *vierten Kapitel* vor. Dazu entfalte ich die Fragestellung, beschreibe die Stichprobe und nenne die Transkriptionsregeln.

Ein theoretisch begründetes Modell für die Analyse schulischer Phantasieerzählungen versuche ich, im *fünften Kapitel* zu entwickeln. Die Auseinandersetzung mit strukturalistischen Ansätzen ergibt, daß sie zur Beschreibung schulischer Phantasieerzählungen nur bedingt geeignet sind. Um die strukturalistischen Modelle zu erweitern, diskutiere ich offene Beschreibungsmodelle. In mein eigenes Modell zur Beschreibung schulischer Phantasieerzählungen übernehme ich die wesentlichen Kategorien der strukturalistischen Modelle

² Siehe Klein 1984, S. 27.

³ Siehe Reich 1976, S. 150ff., der zwar von "Deutsch als Fremdsprache" spricht, aber auch schon den Terminus "Zweitsprachenunterricht" verwendet. Vgl. Glück 1991.

und erweitere sie durch Kategorien der offenen Modelle. Mein Modell wird durch die Berücksichtigung gattungsspezifischer Überlegungen zur Phantasieerzählung vervollständigt.

Mit methodischen Fragen beschäftige ich mich im *sechsten Kapitel*, in dem ein Auswertungsraster für den Aufbau einer Phantasieerzählung mit dem Thema "Die Reise mit dem Flugkissen" und eine Darstellungsform für die Struktur der Isotopienetze entwickelt werden.

Die einzelnen Untersuchungen und ihre Ergebnisse präsentiere ich in den Kapiteln sieben bis neun. Im *siebten Kapitel* untersuche ich unter Heranziehung meines Modells den Aufbau der Phantasieerzählungen. Außerdem ermittle ich die Länge der Aufsätze und ihrer Sektionen.

Das *achte Kapitel* bringt die Untersuchungen zur Referenz. Dabei analysiere ich, welche Aktanten in den Erzählungen vorkommen und wie sie eingeführt werden. Weiterhin erstelle ich für jede Erzählung die Struktur des Isotopienetzes. Schließlich untersuche ich die Referenz auf den Protagonisten.

Im *neunten Kapitel* biete ich exemplarische Untersuchungen zu sprachlichen Mitteln dar, die beim Erzählen verwendet werden. Hier interessiert zunächst, welche Wendungen als affektive Markierung der Plötzlichkeit (zum Beispiel "auf einmal", "plötzlich") gebraucht werden und an welchen Stellen sie in den Phantasieerzählungen vorkommen. Als zweites betrachte ich das Wortfeld "sagen". Ich will klären, welche Verben aus diesem Wortfeld in welcher Häufigkeit verwendet werden. Schließlich diskutiere ich, welche Wirkung durch eine geringe Variationsmöglichkeit innerhalb dieses Wortfeldes entsteht.

Mit der Zusammenfassung im *zehnten Kapitel* wird die Arbeit abgeschlossen.

2 Schwierigkeiten im Umgang mit der Schriftsprache

Kinder aus Sprachminderheiten haben oft Sprachschwierigkeiten, die in der Schule nicht auffallen oder unterschätzt werden. Mit diesen "verdeckten Sprachschwierigkeiten" setze ich mich in Kapitel 2.1 auseinander. Einer kurzen Beschreibung der verdeckten Sprachschwierigkeiten (2.1.1) folgt ein Rückblick auf die Zweitspracherwerbsforschung, Ausländerpädagogik und Bildungspolitik, in dem festgestellt wird, daß in den siebziger und achtziger Jahren die Frage nach den schulischen Probleme der zweiten Generation weitgehend ausgeklammert wurde (2.1.2). Über die Entdeckung der Sprachdefizite der in Deutschland geborenen Migrantenkinder durch die Wissenschaft handelt Kapitel 2.1.3.

Eine erste Erklärung für die verdeckten Sprachschwierigkeiten der in Deutschland geborenen Kinder aus Sprachminderheiten liefern die "Interdependenzhypothese" und die "Schwellenniveauehypothese" von Cummins, die in Kapitel 2.2 vorgestellt und diskutiert werden.

Die Schriftsprache als Anforderung der Schule sehe ich als zentrale Ursache der verdeckten Sprachschwierigkeiten an. Verschiedene Aspekte der Schwierigkeiten, die Kinder aus Sprachminderheiten mit der Schriftsprache haben, werden in Kapitel 2.3 erörtert. Ausgehend von den Besonderheiten der Schriftsprache (2.3.1) wird dabei deutlich, daß sich die Beeinträchtigung in der Textkompetenz von Migrantenkindern (2.3.2) nicht nur im Umgang mit Texten in der Schule niederschlägt. Sie wirkt sich überhaupt auf den Umgang mit der "textorientierten Schulsprache", die sich im Verlauf der Schulzeit zunehmend zu einer "konzeptuell schriftlichen" Sprache entwickelt (2.3.3), und die Begriffsbildung (2.3.4) aus.

2.1 Verdeckte Sprachschwierigkeiten

2.1.1 Beobachtungen in der Schule

In den siebziger Jahren geht man in der "Ausländerpädagogik" davon aus, daß Migrantenkinder in den ersten Jahren ihres Aufenthalts in Deutschland Sprachschwierigkeiten haben. Um die sprachlichen Defizite auszugleichen, werden kompensatorische Maßnahmen¹ entwickelt und umgesetzt. Trotz dieser Maßnahmen bleiben Kinder aus Sprachminderheiten in der Schule weiterhin weniger erfolgreich als die deutschen. Dies ändert sich auch nicht, als später

¹ Insbesondere werden "Vorbereitungsklassen" gebildet und unterrichtsbegleitende Fördermaßnahmen eingerichtet.

die meisten Migrantenkinder der zweiten Generation entstammen, also in Deutschland geboren oder zumindest aufgewachsen sind.

Als eine wesentliche Ursache neben anderen² für den geringen Schulerfolg der Kinder aus Sprachminderheiten sind nach wie vor Sprachschwierigkeiten anzusehen. Neben den offen zutage tretenden möchte ich hier vor allem die "*verdeckten Sprachschwierigkeiten*"³ nennen. Darunter verstehe ich sprachliche Probleme, die von der Lehrperson nicht als solche erkannt werden. Die Lehrperson geht irrtümlich von einer zu hohen Sprachkompetenz aus⁴ und führt den ausbleibenden schulischen Erfolg auf mangelnde Intelligenz, geringe Lernbereitschaft oder sogar auf eine Lernbehinderung⁵ zurück.

Warum werden die verdeckten Sprachschwierigkeiten nicht erkannt? Im Unterricht gibt es Situationen, in denen Schüler/innen vieles aus dem sprachlichen und situativen Kontext entnehmen, während die Lehrperson glaubt, es sei sprachlich genau verstanden worden⁶. Die Vorstellung der Lehrperson, daß die Schüler/innen über hinreichende Sprachkenntnisse verfügen, wird durch Erfahrungen in kurzen Dialogen bestätigt. Die Kinder können Anweisungen verstehen, angemessene Fragen stellen und beantworten. Allem Anschein nach meistern sie viele Kommunikationssituationen zufriedenstellend. Leicht entgeht, daß die Dialoge durch Routineformeln und die Beschränkung auf einen geringen, immer wiederkehrenden Wortschatz gekennzeichnet sind. Dies bewirkt eine optimistische Einschätzung insbesondere der Verstehensleistungen ausländischer Schüler/innen⁷. In Wirklichkeit können sie einen Dialog nur unter erheblichen Schwierigkeiten führen.

Im Unterricht kommen Fachbegriffe hinzu, über welche die ausländischen Schülerinnen und Schüler nicht verfügen. Sobald diese sich summieren, verstehen die Schüler/innen nicht mehr genau, worum es in der Stunde geht, und die Probleme, den Stoff zu erfassen, werden immer größer. Die Kinder können nur unter äußerster Anstrengung und mit einem enormen Aufwand an Energie folgen, den sie nicht den ganzen Schulvormittag über aufbringen. Sie können nicht ständig aufmerksam dem Unterricht folgen und verlieren öfters den Faden.

Auswirkungen der verdeckten Sprachschwierigkeiten sind unter anderem Unaufmerksamkeit, Apathie, Träume und Unterrichtsstörungen. Die Lehrperson, die aufgrund der erfolgreich verlaufenen Dialogsituationen von ausreichenden Sprachkenntnissen ausgeht, schließt auf Desinteresse am Stoff, mangelndes Konzentrationsvermögen oder verminderte Intelligenz⁸. Diese

² Siehe Glumpler 1985.

³ Vgl. Fritz 1985, S. 91.

⁴ Vgl. Völker/Tucci 1980, S. 157.

⁵ Vgl. Gazerro 1976, S. 183.

⁶ Vgl. Völker/Tucci 1980.

⁷ Vgl. MKS 1984b, S. 40.

⁸ Vgl. Essinger/Hellmich/Hoff 1981, S. 38; Malecha 1982, S. 41.

Fehlinterpretation unterläuft leicht, weil den meisten Lehrerinnen und Lehrern ein Diagnoseinstrumentarium fehlt, um die sprachlichen Leistungen adäquat bestimmen zu können.

Von Lehrpersonen an der Grundschule wird häufig berichtet, daß ausländische Kinder in den ersten zwei Schuljahren kaum auffallen, in der dritten Klasse aber "in ein Loch fallen", "plötzlich" erhebliche Schwierigkeiten bekommen. Insofern ist in Kreisen der Schulpraktiker/innen bald allgemein anerkannt, daß es sich um ein Phänomen handelt, das auftritt, wenn die Anforderungen in der Schule ansteigen und insbesondere die schriftlichen Arbeitsgebiete einen größeren Raum einnehmen. Die verdeckten Sprachschwierigkeiten haben also etwas mit dem Schreiben und der Schriftlichkeit zu tun.

Erste Beschreibungsansätze der verdeckten Sprachschwierigkeiten liegen seit Ende der siebziger Jahre vor⁹. Sie bleiben aber allgemein und das Entstehen von sprachlichen Problemen kann in ihnen nicht zufriedenstellend erklärt werden.

2.1.2 Die Ausklammerung schulischer Probleme der zweiten Generation in der Zweitspracherwerbsforschung, Ausländerpädagogik und Bildungspolitik

Obwohl die Sprachprobleme von Migrantenkindern, die in Deutschland aufgewachsen sind, nicht erklärt werden können, finden sie bis weit in die achtziger Jahre hinein nicht die gebührende Aufmerksamkeit in der Fachwelt und Bildungspolitik.

In der Ausländerpädagogik interessiert man sich mehr für die außerschulischen Faktoren des Schulversagens und wendet sich vorzugsweise den Lebensbedingungen ausländischer Familien in Ballungszentren oder den Sozialisationsbedingungen und Erziehungszielen in den Heimatländern zu. Auch in der Ausbildung der Ausländerpädagogik favorisiert man die Vorbereitung auf außerschulische Praxisfelder. So werden etwa in Baden-Württemberg die entsprechenden Diplomstudiengänge nicht eingerichtet, um die Studierenden, die zumeist Lehrerinnen und Lehrer sind, für eine besonders qualifizierte Arbeit mit ausländischen Schülerinnen und Schülern auszubilden, sondern eher, um diese der Schule zu entziehen und außerschulischen Arbeitsgebieten beziehungsweise sozialpädagogischen Tätigkeiten zuzuführen¹⁰.

Zwar kümmert sich die Ausländerpädagogik auch um die Schule, aber dann doch am liebsten um die Schulsysteme in den Heimatländern, obwohl die

⁹ Z.B. bei Gazerro 1976; Schmidtke 1978; Malecha 1982; Essinger/Hellmich/Hoff 1981; Völker/Tucci 1980; Fritz 1985.

¹⁰ Vgl. Wilms 1984.

meisten Kinder ausländischer Arbeitsmigrantinnen und -migranten diese selbst nicht kennengelernt haben.

In der Zweitspracherwerbsforschung interessieren zunächst primär die Prozesse des ungesteuerten Spracherwerbs bei Erwachsenen und Jugendlichen, denen sich die größeren Projekte in Heidelberg, Wuppertal, Kiel oder später in Saarbrücken widmen¹¹. In einer Reihe von Monographien wird schwerpunktmäßig der Einfluß sozialer Variablen auf den Zweitspracherwerb untersucht¹². Die Sprachentwicklung beim ausländischen Schulkind wird demgegenüber als Forschungsgegenstand weitgehend ausgeklammert. Abgesehen von der Essener Untersuchung "Zweitsprachigkeit jugoslawischer Schüler" (Stölting u.a. 1980) liegen keine größer angelegten Untersuchungen vor¹³. Dies mag verwundern, denn die vor allem durch Stölting¹⁴ (1980, S. 19) in die Diskussion eingeführten einprägsamen Formeln "Doppelseitige Halbsprachigkeit" und "Analphabetismus in zwei Sprachen" wie auch der Begriff "Subtraktiver Bilingualismus" sind schnell in aller Munde. Obwohl diese Begriffe viel beachtet und gerne zitiert werden, bleibt ihre Lancierung merkwürdig folgenlos und führt nicht zu einer genaueren Analyse der sich dahinter verborgenden Phänomene. Die fast inflationäre Ausbreitung der Schlagworte und das Ausbleiben einer diesbezüglichen Forschungstätigkeit stehen in einem eigentümlichen Mißverhältnis.

Der enorme Handlungsbedarf in der Praxis bewirkt immerhin, daß Schul- und Kultusverwaltungen sich genötigt sehen, den Lehrerinnen und Lehrern vor Ort Hilfestellungen anzubieten. Dafür werden Projektgruppen installiert, in denen Praktiker/innen für Praktiker/innen Arbeitshilfen entwickeln. Zielgruppe dieser Materialien sind in erster Linie Ausländerkinder, die gerade aus dem Ausland kamen. Die Materialien werden für den vorbereitenden Unterricht und den sich daran anschließenden Förderunterricht gestaltet. Zwar weiß man, daß manche Ausländerkinder schon bei der Einschulung mangelnde Deutschkenntnisse aufweisen und berücksichtigt dies auch in Materialien zur Gestaltung des Anfangsunterrichts. An eine spezielle Form von Sprachschwierigkeiten der in Deutschland geborenen, aufgewachsenen und eingeschulten Kindern aus Sprachminderheiten denkt man kaum.

Auf bildungspolitischer Ebene wird nach langem Zaudern Ende der siebziger und Anfang der achtziger Jahre endlich gehandelt. Es werden Verordnungen für den vorbereitenden und fördernden Unterricht erlassen, Deputate bereitgestellt, Institute und Arbeitsstellen mit der Entwicklung von Unterrichtsmaterial beauftragt und Lehrerfortbildungsmaßnahmen angeboten. Doch

¹¹ Siehe dazu die Überblicksdarstellungen in Klein 1984; Schwanke/Pütz 1986; Röhr-Sendlmeier 1986; Apeltauer 1987a.

¹² Z.B. Abali 1980; Kuhs 1989; Aytemiz 1990.

¹³ Vgl. Noack 1987, S. 30f.; Röhr-Sendlmeier 1986; Neumann u.a. 1990, S. 78; Nehr 1990, S. 147; Baur/Meder 1992, S. 113; Schmitt 1992.

¹⁴ Vgl. Stölting 1980, S. 19.

schon bald glauben die verantwortlichen Bildungspolitiker/innen — oder versuchen zumindest die Öffentlichkeit glauben zu machen —, daß es sich bei den Sprachschwierigkeiten von Kindern aus Sprachminderheiten um die besonders beliebte Spezies eines Problems handele, das sich von selbst erledige. Man müsse es nur so lange aussitzen, bis alle Seiteneinsteiger/innen die Schule mit mehr oder weniger Erfolg verlassen haben, dann sei das Ausländerproblem an den Schulen "gelöst"¹⁵. So werden die Projektgruppen Mitte der achtziger Jahre wieder aufgelöst, die Lehrerfortbildung wird gekappt und die Studiengänge Ausländerpädagogik erübrigen sich mangels Bewerber, unter denen sich die Perspektivlosigkeit dieses Berufes schnell herumspricht, ohne äußeres Zutun von selbst.

Bei dem Streifzug durch Ausländerpädagogik, Bildungspolitik und Zweitspracherwerbsforschung wird deutlich, daß die Sprachentwicklung des bilingualen Schulkindes ein lange Zeit kaum beachtetes Thema bleibt. Bloß in der Schulwirklichkeit haben die Migrantenkinder nach wie vor Sprachprobleme, und zwar, wie sich zeigen sollte, gerade die Kinder, die in Deutschland geboren wurden.

2.1.3 Die Entdeckung der Sprachdefizite in Deutschland geborener Migrantenkinder durch die Wissenschaft

Ende der achtziger Jahre erscheinen Veröffentlichungen, die das Phänomen der verdeckten Sprachschwierigkeiten genauer zu fassen beginnen¹⁶.

Hier sind zunächst die Resultate der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs "Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen" in Berlin (Steinmüller 1987) zu nennen, die auf den ersten Blick verblüffen, aber doch viele in der Praxis stehende Lehrerinnen und Lehrer in ihren Anschauungen bestätigen.

Nach dieser Untersuchung liegen bei 40% der türkischen Schüler/innen, die in eine 7. Klasse der Gesamtschule eintreten, stark defizitäre deutsche Sprachfähigkeiten vor, die für die Teilnahme am Unterricht als behindernd eingestuft werden müssen¹⁷. Die türkischen Schüler/innen setzen sich aus solchen zusammen, die nur in Deutschland zur Schule gingen, und anderen,

¹⁵ Vgl. Bohn/Schmitt 1987.

¹⁶ Neben der unten dargestellten Untersuchung von Steinmüller 1987 sind hier vor allem diejenigen von Graf 1987 und Hepsöyler/Liebe-Harkort 1988, 1991 zu nennen. Zu erwähnen sind auch die Arbeiten, die im Zusammenhang mit dem Berliner Projekt "Zweisprachige Erziehung in der Schule" stehen, z.B. Harnisch 1989, 1991; Nehr 1990; Nehr u.a. 1988. Es handelt sich dabei zwar nicht um ein Forschungsprojekt im eigentlichen Sinne, aber im Zusammenhang mit dem Projekt wurde immerhin Forschung betrieben.

¹⁷ Steinmüller definiert nicht, was er unter "stark defizitären deutschen Sprachfähigkeiten" versteht.

die einen Teil der Schulzeit in der Türkei verbrachten. Erstaunlicherweise haben von den Schülern und Schülerinnen, die nur in Deutschland in die Schule gingen, sogar 44% stark defizitäre Deutschkenntnisse. Als beste Vergleichsgruppe schneiden diejenigen ab, die drei bis vier Jahre die türkische Grundschule besuchten und dann nach Deutschland wechselten. Von ihnen haben nur 18% stark defizitäre Deutschkenntnisse. Schüler/innen, die nur bis zu zwei Jahren die türkische Grundschule absolvierten, verfügten zu 45% über stark defizitäre Deutschkenntnisse¹⁸.

Von nun an kann davon ausgegangen werden, daß Schulversagen aufgrund unzureichender Kenntnisse vor allem in der Schriftsprache eine typische Form¹⁹ der Bildungskarriere von in Deutschland geborenen und eingeschulden Migrantenkindern darstellt.

An dieser Stelle liegt es nahe, sich mit Theorien schichtabhängiger Sprachentwicklung²⁰ bei Kindern auseinanderzusetzen. Sicherlich treffen auf viele Migrantenfamilien die Merkmale einer typischen Unterschichtsfamilie zu. Arbeitsverhältnisse und Bildungsstand der Eltern, Wohnsituation der Familie, geringes Anregungspotential für die Kinder et cetera lassen erwarten, daß die Bildungs- und Lernvoraussetzungen in vielen Fällen nicht besonders günstig sind. Insofern stellen die sozialen Bedingungen eine wichtige Ursache für eine, gemessen an den schulischen Anforderungen, unzureichende Sprachkompetenz dar. Aber auch unter vergleichbaren Schichtbedingungen ist die Mißerfolgsquote der ausländischen Schüler/innen deutlich höher als die der deutschen, was sich besonders in den Anteilen an Sonderschulüberweisungen widerspiegelt. Von daher scheint es angebracht, neben den allgemeinen Lebensbedingungen nach außersozialologischen Faktoren zu suchen, welche die ungünstige Entwicklung der Sprachkompetenz von in Deutschland geborenen und eingeschulden Ausländerkindern erklärbar machen.

Im wesentlichen können zwei Erklärungsansätze für das Phänomen der verdeckten Sprachschwierigkeiten angeführt werden. Einmal Hypothesen, die sich mit der Abhängigkeit der Zweitsprachentwicklung vom Erstspracherwerb befassen, und zum anderen Theorien über die besonderen Anforderungen, welche die Schriftsprache stellt. Mit diesen beiden Ansätzen möchte ich mich in den folgenden Abschnitten auseinandersetzen.

2.2 Interdependenzhypothese und Schwellenniveauhypothese

Steinmüller (1987, S. 221) weist auf den Zusammenhang "zwischen der Ausdifferenzierung der Erstsprache und dem effektiven Erwerb einer Zweit-

¹⁸ Steinmüller 1987, S. 223f.

¹⁹ Unbestritten ist, daß es auch andere, erfolgreiche Bildungskarrieren von Angehörigen der zweiten Generation gibt.

²⁰ Siehe Bernstein 1970; Oevermann 1972; Dittmar 1973; Jäger u.a. 1973; Labov 1978.

sprache" hin. Den Kindern aus Sprachminderheiten fehlt häufig schon in der primären Sozialisation das Anregungspotential für eine günstige sprachliche Entwicklung. Hinzu kommt, daß mit Eintritt in die Schule die Förderung der Muttersprache durch den muttersprachlichen Unterricht ausbleibt. In der Zweitsprache, in der die sprachliche Entwicklung gefördert werden könnte, fehlt es oft an den nötigen Voraussetzungen, um vom Unterricht genügend profitieren zu können. So kommt weder die muttersprachliche Entwicklung zu einem gewissen Abschluß, noch kann in der Zweitsprache ein altersgemäßes Niveau erreicht werden. Dies veranschaulicht Steinmüller (1987, S. 223) mit dem Bild, daß versucht werde, "ein Gebäude zu errichten, bei dem das zweite Geschoß frei in der Luft schwebend plaziert wird, weil das Erdgeschoß fehlt".

Den Sprachstand, den die Kinder aus Sprachminderheiten erreichen, kann man so charakterisieren, daß auf der Ebene einfacher Alltagskommunikation eine gewisse Geläufigkeit erreicht und damit der Eindruck einer hohen Sprachkompetenz erweckt wird. Dies wird durch den Einsatz der "kommunikativen Strategie der Vermeidung" verstärkt, deren Bestandteile "eine undeutliche Aussprache, manchmal recht schnelles Sprechtempo und 'Verschlucken' von Endsilben" sowie der "Gebrauch von Ellipsen" sind (Steinmüller 1987, S. 216). Mit dieser Geläufigkeit werden die eigentlichen Schwierigkeiten verdeckt, die sowohl in mündlichen Kommunikationen, welche ein differenziertes Sprachvermögen erfordern, als auch in der Schriftsprache zutage treten²¹. Die Schwierigkeiten brechen dann auf, wenn es zur "Schriftprobe" (Wilms 1984, S. 21²²) kommt.

Mit der Feststellung der Abhängigkeit der zweitsprachlichen Entwicklung vom Niveau der Erstsprache bestätigen sich Hypothesen, die in Untersuchungen mit Kindern aus Sprachminderheiten in Schweden, Kanada und den USA gewonnen wurden.

So untersuchen Skutnabb-Kangas und Toukomaa²³ bei finnischen Migrantenkindern, die in Schweden die Schule besuchen, die Sprachentwicklung in ihrer Muttersprache Finnisch wie in der Zweitsprache Schwedisch. Sie stellen dabei fest, daß Kinder, die mit etwa zehn Jahren nach Schweden kamen, im Laufe der Zeit in Schwedisch ein höheres Niveau erreichten als solche, die mit sieben beziehungsweise acht Jahren immigrierten oder in Schweden geboren wurden.

Zur Erklärung dieses Befunds formulieren Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976) die "Interdependenz-Hypothese" ("developmental interdependence hypothesis"), nach der sich bei einem Minoritätenkind die Fertigkeiten in der Erstsprache nur langsam oder überhaupt nicht mehr entwickeln, wenn es früh

²¹ Siehe Graf 1987, S. 183; Steinmüller 1987, S. 215f.

²² Vgl. Graf 1987; 1989.

²³ Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1976; Toukomaa/Skutnabb-Kangas 1977; Skutnabb-Kangas 1981.

mit einer anderssprachigen Schul- und Lernumwelt konfrontiert wird, ohne daß es eine Verstärkung in der Erstsprache erhält. Gemäß der Interdependenz-Hypothese werden damit dem Kind die Grundlagen genommen, die Zweitsprache so zu lernen, daß es darin das nötige Niveau für eine günstige sprachliche Entwicklung erreichen kann.

Die Interdependenz-Hypothese wird in den Schriften von Cummins²⁴ aufgegriffen und erweitert. Danach hängt das Kompetenzniveau, das ein zweisprachiges Kind in seiner Zweitsprache erreicht, vom Stand der Erstsprache beim ersten Kontakt mit der Zweitsprache ab.

In der Schwellenniveau-Hypothese ("threshold hypothesis")²⁵ wird versucht, die Art der Abhängigkeit näher zu charakterisieren. In ihr wird die gesamte intellektuelle Entwicklung des Kindes berücksichtigt und postuliert, daß eine ausreichende Kompetenz in der Erstsprache erreicht sein muß, bevor der Zweitspracherwerb einen positiven Einfluß auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes nehmen kann.

In ihrer differenzierten Variante geht die Schwellenniveauhypothese von zwei Schwellen aus. Während das Erreichen der unteren Schwelle in der Erstsprache erforderlich ist, um subtraktiven Bilingualismus und negative Auswirkungen auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes zu vermeiden, ermöglicht das Überschreiten der oberen Schwelle eine hohe Kompetenz in beiden Sprachen und unter Umständen sogar eine beschleunigte intellektuelle Entwicklung beim zweisprachigen Kind.

Bewegen sich die erstsprachlichen Kenntnisse beim ersten Kontakt der beiden Sprachen zwischen den Schwellen, so kommt in einer Sprache die Kompetenz der eines "native speakers" nahe. Auf die intellektuelle Entwicklung werden weder positive noch negative Auswirkungen genommen.

In den Schriften von Cummins, Skutnabb-Kangas und Toukoomaa werden eine Reihe von Untersuchungen angeführt, welche die Hypothesen belegen. Weitere Belege liegen für den niederländischen und belgischen²⁶ sowie für den deutschsprachigen Raum vor:

In ihrer Untersuchung der Interdependenz von Erstsprache und Zweitsprache bei türkischen und jugoslawischen Migrantenkindern stellen Baur und Meder (1992) eine Korrelation der Erstsprachkenntnisse mit den Kenntnissen in der Zweitsprache fest.

Harnisch (1989) beobachtet bei ihrer Auswertung — einer allerdings sehr geringen Zahl — von Schulaufsätzen, daß die türkischen Schülerinnen und Schüler an einer Berliner Schule, die im ersten und zweiten Schuljahr einen Modellversuch besuchten, in dem sie zunächst türkisch Lesen und Schreiben

²⁴ Insbesondere Cummins 1979b; Übersetzung: 1984.

²⁵ Cummins 1976 und 1979b; Toukoomaa/Skutnabb-Kangas 1977.

²⁶ Siehe Kroon/Vallen 1992.

lernten, in der vierten Klasse reflektierter und differenzierter schreiben als jene Probanden, die durchweg die deutsche Regelklasse besuchten.

Zu den umfangreichen empirischen Belegen für die Hypothesen muß allerdings einschränkend vermerkt werden, daß manche Untersuchungen auf schmaler Datenbasis durchgeführt wurden und eher den Charakter einer Pilotstudie haben. Auch inhaltlich möchte ich zwei Einwände gegenüber den genannten Hypothesen erheben. Der erste bezieht sich auf die schulorganisatorischen Folgerungen, der zweite auf die Definition der Schwellen.

Zum ersten Einwand: Cummins plädiert dafür, "für zweisprachige Kinder ein differenziertes Programm zu entwickeln, das die Vielfältigkeit der von ihnen in die Schule mitgebrachten Voraussetzungen berücksichtigt" (Cummins 1984, S. 198). Er geht davon aus, daß dieses Programm generell erstsprachlichen Unterricht für Kinder aus Sprachminderheiten bedeutet. Ähnlich äußern sich auch die oben genannten Autoren. Diese Eindimensionalität der Schlußfolgerungen verwundert, da Cummins mit seinen Hypothesen gerade linguistische, soziokulturelle und schulorganisatorische Faktoren integrieren wollte. Unter den schulorganisatorischen Konsequenzen könnte man sich auch andere als den muttersprachlichen Unterricht vorstellen. Bislang bleibt ungeklärt, ob es auch Möglichkeiten gibt, den Unterricht in der Zweitsprache so zu gestalten, daß eine doppelseitige Halbsprachigkeit vermieden werden kann. Es wäre zu prüfen, ob durch einen auf die spezifischen sprachlichen Voraussetzungen eingehenden Unterricht nicht auch ein erfolgreicher Erwerb der Zweitsprache möglich ist²⁷. So sinnvoll die Förderung des erstsprachlichen Unterrichts auch ist, so wenig ist bislang linguistisch begründet, daß nur damit und nicht auch durch andere Formen der Sprachförderung, und zwar ausschließlich in der Zweitsprache, eine zufriedenstellende sprachliche Entwicklung erfolgen kann.²⁸

Umgekehrt ist nicht zu erwarten, daß der erstsprachliche Unterricht automatisch zum Erfolg führt. Die negativen Erfahrungen mit dem bayerischen Modell²⁹ zeigen, daß auch der erstsprachliche Unterricht nur erfolgreich sein kann, wenn soziokulturelle Bedingungen und bestimmte didaktisch-methodische Erfordernisse berücksichtigt werden.

Aus linguistischer Sicht wäre also zu klären, ob eine Vermeidung des subtraktiven Bilingualismus nur durch erstsprachlichen Unterricht gelingen kann.

²⁷ Vgl. Noack 1987.

²⁸ Nicht zum ersten Mal besteht hier eine Tendenz zur Übergeneralisierung. Schon aus der "Schaukeleffektannahme" (Macnamara 1966), nach der ein zweisprachiges Kind die zusätzlichen Gewinne in der Zweitsprache mit einer Reduzierung seiner Sprachkompetenz in der Erstsprache bezahlen müsse, wurde vorschnell die Forderung erhoben, ein Kind werde am günstigsten in seiner Muttersprache unterrichtet.

²⁹ Nach dem bayerischen Modell werden Migrantenkinder in nationalhomogenen Klassen unterrichtet. Siehe z.B. Boos-Nünning 1981; Graf 1987 und 1989; Gogolin 1988, S. 63ff.; Wilms 1981, S. 17.

Das Ergebnis dieser Klärung hat nicht zuletzt eine bildungspolitische Dimension. Auch wenn keineswegs die Bedeutsamkeit und Erfordernis der Stärkung des erstsprachlichen Unterrichts geschmälert werden soll, so bezweifle ich doch, daß er überall verankerbar ist. Dort, wo dies nicht möglich ist, könnte eine differenzierte und auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmte Förderung in der Zweitsprache eine Perspektive bieten.

Der zweite Einwand bezieht sich auf die Frage, was eine Schwelle ausmacht und welche sprachlichen Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit sie überschritten wird. Bei Cummins wird nur festgelegt, daß die untere Schwelle erreicht werden muß, um eine (doppelte) Halbsprachigkeit zu vermeiden. Es leuchtet ein, daß das Schwellenniveau nicht statisch festgelegt werden kann, weil es je nach dem Stand der kognitiven Entwicklung und dem Grad der schulischen Anforderungen variiert. Unbefriedigend bleibt, die Schwelle indirekt über sprachlichen beziehungsweise schulischen Erfolg zu definieren, wie dies implizit in den Schriften Cummins geschieht. Also nach der Art: Wenn der Schüler oder die Schülerin sprachlichen und schulischen Erfolg erzielt, wurde die Schwelle überschritten, bleibt der Erfolg aus, wurde sie nicht erreicht.

Aus diesem Mangel an klar definierten Bedingungen für das Erreichen der Schwellen entwickelt Noack (1987, S. 20) ihre Kritik, "daß man aus der 'threshold hypothesis' keine generalisierende linguistische Schlußfolgerung ziehen kann". Genaugenommen zeigen die Interdependenz- und Schwellenniveauhypothesen nur an, daß es einen Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung in der Erst- und Zweitsprache gibt. Eine nähere Klärung des Zusammenhangs steht noch aus. Nach allem, was man bislang weiß, spielt die Schriftsprache dabei eine wichtige Rolle.

2.3 Die Schriftsprache. Eine Anforderung der Schule

2.3.1 Besonderheiten der Schriftsprache

Worin liegen die Besonderheiten der Schriftsprache, mit der die Kinder nach der Einschulung erstmals konfrontiert werden? In den folgenden Abschnitten sollen grundlegende Besonderheiten bezogen auf die spezielle Situation von Kindern aus Sprachminderheiten dargestellt werden.

2.3.1.1 Abstraktion von Laut und Gesprächspartner

Zunächst soll in Anlehnung an Wygotskis 1934 erstmals erschienenes Werk "Denken und Sprechen" (1986, S. 224 — 229) als Besonderheit der Schriftsprache ihre doppelte Abstraktion — sowohl von der lautlichen Seite der Sprache als auch vom Gesprächspartner — herausgestellt werden. Die Abstraktion von der lautlichen Seite bedeutet die Eliminierung der sinnlichen Aspekte, der

Intonation und damit des musischen sowie expressiven Charakters der gesprochenen Sprache.

Die Abstraktion vom Gesprächspartner bedingt den monologischen Charakter der Schriftsprache. Der Gesprächspartner ist nur eingebildet oder vorgestellt, stellvertretend wird das Gespräch mit einem weißen Blatt Papier geführt. Es fehlen Mimik und Gestik, die das gesprochene Wort unterstützen, verdeutlichen oder überhaupt erst verständlich machen. In der schriftlichen Sprache gibt es das nicht, was Otto Behaghel in seinem 1899 gehaltenen Festvortrag über "Geschriebenes Deutsch und gesprochenes Deutsch" als Mittel der mündlichen Rede ausdrückt: "ein Zucken der Lippen, ein Aufleuchten der Augen kann es verraten, ob hinter dem gesprochenen Worte der Schalk lauert oder ob es ernsthaft gemeint ist" (Behaghel 1927, S. 14).

In Bühlers ebenfalls 1934 erstmals erschienener "Sprachtheorie" (1982) werden die beiden Aspekte der Abstraktion vom Laut und vom Gesprächspartner zusammengefaßt in der Unterscheidung zwischen der Sprache auf der Ebene des "Zeigfelds" und derjenigen auf der Ebene des "Symbolfelds". Der entscheidende Unterschied liegt in der Art und Weise des Kontextes. Auf der Ebene des Zeigfelds ist er in der sinnlich wahrnehmbaren Handlungssituation natürlich gegeben. Der "ausgestreckte Zeigefinger" wird gesehen und so verstanden. Die dem Zeigfeld zugeordnete "Sprechhandlung" weist dementsprechend Auslassungen oder Stichwortäußerungen auf, wird aber keineswegs als verkürzte Sprache aufgefaßt, weil sie in ihrem Kontext vollständig verstanden wird. Demgegenüber muß im "Sprachwerk" auf der Ebene des Symbolfelds der Kontext verbal geschaffen werden. Mit rein sprachlichen Mitteln werden die Beziehungen hergestellt, werden Wörter und Aussagen miteinander verknüpft.

Für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen resultieren aus der doppelten Abstraktion von Laut und vom Gesprächspartner einige Probleme. Die Schriftzeichen als Träger der sprachlichen Information werden entweder verstanden oder nicht. Begleitende Informationen zur Verdeutlichung der eigentlichen, sprachlich vermittelten, Botschaft werden nicht gesendet. Darüber hinaus gibt es keine Möglichkeit, eigenes sprachliches Unvermögen mit Gestik, Mimik oder Prosodik zu lindern oder zu überbrücken.

Beim Verfassen von Texten ist niemand da, der die Ellipse zu Ende spricht, der mit dem gesuchten Wort aushilft, der Rückfragen stellt, der die langen und komplizierten Sätze übernimmt und selbst äußert, damit sie lediglich bejaht oder verneint werden müssen, der einen diffizilen Sachverhalt in einfache Worte kleidet et cetera. Alles muß mit sprachlichen Mitteln ausgedrückt werden, "alles muß darin bis zu Ende gesagt werden" (Wygotski 1986, S. 228). Die komplizierten Sprachstrukturen, die die schriftlichen Texte darstellen, müssen erst entschlüsselt werden. In der Monolog-Sprache bleibt das Migrantenkid alleingelassen mit dem un- oder halbverstandenen Text;

hilflos sitzt es vor dem weißen Blatt Papier. Anstatt daß ihm geeignete Formulierungen einfallen, fügt es eine Notkonstruktion an die andere.

2.3.1.2 Willkürlichkeit, Absichtlichkeit und Bewußtheit

Die Schriftsprache verlangt im Gegensatz zur gesprochenen Sprache eine andere Einstellung zur Situation, die durch zwei eng miteinander verbundene Eigenarten gekennzeichnet ist, die Willkürlichkeit sowie die größere Absichtlichkeit und Bewußtheit.

In der mündlichen Sprache agiert man spontan, man spricht und hört, legt sich aber dabei keine Rechenschaft ab über den Aufbau der Sprache, über die Lautform des gesprochenen Wortes, über die Operationen, die beim Sprechen durchgeführt werden.

Ebenso wird die mündliche Sprache weitgehend spontan erworben, ohne bewußte Auseinandersetzung mit ihr, von Anfang an unter Handlungsdruck stehend, immer mit dem Ziel verbunden, schnell und wirkungsvoll zu kommunizieren. Die geschriebene Sprache fordert hingegen diese Bewußtmachung der lautlichen Struktur eines Wortes. Das Wort muß zergliedert und willkürlich in den Schriftzeichen reproduziert werden. Satzteile und Sätze müssen willkürlich zusammengesetzt und angeordnet werden. Ohne absichtsvolles und bewußtes Handeln kann der Umgang mit der Schriftsprache nicht bewältigt werden. So wie sie nur bewußt und willkürlich gehandhabt werden kann, so ist auch ihr Erwerb von Anfang an durch Bewußtheit, Absicht und Willkürlichkeit gelenkt. Die einzelnen Zeichen und — dies scheint mir in unserem Zusammenhang besonders wichtig — ihre Beziehungen untereinander werden in einem bewußten Akt vorsätzlich und willkürlich erlernt.

2.3.1.3 Sprache der Nähe — Sprache der Distanz

In jüngeren Arbeiten wurde versucht, mit einigen Gegensatzpaaren gesprochene und geschriebene Sprache voneinander abzugrenzen. Um dem Umstand Rechnung zu tragen, daß diese beiden Formen der Sprache nicht streng geschieden sind, sondern sich teilweise überlappen, wurden Kreuzklassifikationen entwickelt, in denen die Opposition mündlich — schriftlich mit anderen Dichotomien gekreuzt wurden. Aus diesen Dichotomien, die bei Augst/Faigel (1986), Koch/Österreicher (1985) und Müller (1990) zusammenfassend dargestellt werden, will ich einige herausgreifen, die einen besonderen Aspekt des Verhältnisses gesprochener und geschriebener Sprache verdeutlichen mögen.

Gegensatzpaare wie informell — formell (Chafe), geplant — ungeplant (Ochs; Heinze), spontan — reflektiert, geringere Elaboriertheit — größere Elaboriertheit weisen darauf hin, daß die Schriftsprache eine Einstellung und Haltung gegenüber der Sprache erfordert, die sicherlich nicht in allen gesellschaftlichen Schichten gleichermaßen verbreitet ist. Mit dem Erfahrungshintergrund der Mittelschicht wird der Zugang zu einer Reihe von Erfordernissen der Schriftsprache offensichtlich erleichtert.

Insbesondere die Pointierung auf den Gegensatz "Sprache der Nähe" — "Sprache der Distanz", die Koch/Österreicher (1985) vornehmen, weckt Assoziationen an die "Sprache der Unterschicht" im Gegensatz zur "Sprache der Mittelschicht". Hier soll nicht einer direkten Abbildbarkeit von gesellschaftlichen Bedingungen via Kommunikationsbedingungen zu Versprachlichungsstrategien das Wort geredet werden, aber einige Affinitäten fallen doch auf. So wie in historischer Hinsicht die "Sprachgeschichte zur Sozialgeschichte weit offen ist", wie dies etwa der kurze Abriss des Verhältnisses Mündlichkeit — Schriftlichkeit bei Koch/Österreicher (1985, S. 29ff.) aufzeigt, so läßt sich Schriftlichkeit und Mündlichkeit sicher auch aus synchroner Perspektive mit soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung erklären.

Es gibt eine Reihe von Gründen für die Annahme, die Sprache der Mittelschicht sei distanzierter als die der Unterschicht. Es fällt Angehörigen der Unterschicht schwerer, Ort, Personen und Umstände eines Ereignisses in einem Gespräch so einzuführen, daß dessen Ablauf für Nichtdabeigewesene ohne Rückfragen verständlich wird, wie dies seit der klassischen Untersuchung von Schatzmann/Strauß (1955) über schichtspezifische Berichte einer Unwetterkatastrophe immer wieder beobachtet wurde. Im Kommunikationsstil der Unterschicht finden sich mehr deiktische Ausdrücke auf der Ebene des Zeigfelds als im Sprachverhalten der Mittelschicht, in dem die Zusammenhänge eher verbal auf symbolischer Ebene hergestellt werden. Dies wird mit dadurch bedingt, daß die Kontakte von Angehörigen der Unterschicht mit der schriftlichen Sprache relativ gering sind³⁰. Es wird weniger gelesen und geschrieben als in der Mittelschicht. Nicht umsonst wird die Schriftsprache häufig als Gelehrtensprache apostrophiert³¹. Deshalb wird in Untersuchungen zum schichtspezifischen Sprachverhalten auch festgestellt, daß die Sprache der Unterschicht nicht die der Schule ist³².

Das "schwierige" Verhältnis der Unterschicht zur Schriftsprache wird durch moderne Re-Oralisierungstendenzen, die sich zum Beispiel im Boom der Videokultur, in Computerspielen, Gameboys und im "Fernsehen rund um die Uhr" manifestieren³³, sicher nicht entkrampft. Phänomene wie das Ansteigen des sekundären Analphabetismus, der in der Unterschicht und nicht in der Mittelschicht anzutreffen ist, unterstreichen dies.

In diesem Zusammenhang sind die zwei Dimensionen der Sprachbeherrschung in der Theorie von Cummins³⁴ interessant. Er unterscheidet zwischen der kognitiv/akademischen Sprachbeherrschung ("cognitive/academic language proficiency": "CALP") und elementaren zwischenmenschlichen Kommunika-

³⁰ Siehe Reck 1987, S. 35; Barton 1993, S. 217.

³¹ Siehe Reck 1987, S. 17.

³² Siehe dazu die Überblicksdarstellungen bei Oevermann 1972 und Dittmar 1973.

³³ Siehe Koch/Österreicher 1985, S. 32.

³⁴ Cummins 1979a u. a.