

Grundschule 5/1999

Verdeckte Sprachschwierigkeiten

Werner Knapp

Bei Migrantenkindern bleiben Schwierigkeiten beim Gebrauch der deutschen Sprache oft lange unentdeckt. Warum ist das so?

Verträumt sitzt *Meliha* im Klassenzimmer. Statt dem Unterricht zu folgen und sich dafür zu interessieren, wie das Trinkwasser über die Steigleitung zum Wasserhochbehälter transportiert wird, wovon es dann über die Falleitungen auf die verschiedenen Stadtteile verteilt wird, betrachtet sie die Regentropfen, die langsam am Fenster herunterrinnen. Ein Tropfen verfolgt einen anderen, schafft er es noch ihn zu überholen, bevor beide den unteren Fenster Rand erreicht haben? Da hört *Meliha* ihren Namen. *Meliha* lächelt über das ganze Gesicht und antwortet in freundlichem Ton: „Ich weiß es nicht.“ „*Meliha*, pass doch auf!“, schimpft Frau *Winkler* und denkt: „Dieses Kind wird das Klassenziel nie erreichen, bei so viel Interesselosigkeit und Konzentrationschwierigkeiten. Ein bisschen etwas sollte *Meliha* auch dafür tun, damit sie in der

Schule besser wird.“ Der Unterricht gleitet schnell über diese Szene hinweg. Schließlich muss das Wasser über den Druckausgleichbehälter zu den Hauptleitungen in die Altstadt.

Melihas Eltern kamen vor 25 Jahren aus der Türkei nach Deutschland. *Meliha* wurde in Deutschland geboren und besuchte drei Jahre den Kindergarten, bevor sie eingeschult wurde. Woran droht sie in der Schule zu scheitern? Es gibt eine Reihe möglicher Gründe für ihre Unaufmerksamkeit. Meistens spielen mehrere Faktoren zusammen, wenn Kinder aus Sprachminderheiten interesselos werden und Schwierigkeiten mit den Anforderungen der Schule bekommen.¹ Eine der Hauptursachen, die häufig unterschätzt wird, stellen in diesem Zusammenhang die Sprachschwierigkeiten dar. Viele Lehrpersonen gehen davon aus, dass Kinder der zweiten oder dritten Migrantengeneration, die in Deutschland aufwuchsen und den Kindergarten besuchten, keine gravierenden Probleme im Umgang mit der deutschen Sprache haben. Zu denken geben müsste aber der nach wie vor zu geringe Schulerfolg der Kinder aus Sprachminderheiten. Über-

durchschnittlich viele Migrantenkinder gehen auf die Sonder- und Hauptschule, relativ wenige auf die Realschule und das Gymnasium – ein Indiz dafür, dass Sprachschwierigkeiten den Schulerfolg beeinträchtigen.

Sprachschwierigkeiten von Kindern aus Migrantenfamilien

Diese Vermutungen werden durch empirische Untersuchungen über die Sprachkenntnisse von bilingualen Kindern aus Migrantenfamilien bestätigt. *Ulrich Steinmüller* stellte bei 44 % der türkischen Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland eingeschult wurden, im siebten Schuljahr „stark defizitäre Deutschkenntnisse“ fest.² In weiten Bereichen der Morphologie und Syntax machen die türkischen Kinder deutlich mehr Fehler als die deutschen. In der Untersuchung *Steinmüllers* fällt vor allem auf, dass eine Vergleichsgruppe von türkischen Schülern und Schülerinnen, die erst nach Deutschland migrierten, nachdem sie drei bis vier Jahre die türkische Grundschule besuchten, nach weiteren zwei bis drei Jahren Schulbesuchs in deutschen Schulen

in der siebten Klasse nur zu 18 % stark defizitäre Deutschkenntnisse aufweisen. Die Kenntnisse der deutschen Sprache korrelieren also nicht direkt mit der Dauer des Schulunterrichts in Deutschland.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam ich in einer Untersuchung.³ Von den Kindern aus Sprachminderheiten, die eine fünfte bzw. sechste Klasse der Hauptschule besuchen, verfügen diejenigen über die geringste Text- und Erzählkompetenz, die sich am längsten in Deutschland aufhielten und in Deutschland eingeschult wurden. Etwas günstiger sieht die Lage bei den Kindern aus Sprachminderheiten aus, die erst während der Schulzeit nach Deutschland migrierten, also ihre ersten Schulerfahrungen in der Erstsprache machten. Noch besser schneidet die Vergleichsgruppe der deutschen Kinder ab.

Wenn wir einen Blick über die Grenzen Deutschlands werfen, beobachten wir das Gleiche. Ob es mexikanische Migrantenkinder in den USA, finnische Kinder in Schweden oder Indianerkinder in Mexiko sind, häufig lernen die Kinder besser die Zweitsprache, welche zunächst in ihrer Erstsprache beschult wurden.⁴ Dagegen schneiden die Kinder besonders ungünstig ab, bei denen der Schriftspracherwerb in der Zweitsprache stattfand. *James Cummins* versucht diese Beobachtungen mit der Interdependenzhypothese zu deuten: „Die Kompetenz, die ein zweisprachiges Kind in der S 2 (Zweitsprache, W. K.) erreicht, (ist) zum Teil vom Stand der Kompetenzentwicklung der S 1 (Erstsprache, W. K.) beim ersten Kontakt mit der S 2 abhängig.“⁵ In Deutschland wurde die Interdependenzhypothese von *Rupprecht S. Baur* und *Gregor Meder* untersucht und bestätigt. Bei 439 jugoslawischen und 403 türkischen Schülerinnen und Schülern stellten sie fest, dass die Muttersprachenkenntnisse und Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch miteinander in positiver und negativer Hinsicht korrelieren.⁶

Verdeckte Sprachschwierigkeiten

Das Ausmaß der Schwierigkeiten, die Kinder aus Migrantenfamilien mit der deutschen Sprache haben, wird vor allem in den ersten beiden Schuljahren in vielen Fällen unterschätzt. Deshalb spreche ich von „verdeckten Sprachschwierigkeiten“. Gegen Ende des zweiten Schuljahrs und im dritten Schuljahr berichten dann Lehrkräfte an der Grundschule häufig von solchen Kindern, dass sie „in ein Loch fallen“ oder „plötzlich“ erhebliche Schwierigkeiten mit den schulischen Anforderungen bekommen.⁷ Wieso bleiben die oft unzureichenden Deutschkenntnisse der Kinder aus Sprachminderheiten vielen Lehrkräften verborgen? Richten wir unser Augenmerk auf drei typische Unterrichtssituationen der ersten Klasse.

Zum einen gibt es Dialoge zur Organisation der Tätigkeiten und Abläufe in der Klasse, die so genannte Klassenzimmersprache. Sie ist durch standardisierte und ritualisierte

Formeln gekennzeichnet: „Jetzt legen bitte alle ihre blauen Hefte unter den Tisch!“, „Guiseppe, komm bitte nach vorne und hefte das Kärtchen an die Tafel.“ Die sprechende Situation, aus der heraus leicht zu erschließen ist, was die Lehrperson meint, gepaart mit dem Umstand, dass sich die Routineäußerungen der Klassenzimmersprache leicht erlernen lassen, tragen dazu bei, dass *Meliha* und *Guiseppe* die erwarteten Handlungen ausführen. Frau *Winkler* kommt nicht auf den Gedanken, dass die Deutschkenntnisse von *Meliha* und *Guiseppe* beeinträchtigt sein könnten.

Eine zweite typische Unterrichtssituation ist die der Wissensvermittlung, in der die Kommunikation weitgehend an das Unterrichtsthema gebunden ist. Dabei folgt auf die Lehreraufforderung zur Bearbeitung eines angegebenen Themas unter einer bestimmten Sprechintention die Antwort des Kindes, die durch die Bestätigung des Lehrers akzeptiert, kritisiert oder verworfen wird.⁸ *Meliha* kann auf die Lehreraufforderung mit „ja“ oder „nein“ oder sonst sehr kurz antworten. *Guiseppe* übernimmt in seiner Antwort vielleicht Versatzstücke aus der gestellten Frage. Fällt es Frau *Winkler* auf, dass die Kinder nur rudimentäre Sätze äußern? Oder hilft sie sogar bei der Antwort, indem sie einen begonnenen Satz zu Ende führt? Dreht sich die Kommunikation um komplizierte Sachverhalte, melden sich vielleicht die Kinder, denen das Verstehen und Sprechen der deutschen Sprache schwer fällt, weniger als die anderen. Denkbar ist auch, dass in solchen Situationen eher die sprachlich Versierten aufgerufen werden.⁹ Auch das Erzählen von alltäglichen Begebenheiten – häufig im Erzählkreis – ist typisch. Hierbei geht es um die expressive Funktion sprachlicher Äußerungen. Die Beteiligten am Gespräch konzentrieren sich auf den Inhalt der Erzählung, die sprachliche Form tritt in den Hintergrund. Insofern fallen formale sprachliche Mängel nicht unbedingt auf, und es besteht eine verhältnismäßig große Bereitschaft, sie zu tolerieren. Denn man will das Kind in seinem Redefluss nicht unterbrechen. Darüber hinaus kommen vielleicht auch in Erzählsituationen bilinguale Kinder aus Migrantenfamilien weniger zu Wort als andere. Diese Unterrichtssituationen sind typisiert, dennoch lassen sich generalisierend zwei Aspekte aufzeigen; einer auf der Seite des Kindes, der andere auf der der Lehrerin:

- Lernende einer Zweitsprache wenden oft eine Vermeidungsstrategie¹⁰ an. Sie vermeiden Situationen und Themen, in denen sie mit ihren Schwierigkeiten in der Zweitsprache konfrontiert werden. Und sie vermeiden vor allem in ihren Äußerungen den Gebrauch von Wörtern und sprachlichen Strukturen, die sie nicht sicher beherrschen. Stattdessen behelfen sie sich mit der Verwendung bekannter Wörter und Konstruktionen oder mit Umschreibungen.

Manche der Migrantenkinder versuchen durch eine undeutliche Aussprache, ein schnelles Sprechtempo und das Verschlucken von Endungen, ihre unzureichenden Kenntnisse in der Zweitsprache zu verbergen. Damit erwecken die Kinder eine „umgangssprachliche kommunikative Geläufigkeit“¹¹, die nicht den realen sprachlichen Fähigkeiten entspricht.

- Die Lehrerin ist stark davon in Anspruch genommen, einen geregelten Unterrichtsablauf zu ermöglichen. Außerdem achtet sie in der Unterrichtskommunikation oft eher auf den Inhalt als auf die sprachliche Form. Deshalb können ihr Schwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler in der Zweitsprache leicht entgehen. Dazu kommt noch, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer in der Diagnose – insbesondere von mündlichen Äußerungen – unerfahren sind; sie wurden diesbezüglich nicht ausgebildet.

Insbesondere die Verstehensleistungen werden häufig zu optimistisch eingeschätzt.¹² Manche Lehrpersonen neigen auch dazu, eine Art „Ausländerbonus“ zu gewähren und an die Kinder aus Sprachminderheiten nicht die vollen Anforderungen zu stellen. Mit dieser Form der „Schonpädagogik“ werden die Probleme eher verdeckt als gelöst.¹³ Aus zwei Gründen werden während der Grundschulzeit die verdeckten Sprachschwierigkeiten zunehmend sichtbar. Erstens steigen im Laufe der Schulzeit die Anforderungen an die Kinder. Die Unterrichtsgegenstände werden umfangreicher, anspruchsvoller und komplexer. Der Unterricht baut auf früher vermittelten Inhalten auf, die nun vorausgesetzt und weiterverarbeitet werden. Bedingt durch die entstehenden höheren Anforderungen fallen die Probleme in der Zweitsprache eher auf als bei elementaren Sachverhalten.

Zweitens werden in der mündlichen Kommunikation formale sprachliche Unzulänglichkeiten weniger bemerkt als in Dokumenten der Schriftsprache. Für ungeschulte Zuhörerinnen und Zuhörer ist es ohne Diagnoseraster schwer, Sprachdefizite in der mündlichen Kommunikation genau zu beobachten und zu beschreiben. Dagegen ist jede Lehrkraft ohne weiteres im Stande, bei der Korrektur von schriftlichen Texten die Fehler zu erkennen.

Schwierigkeiten in der Zweitsprache verstärken sich

Eigentlich würde man erwarten, dass sich die Sprachkenntnisse durch die langjährige Teilnahme am Schulunterricht der Zielsprache annähern. Das ständige Angebot von korrekt gebildeten Wörtern und Strukturen müsste das Sprachvermögen genauso beeinflussen wie die Anlässe, sich verbal auszudrücken oder die Anreize, sprachliche Formen bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. In der Realität haben jedoch bilinguale Kinder aus Migrantenfamilien

auch nach längerem Schulbesuch oft defizitäre Deutschkenntnisse. Woran liegt das? Im Folgenden möchte ich vier Ursachen dafür aufführen, warum sich Schwierigkeiten in der Zweitsprache im Laufe der Schulzeit verstärken können.

Die schriftlichen Anteile nehmen zu

Während der Grundschulzeit werden die Texte, mit denen sich die Kinder befassen, immer länger. Dies gilt sowohl für die Lesetexte als auch für die Texte, die reproduktiv oder produktiv geschrieben werden. Die Kinder setzen sich aber nicht nur mit längeren Texten auseinander, sondern sie tun dies auch immer öfter. Außerdem nehmen schriftliche Übungsaufgaben zu, und die Kinder werden häufiger mit schriftlichen Arbeitsanweisungen konfrontiert. Die Schriftsprache bereitet gegenüber der gesprochenen Sprache besondere Schwierigkeiten. Hier wird vom Laut und vom Gesprächspartner abstrahiert. Schriftzeichen als Träger der sprachlichen Information werden entweder verstanden oder nicht. Begleitende Erläuterungen zur Verdeutlichung der symbolisch vermittelten Information werden nicht mitgeteilt. Es gibt keine Möglichkeit, eigenes sprachliches Unvermögen mithilfe der Gestik, Mimik oder Prosodie zu kompensieren. Beim Verfassen von Texten ist niemand da, der mit dem gesuchten Wort aushilft oder die Ellipse zu Ende führt. Kein Gesprächspartner übernimmt die komplizierteren Passagen einer Äußerung oder kleidet einen diffizilen Sachverhalt in einfache Worte. In der monologischen Schriftsprache, in der „alles bis zu Ende gesagt werden“ muss,¹⁴ bleibt das Migrantenkind mit dem un- oder halbverstandenen Text allein. Bei nicht voll ausgebildeten Kenntnissen in der Zweitsprache führt dies zur Überforderung der Kinder.

Die Schriftsprache wird komplexer

Während zu Beginn der Grundschule die gesprochene Sprache viel komplexer als die geschriebene Sprache ist, verhält es sich zum Ende der Grundschule umgekehrt. Geschrieben und gelesen werden in der ersten Klasse Buchstaben, Wörter und ganz einfache Sätze mit einfachen grammatischen Formen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben die Fähigkeit, den Lauten Buchstaben zuzuordnen, sie eignen sich den motorischen Schreibprozess an, sie lernen, beim Lesen Buchstaben und Wörter zu identifizieren. Wortschatz und Satzstrukturen der Schriftsprache werden häufig wiederholt, die Progression ist flach, das Vorgehen gründlich und langsam. Außerdem sind die schriftlichen Leistungen weitgehend reproduktiv. Der Vorrat an Sprachkompetenz reicht für die Bewältigung der schriftsprachlichen Anforderungen aus. Demgegenüber ist die mündliche Sprache zu Beginn der Schulzeit komplexer, es treten vielfältigere syntaktische und morphologische Strukturen auf. Dieses Verhältnis

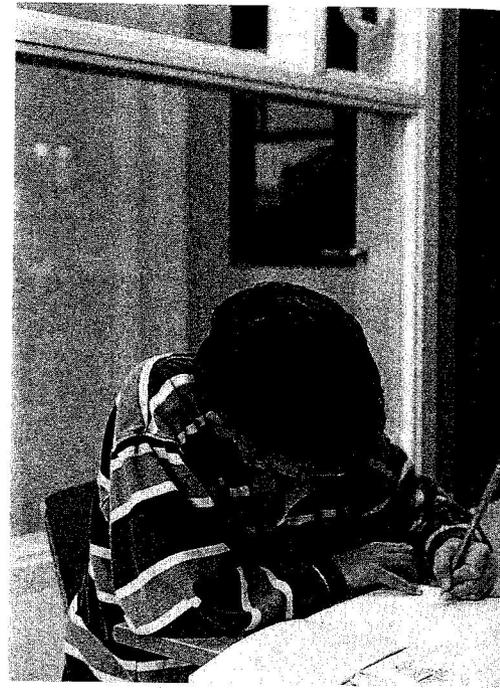
verkehrt sich im Laufe der Schulzeit. Sobald die Kinder lesen und schreiben können, macht die Schriftsprache eine rasante Entwicklung durch. Zum Verständnis eines längeren Lesetextes müssen nicht nur die einzelnen Textelemente verstanden werden, sondern sie müssen auch zu einem Gesamtverständnis zusammengefügt werden. Die Produktion von eigenen Texten ist eine komplexe Aufgabe, bei der konzeptionelle Prozesse (Zielsetzung, gedankliche Konzeption, Bildung eines Schreibplans), inner-sprachliche Prozesse (Textbildung, Satzbildung, Orientierung an den Konventionen geschriebener Sprache), motorische Prozesse (Bildung eines Bewegungsprogramms, Ausführungen) und redigierende Tätigkeiten (Nachträge, Korrekturen, Verbesserungen, Umsetzungen, Neufassungen) stattfinden.¹⁵ Schnell wird die Schriftsprache differenzierter und komplexer als die mündliche Sprache. Zu diesem Zeitpunkt, wenn die Schriftsprache einen höheren Komplexitätsgrad erreicht hat, verstärken sich die Schwierigkeiten, die aus den besonderen Anforderungen der Schriftsprache resultieren. Kinder aus Sprachminderheiten, die in der Zweitsprache nicht versiert sind, scheitern leicht an der Komplexität der Schreibaufgabe.¹⁶

Die Unterrichtssprache wird konzeptuell schriftlich

Der Unterricht zu Beginn der Grundschulzeit bezieht sich vorwiegend auf unmittelbar wahrnehmbare Einzelerfahrungen. Mit der Sprache werden konkrete Gegenstände, Vorgänge und Operationen bezeichnet. Das Verständnis der Äußerungen wird durch den Kontext und die Situation unterstützt. Die Unterrichtssprache entspricht weitgehend der Alltagssprache, sie ist konzeptuell mündlich. Die Produktion der sprachlichen Äußerungen geschieht eher ungeplant, spontan und informell, dementsprechend ist die gesprochene Sprache durch eine geringe Elaboriertheit gekennzeichnet. Diese Unterrichtssprache entwickelt sich zu einer konzeptuell schriftlichen Sprache hin. Zum Verständnis der Beziehungen zwischen den außersprachlichen Objekten ist das exakte Verständnis der Beziehungen innerhalb des Textes (textimmanente Relationen) erforderlich, der auf die außersprachlichen Objekte referiert.¹⁷ Eine konzeptuell schriftliche Sprache kann nur verstanden werden, wenn alle Informationen, die in den sprachlichen Zeichen enthalten sind, vollständig und korrekt erfasst werden. Das heißt, dass gute morphologische und syntaktische Kenntnisse erforderlich sind, um das Gemeinte exakt zu verstehen. Genau daran mangelt es aber manchen Kindern aus Sprachminderheiten, die in Deutschland eingeschult wurden.

Probleme bei der Begriffsbildung

Im Unterricht zu Beginn der Grundschule, der sich weitgehend auf konkret wahr-



Texte: häufig ein Problem

nehmbare Erfahrungen bezieht, bezeichnen die Begriffe noch konkrete Gegenstände und Vorgänge. Auf dieser Ebene des sensorisch begründeten Umgangs mit Alltagsbegriffen können sich die Kinder unmittelbar vorstellen, was mit einem Begriff gemeint ist. Dies lässt sich mit dem Beispieltext aus einer Fibel veranschaulichen, der mit einigen Wippen illustriert ist, auf denen die Kinder und auch der Vater schaukeln:

„Auf der Wippe
Pia und Paul schaukeln auf der Wippe.
Nach einer Weile hat Paul keine Lust mehr. ‚Papa, komm du auf die Wippe!‘, ruft Pia. Papa macht mit. Pia wippt nach oben. Aber sie kann nicht mehr nach unten. Warum?“¹⁸

Die Kinder können sich direkt vorstellen, was schaukeln, wippen und Wippe bedeuten. Das Vorstellungsvermögen wird darüber hinaus durch die grafische Gestaltung der Fibel unterstützt, mit der Personen, Dinge und Abläufe visualisiert werden. Eine Stufe komplexer wird das Verständnis der Begriffe bei den Komposita, wie sie vor allem im Sachunterricht bald auftreten. Die einzelnen Morpheme müssen verstanden werden, und man muss auch die Gesamtbedeutung wissen, da sie sich nicht gesetzmäßig aus den Einzelbedeutungen der Morpheme ableiten lässt. Zum Verständnis eines Wortes wie Druckausgleichbehälter ist die Kenntnis von drei einzelnen Wörtern erforderlich, die wohl kaum in der Umgangssprache der Kinder enthalten sind und denen eine Tendenz zum Generalisierenden und Abstrakten innewohnt. Im Sachunterricht treten solche Begriffe häufig auf. Auf einer Doppelseite über „Wasserversorgung heute“ eines willkürlich ausgesuchten Lehrwerkes¹⁹ zum Heimat- und



Foto: Human Touch Photography

Sachunterricht finden wir unter anderem folgende Wörter und Phrasen: Wasserversorgung, in den vergangenen 50 bis 100 Jahren, Neubaugebiete, Industrie, Wasserbedarf, moderne Anlagen, Trinkwasser, Bürger, Gemeinden, Brunnenstube, Grundwasser, Quellwasser, Wasser fördern, Wasserwerk mit Pumpen und Aufbereitungsanlagen, Wasser aufbereiten und pumpen, Steigleitung, Hochbehälter, Wasser transportieren, Wasserhochbehälter, Wasser in Vorrat halten und verteilen, Druckausgleichbehälter, Hauptleitungen, Hausanschlüsse mit Wasseruhren, Hydranten/Schieber, Rohrbruch, Wasserverband, Bodensee-Wasserversorgung, Kubikmeter, Nachtstrom. Alle diese Wörter kommen vermutlich in einer einzigen Unterrichtsstunde vor. Wie sollen Kinder, bei denen zu Hause Naturerscheinungen, gesellschaftliche Fragen oder technische Abläufe wenig verbalisiert werden, einer Schulstunde folgen können, der ein solcher Text zu Grunde liegt?

Der Begriff Druckausgleichbehälter lässt sich noch aus seinen Elementen herleiten. Auf der nächsten Stufe der Begriffsbildung ist dies nicht mehr der Fall. Begriffe wie Gemeinde oder Bürger sind abstrakte Gebilde, in die viele Elemente mit komplexen Bezügen untereinander einfließen. Man benötigt ganze Texte, um solche Begriffe zu erläutern, und kann die Begriffe erst verstehen, wenn man verschiedene Verwendungskontexte für sie kennt. Für Kinder, die Schwierigkeiten mit dem Textverständnis haben, sind die Hürden zum Verständnis komplexer Begriffe besonders hoch.

Kinder aus Sprachminderheiten haben nicht nur mit der Komplexität von Begriffen Probleme. Als weiteres Hindernis kommt hinzu, dass Migrantenkinder bestimmte Wörter nicht kennen, weil sie in ihrer eigenen Kultur oder Religion keine Rolle spielen. Ein

Beispiel dafür erlebte ich in einer dritten Klasse, die das Thema „die Ableitung von Wörtern mit ä von au“ behandelte („Häuser schreibt man mit ä, weil man Haus mit au schreibt“). Unter den Übungswörtern befand sich auch das Wort Täufling. Die vier türkischen Kinder kannten die Bedeutung von Täufling oder Taufe nicht, während die Lehrerin die Kenntnis der Wörter voraussetzte.

Während der Grundschule vollzieht sich ein kontinuierlicher Prozess der zunehmenden Komplexität und Abstraktheit der Begriffsbildung. Die Unterrichtssprache wandelt sich von einer mit Alltagsbegriffen zu einer weitgehend mit wissenschaftlichen Begriffen operierenden. Diese wissenschaftlichen Begriffe sind symbolisch begründet, in sie fließen konkrete und abstrakte Begriffe und die Relationen zwischen ihnen ein. Ein Kind, das einen hohen Anteil der konkreten Begriffe nicht genau versteht und die textimmanenten Relationen nicht sicher beherrscht, hat kaum eine Möglichkeit, sich die Bedeutung der wissenschaftlich-symbolischen Begriffe anzueignen, geschweige denn, einem Unterricht zu folgen, in dem solche Begriffe gehäuft auftreten. Aber nicht nur das, seine Sprachschwierigkeiten werden im Verhältnis zur Entwicklung der Klasse immer größer und die Defizite in den Kenntnissen in Deutsch, Sachunterricht und Mathematik nehmen zu.

Schlussfolgerungen

Bei einer nicht zu unterschätzenden Zahl der Kinder aus Sprachminderheiten, die in Deutschland eingeschult werden, reichen weder der Wortschatz noch die Kenntnisse von morphologischen, syntaktischen und textuellen Strukturen aus, um auf Dauer erfolgreich am Deutschunterricht teilnehmen zu können. Dabei handelt es sich in vielen Fällen um verdeckte Sprachschwierigkeiten, die vor allem in mündlichen Dialogen oft nicht erkannt werden. Deshalb gelingt es beim Schriftspracherwerb häufig nicht genügend, an den realen Voraussetzungen der Kinder anzuknüpfen. Die Lehrerinnen und Lehrer gehen von Kenntnissen aus, die so nicht vorhanden sind. Dies führt dazu, dass der Unterricht an den Kindern vorbeigeht. Trotz jahrelanger Teilnahme am Deutschunterricht beherrschen die Kinder in der Sekundarstufe immer noch nicht ausreichend die deutsche Sprache.

Was kann man tun? Es wäre sicherlich eine geeignete Lösung, den Schriftspracherwerb koordiniert in Erstsprache und Zweitsprache zu organisieren, wie dies z. B. an Berliner Modellschulen mit Erfolg praktiziert wird.²⁰ An anderen Orten, wo es keine so sinnvollen schulorganisatorischen Regelungen gibt, kommt es zunächst darauf an, dass Lehrerinnen und Lehrer für die verdeckten Sprachschwierigkeiten vieler Migrantenkinder sensibel werden. Eine genaue Beobachtung und präzise Diagnose stellt die Voraus-

setzung für eine angemessene Unterrichtsplanung und geeignete Förderung dar. ●

¹ Vgl. *Glumpler, Edith*: Schullaufbahn und Schulerfolg türkischer Migrantenkinder. Hamburg 1985

² *Steinmüller, Ulrich*: Sprachentwicklung und Sprachunterricht türkischer Schüler (Türkisch und Deutsch) im Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen“. In: *Thomas, Helga* (Hrsg.): Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen“. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Bd. I. Berlin 1987, S. 207–315, S. 224

³ *Knapp, Werner*: Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen 1997

⁴ Vgl. *Cummins, James*: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. In: *Die Deutsche Schule*, Heft 3/1984, S. 187–198, S. 195 f.

⁵ Ebenda, S. 194

⁶ Vgl. *Baur, Rupprecht S.* und *Gregor Meder*: Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: *Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor/Previsic, Vlatko* (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler 1992, S. 109–140

⁷ Vgl. auch *Graf, Peter*: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. In: *Tumat, Alfred J.* (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache – Konzeption und Unterricht. Baltmannsweiler 1989, S. 107–149

⁸ Vgl. *Pfaff, Harald*: Dialogregeln im Unterricht. Frankfurt/M. 1983, S. 97 f.

⁹ Vgl. *Apeltauer, Ernst*: Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb. In: *Ders.* (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München 1987, S. 9–50, S. 21: Es wurde festgestellt, dass Lehrer in ethnisch gemischten Klassen (also z. B. Regelklassen mit ausländischen Schülern) dazu tendieren, Schüler, die ihrer eigenen ethnischen Gruppe angehören, häufiger zu loben und mehr Fragen an sie zu richten. Auch werden Gedanken dieser Schüler von diesen Lehrern öfter aufgegriffen.“

¹⁰ Zur Vermeidungsstrategie beim Zweitspracherwerb vgl. *Klein, Wolfgang*: Zweitspracherwerb. Königsstein/Ts. 1984; zur Vermeidungsstrategie in der Erstsprache vgl. *Füssenich, Iris*: Semantik. In: *Stephan Baumgartner und Iris Füssenich* (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. München, Basel 1994, S. 80–122. Die Autorin nennt u. a. das Beispiel von Paul, „der beim Kauf Ladenspiel regelmäßig die Rolle des Einkäufers nicht übernehmen wollte, da er dann seine Einkaufswünsche hätte präzise benennen müssen“ (S. 106 f.).

¹¹ Vgl. *Steinmüller* 1987, S. 217

¹² Vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Hilfen zur Diagnose des Lern- und Leistungsverhaltens ausländischer Hautschüler (Materialien zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Reihe B, Heft 5). Stuttgart 1984, S. 40

¹³ Vgl. *Apeltauer* 1987, S. 20; *Graf* 1989, S. 142

¹⁴ *Wygotzki, Lev S.*: Denken und Sprechen. Frankfurt/M. 1986

¹⁵ Vgl. *Baumann, Jürgen*: Aufsatzunterricht als Schreibunterricht – Für eine neue Grundlegung des Schreibens in der Schule. In: *Praxis Deutsch*, Heft 104/1990, S. 7–12

¹⁶ Vgl. *Oomen-Welke, Ingelore*: Schreibprozesse immigrierter Schüler. In: *Der Deutschunterricht*, Heft 2/1991, S. 28–44

¹⁷ Vgl. *Graf* 1989; zu „konzeptuell schriftlich“ und „konzeptuell mündlich“ vgl. *Koch, Peter* und *Wulf Österreich*: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36/1985, S. 15–43

¹⁸ Die Umi-Fibel. Lesestart-Neubearbeitung. Düsseldorf 1998, S. 48

¹⁹ *Haug, Jörg* und *Helmut Veitshans* (Hrsg.): Im Blickpunkt – Heimat- und Sachunterricht 3. Hannover 1994, S. 80 f.

²⁰ Vgl. *Hamisch, Ulrike* und *Monika Nehr*: Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung in Berlin. In: *Katharina Kuhs* und *Wolfgang Steinig* (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg i. Br. 1998, S. 103–114