

RUPPRECHT S. BAUR / GREGOR MEDER

Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweit- sprache bei jugoslawischen Migrantenkindern

1. Einleitung

Die Diskussion um die Sozialisation ausländischer Kinder hat in den letzten Jahren auch in der Bundesrepublik die Frage nach der Rolle und Funktion der Muttersprache für die soziale und intellektuelle Entwicklung dieser in zweisprachigen Lebenskontexten aufwachsenden Kinder ins öffentliche Bewußtsein gerückt¹. Ungeachtet der Tatsache, daß dem ausländischen Kind das Recht, seine Muttersprache zu erlernen, in der Bundesrepublik grundsätzlich nicht mehr bestritten wird, gibt es in den einzelnen Bundesländern keine einheitlichen Vorstellungen darüber, wie dieses „Recht auf Muttersprache“ verwirklicht werden soll. Einige Bundesländer verweisen diesen Unterricht in die Verantwortlichkeit der diplomatischen Vertretungen der Herkunftsländer, andere Bundesländer unterstellen diesen Unterricht der bundesdeutschen staatlichen Schulaufsicht, d.h. sie übernehmen die Verantwortung für den Muttersprachlichen Unterricht für ausländische Kinder. Im großen und ganzen hat es den Anschein, als ob der Muttersprachliche Unterricht in den Bundesländern, wo er unter der deutschen Schulaufsicht durchgeführt wird, erfolgreicher ist. Die ausländischen Lehrer können sich hier in der Regel mehr auf ihre pädagogische Aufgabe konzentrieren, d.h. sie sind unabhängiger von den häufig mehr politisch und weniger pädagogisch motivierten Bildungsvorstellungen der Außenministerien der Herkunftsländer, die über ihre diplomatischen

Vertretungen in den Aufnahmeländern nicht selten versuchen, die Lehrer zu kontrollieren. Höher als die pädagogische Qualifikation wird häufig die Loyalität zur politischen Führung des jeweiligen Herkunftslandes bewertet. Im Falle Jugoslawiens sind wir Zeugen des Zusammenbruchs einer solchen „Schulpolitik“ im Ausland. In dem Maße, wie sich die Demokratisierung in den einzelnen Republiken Jugoslawiens durchsetzt, verlieren die Lehrer an Glaubwürdigkeit, die politische Inhalte über solide pädagogische Arbeit gestellt hatten.

In den unter deutscher Schulaufsicht stehenden Bundesländern sind auch Fortbildungsmaßnahmen für ausländische Muttersprachenlehrer angeboten worden, die weit über das hinausgehen, was die Heimatländer selbst auf diesem Gebiet geleistet haben. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler verwiesen, die in Nordrhein-Westfalen und Hessen ausgearbeitet wurden und die erstmals eine nachvollziehbare curriculare Grundlage für den Muttersprachlichen Unterricht in den Herkunftssprachen schufen. Die Übernahme der Verantwortlichkeit der deutschen Schulaufsicht für den Muttersprachlichen Unterricht in einigen Bundesländern bedeutet jedoch auf der anderen Seite keineswegs, daß in diesen Ländern Einigkeit darüber bestünde, in welcher Form, mit welcher Intensität und bis zu welchem Niveau die Muttersprache innerhalb des deutschen Schulsystems gelehrt und gelernt werden soll. Unterschiedliche Organisationsmodelle für den Muttersprachlichen Unterricht der ausländischen Schüler sind eine direkte Folge der recht uneinheitlichen Vorstellungen der Bildungspolitiker zu diesem Problemkomplex.²

Hinter dieser Uneinheitlichkeit verbirgt sich letztlich die kontrovers diskutierte Frage, welcher Zusammenhang zwischen den sprachlichen Fähigkeiten der ausländischen Kinder in ihrer Muttersprache und den sprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch besteht, die ja für den Erfolg in der

deutschen Schule ausschlaggebend sind. Die eine Hypothese wäre, daß die Ausbildung der Muttersprache für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch ohne Bedeutung ist, die Gegenthe-
se, daß die Ausbildung der Muttersprache eine begünstigende Voraussetzung für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch darstellt. Je nachdem, welcher Hypothese man anhängt, er-
gibt sich für die Stellung des Muttersprachlichen Unterrichts im schulischen Curriculum ein geringeres oder größeres Ge-
wicht.

In dem Essener Forschungsprojekt „Zweisprachigkeit und Schulerfolg ausländischer Kinder“ wird versucht, diese entge-
gengesetzten Hypothesen zu verifizieren bzw. zu falsifizieren, um dadurch wissenschaftlich begründete Entscheidungshilfen für die Planung des Angebots des Muttersprachlichen Unter-
richts für ausländische Schüler in der Bundesrepublik Deutsch-
land bereitzustellen. Grundlagen, Aufbau und einige Ergebni-
se des Projektes sollen im folgenden dargestellt werden.³

2. Die Interdependenzhypothese

Beobachtungen der bilingualen Sprachentwicklung von Mi-
grantenkindern haben gezeigt, daß diese häufig weder in der Muttersprache noch in der Zweitsprache eine der jeweiligen monolingualen Population vergleichbare Sprachkompetenz erreichen (vgl. Skutnabb-Kangas, 1981). Die mangelnde Sprachkompetenz wirkt sich dabei negativ auf den Erfolg in Schule und Beruf aus.

Zur Erklärung dieses Defizits in beiden Sprachen wird die von Skutnabb-Kangas / Toukomaa (1976) zuerst vertretene und von Cummins in zahlreichen Publikationen argumentativ er-
weiterte „Interdependenzhypothese“ herangezogen. Sie be-
sagt, daß es eine Abhängigkeit der sprachlichen und kogniti-
ven Entwicklung des Individuums von der Muttersprache gibt
und daß bei ethnischen Minoritäten, die einer zweiten, domi-
nanten Mehrheitssprache ausgesetzt sind, die Muttersprache

eine nicht zu vernachlässigende Rolle spiele. Dabei nehmen die Forscher zwei „Schwellenniveaus“ an: Eine erste Schwelle wird ihrer Meinung nach erreicht durch Teilhabe an der mündlich-sprachlichen Kommunikation; sie muß in jedem Fall erreicht werden, wenn negative Auswirkungen auf die allgemeine kognitive Entwicklung und auf den Zweitsprachenerwerb des Kindes vermieden werden sollen. Ein solches erstes „Schwellenniveau“ der Entwicklung ist nach Beobachtungen aus der Bilingualismusforschung etwa mit dem zehnten Lebensjahr erreicht (vgl. Fthenakis et al., 1985), d. h. bis zu dieser Altersstufe sollte sich die Muttersprache, zumindest als Familiensprache im mündlich-sprachlichen Bereich, ungestört neben der Mehrheitssprache entwickeln können. Die Verdrängung der Muttersprache durch die Zweitsprache vor Erreichen dieser altersgemäßen muttersprachlichen Entwicklungsstufe, also ein Vordringen der Zweitsprache auf Kosten der Muttersprache, birgt die Gefahr einer doppelseitigen Halbsprachigkeit (Semilingualismus) in sich, wie Skutnabb-Kangas / Toukomaa (1976) am Beispiel finnischer Migrantenkinder in Schweden nachwiesen, und hat negative Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung.

Das Erreichen der zweiten Schwelle ist an den Erwerb von Les- und Schreibfähigkeiten in der Muttersprache gebunden. Sowohl die Fähigkeiten in der Zweitsprache als auch die gesamte kognitive Entwicklung (und damit die Schulleistung) zweisprachiger Kinder werden durch diese Entwicklung der Muttersprache positiv beeinflußt (Toukomaa u. Skutnabb-Kangas, 1977). Während also das erste Schwellenniveau durch Teilhabe an der mündlich-sprachlichen Kommunikation in der Muttersprache erreicht wird, bedarf es zur Erreichung der zweiten Schwelle und der damit verbundenen sekundären Fähigkeiten⁴ eines institutionalisierten schulischen Sprachunterrichts.⁵

3. Untersuchungen in der Bundesrepublik

Der Spracherwerb von Migranten in der Bundesrepublik wird seit den siebziger Jahren erforscht⁶, dabei lag der Schwerpunkt bisher eindeutig auf der Untersuchung des Einflusses sozialer Variablen für den Zweitsprachenerwerb (vgl. Röhr-Sendlmeier, 1985). So sind auch nur wenige Untersuchungen durchgeführt worden, die die Rolle der muttersprachlichen Entwicklung in Zusammenhang mit der allgemein-kognitiven und der zweitsprachlichen Entwicklung betrachten. Zu nennen ist hier in erster Linie die von Stölting in den Jahren 1973–75 an der Universität GH Essen durchgeführte Untersuchung zur „Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler“ (Stölting et al., 1980), die beiden Erkundungsstudien des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung des Landes NW zum muttersprachlichen Unterricht für türkische und jugoslawische Schüler (Landesinstitut, 1983; 1985) und die Untersuchung von Steinmüller (1987) zu Sprachstand und Schulerfolg türkischer Schüler. Diese Arbeiten stützen die Interdependenzhypothese, haben aber nur eine beschränkte Aussagekraft. Bei Stölting et al. ist es die Heterogenität der Probandengruppe (52 Schüler entstammen acht verschiedenen Jahrgangsstufen und drei verschiedenen Schultypen, die miteinander verglichen werden) und die dadurch entstehenden relativ kleinen Vergleichsgruppen, die es gebieten, die gewonnen Daten mit Vorsicht zu interpretieren (was Stölting selbst im übrigen auch tut); in den Erkundungsstudien des Landesinstituts ist es die Erhebungsform für die sprachlichen Daten (freie schriftliche Textproduktion), welche die Gültigkeit der Aussagen relativiert. Die Untersuchung von Steinmüller (1987), die sich auf 70 Schüler der Jahrgangsstufe 7 an Berliner Gesamtschulen erstreckte, weist nach, daß gute Sprachkenntnisse in der Muttersprache Türkisch und in der Zweitsprache Deutsch miteinander korrelieren: In der Gruppe türkischer Schüler, die die türkische Grundschule am längsten besuchte und die besten

Türkischkenntnisse besaß, war der Prozentsatz der Schüler mit stark defizitären Deutschkenntnissen deutlich geringer (18%) als bei Schülern, die die türkische Grundschule weniger als zwei Jahre (45%) oder ausschließlich deutsche Schulen besucht hatten (44%). Dieses Ergebnis zeigt, daß die Muttersprache der ausländischen Kinder, die in der Bundesrepublik leben, effektiver gefördert werden muß.

Über die o.g. größeren Studien hinaus wird auch in einzelnen Fallstudien auf die Bedeutung der kognitiven Entwicklung auf der Basis der Muttersprache bei ausländischen Kindern hingewiesen und so versucht, die Interdependenzhypothese in sprachlich-qualitativen Analysen zu belegen.⁷

Aufgrund der dargestellten Forschungslage ergibt sich ein naheliegendes Interesse daran, weitere Untersuchungen durchzuführen, um die Gültigkeit der Interdependenzhypothese im schulischen Kontext auf breiterer empirischer Basis zu überprüfen.

Dabei sollten entsprechende Untersuchungen in der Sekundarstufe angesiedelt sein, da hier Lernformen überwiegen, die Lese- und Schreibfähigkeiten integrieren und ohne die ein Schulabschluß nicht erreicht werden kann.

In unserem Projekt werden deshalb die Sprachkenntnisse von griechischen, jugoslawischen und türkischen Schülern der Jahrgangsstufen 5–10 in der jeweiligen Muttersprache und im Deutschen erhoben, um zu überprüfen, ob zwischen der Beherrschung der Muttersprache und der Zweitsprache Deutsch ein Zusammenhang besteht.

4. Die Entwicklung eines Testinstruments zur Erhebung der sprachlichen Daten

4.1 Anforderungen an das Testinstrument

Schon aus der Fragestellung (Zusammenhang zwischen Muttersprache und Zweitsprache Deutsch) ergibt sich, daß, um die Vergleichbarkeit sicherzustellen, ein standardisiertes Test-

verfahren verwendet werden muß. Dazu kommt, daß die Erhebung außer bei jugoslawischen auch bei türkischen und griechischen Schülern durchgeführt werden sollte. Auch hier sollte (bedingt) Vergleichbarkeit erzielt werden.

Insgesamt sollte für alle Sprachen ein Testinstrument entwickelt werden, das folgenden Anforderungen entspricht:

- Die Tests sollten geeignet sein, eine größere Schülerpopulation zu erfassen, ohne daß speziell ausgebildete „Tester“ eingesetzt werden müssen. Diese Forderung ergibt sich aus der Tatsache, daß zu unserer Fragestellung bisher keine empirischen Daten größerer Umfangs aus der Bundesrepublik Deutschland vorliegen und für das Projekt nur ein bescheidenes Budget zur Verfügung stand.
- Die Tests sollten ökonomisch in einem kalkulierbaren und pädagogisch vertretbaren zeitlichen Rahmen (max. 20 min je Sprache) durchgeführt werden können. Die insgesamt 40 Minuten für die beiden Sprachtests (in der Muttersprache und im Deutschen) sollten auch deshalb nicht überschritten werden, weil von den Schülern auch noch ein umfangreicher Sozialfragebogen ausgefüllt werden mußte.
- Die Tests, die zur Erhebung der Kenntnisse in der Muttersprache eingesetzt werden, sollten in ihren Konstruktionsprinzipien dem Test für das Deutsche entsprechen, um zu gewährleisten, daß in beiden Sprachen vergleichbare Bereiche der sprachlichen Fähigkeiten erfaßt werden.
- Die Tests sollten Fähigkeiten abtesten, die mit den Lese- und Schreibfähigkeiten in Verbindung stehen.
- Die Tests sollten jedoch keine sprachdiagnostischen Ergebnisse liefern, sondern die (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten nur global – wenn auch differenzierend – erfassen.
- Dieselben Tests sollten die sprachlichen Fähigkeiten von Schülern in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 erfassen und in den einzelnen Jahrgangsstufen noch differenzieren.

Der Einsatz von Tests zu sprachdiagnostischen Zwecken ist z.T. auf heftige Kritik gestoßen (Vgl. z.B. Boos-Nünning / Gogolin / Vollerthun (1985) und zum Thema Sprachstandsdiagnose das Themenheft von *Deutsch lernen* 3-4/1988). Der Test soll in unserem Projekt jedoch keinen sprachdiagnostischen oder fehleranalytischen Zwecken dienen. Es sollen lediglich die schriftsprachlichen Fähigkeiten einer größeren Schülerpopulation differenzierend erfaßt werden.

4.2 Der C-Test

Bei der Suche nach einem Testverfahren, das sowohl die Testgütekriterien erfüllt als auch ökonomisch im o.g. Sinne anwendbar ist, bot sich der C-Test an. Untersuchungen zu diesem Testverfahren haben gezeigt, daß es sich um ein globales Instrument zur Erfassung der allgemeinen Sprachbeherrschung handelt.⁸ Die von Süßmilch (1984) beschriebenen Untersuchungsergebnisse bestätigen, daß der C-Test ein ökonomisches Verfahren ist, das sowohl bei Lernern der Muttersprache als auch bei Lernern der Zweitsprache angewendet werden kann. Dabei zeigen die Ergebnisse eine große Übereinstimmung mit anderen Sprachtests. Der C-Test lädt sehr hoch auf einem allgemeinen Sprachfaktor und bestätigt sich damit als globaler Sprachtest.

Der C-Test besteht aus einer Zusammenstellung verschiedener Texte, bei denen jedes zweite Wort zur Hälfte getilgt wird. Die Probanden sollen die durch die Tilgung entstandenen Lücken ausfüllen. Dabei müssen Kenntnisse aus verschiedenen sprachlichen Wissensbereichen aktiviert werden.

Mit seiner Orientierung auf die Schriftlichkeit testet der C-Test offensichtlich sprachliche Fähigkeiten, die erst in der Schule erworben und trainiert werden. Wenn man zwischen einer allgemein mündlichsprachlichen Kommunikationsfähigkeit und einer mit dem Lesen und Schreiben verbundenen Sprachfähigkeit unterscheidet, dann testet der C-Test in einem globalen

Sinne nur die sekundären Sprachfähigkeiten (vgl. § 4.4). Darüberhinaus zeichnet sich der C-Test durch eine hohe Reliabilität aus und für seinen Einsatz spricht auch die Tatsache, daß die Ergebnisse, die er erbringt, mit denen anderer bewährter Testverfahren hoch korrelieren (vgl. Faust, 1986).

4.3 Konstruktion der C-Tests

Für die Konstruktion unserer C-Tests haben wir folgende Prinzipien zugrundegelegt:

1. Die Basistexte, aus denen der C-Test angefertigt wird, müssen den Schülern unbekannt sein. Gleichzeitig sollen die Texte nicht von den Testern angefertigt werden, sondern als publizierte Texte vorliegen.
2. Jeder Tests besteht aus vier Texten, wobei die einzelnen Texte von unterschiedlicher Thematik sein sollen. Jeder Text enthält 25 Items (Tilgungen), der gesamte Test also 100 zu lösende Items.
3. Die Texte müssen altersgemäß sein und thematisch an den Alltagserfahrungen der Schüler anknüpfen. Fachwissen und spezielle Wortschatzkenntnisse sollen nicht vorausgesetzt werden. Auch Texte, die sich durch eine poetische Ausdrucksweise auszeichnen, können nicht als Basis der C-Tests dienen, da die stilistischen, lexikalischen und syntaktischen Besonderheiten der poetischen Sprache die Erwartungen des „normalen“ Sprachgebrauchs bewußt durchbrechen und damit das Erschließen des Textsinnes in getilgten Texten u. U. unmöglich machen.
4. Die Texte dürfen keine kulturspezifischen Elemente enthalten, deren Bedeutung den Kindern mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit unbekannt sein könnte. Dies gilt sowohl für Elemente der deutschen Kultur (in den deutschen C-Tests) als auch für Elemente der Herkunftskulturen (in den muttersprachlichen C-Tests), denn bei der Arbeit mit bilingual-bikulturellen Kindern dürfen die für Verstehens-

prozesse in einer monokulturellen Gesellschaft vorausgesetzten Erfahrungen und Lernprozesse nicht als selbstverständlich angesehen werden.

5. Die Texte müssen so beschaffen sein, daß die getilgten Wörter die Wortarten des Textes angemessen repräsentieren. Außerdem sollen den Texten bezogen auf den gesamten Test verschiedene Verbtempora zugrundeliegen.
6. Die Tilgung erfolgt im deutschen und kroatischen C-Test einheitlich: Die Buchstaben jedes zweiten Wortes werden zur Hälfte getilgt. Die Tilgung setzt beim zweiten Wort des zweiten Satzes des jeweiligen Textes ein. Wörter, die nur aus einem Buchstaben bestehen, bleiben (soweit vorhanden) unberücksichtigt. Hat ein Wort eine ungerade Anzahl von Buchstaben, wird die Hälfte des Wortes und zusätzlich ein weiterer Buchstabe getilgt. Wegen der agglutinierenden Struktur des Türkischen mußte für diese Sprache ein anderes Tilgungsprinzip gewählt werden. Versuche mit kleineren Versuchsgruppen und Konsultationen von kompetenten Muttersprachlern ließen ein Tilgungsprinzip, bei dem über Wortgrenzen hinweg jede dritte Silbe getilgt wurde, geeignet erscheinen (zu den Problemen eines C-Tests für das Türkische im einzelnen vgl. Baur u. Meder, 1991).
7. Die Tests sollten von erwachsenen Muttersprachlern mit abgeschlossener Schulausbildung zu annähernd 100% gelöst werden. Um dies zu überprüfen, müssen die C-Tests an mindestens zehn Muttersprachlern erprobt werden. Die Erprobung ist nach jeder vorgenommenen Veränderung zu wiederholen.
8. Um sicherzustellen, daß der C-Test innerhalb der Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 differenziert, müssen die Tests auch an sprachlich schwächeren, durchschnittlichen und überdurchschnittlichen Probanden der jeweiligen Zielgruppe erprobt werden. Auch diese Erprobung ist nach jeder Veränderung am Test zu wiederholen.

Zunächst wurden Texte für die C-Tests zusammengestellt. Für jede Sprache wurden acht uns geeignet erscheinende Texte ausgewählt, nach den Regeln getilgt und an erwachsenen muttersprachlichen Probanden getestet. Mithilfe der Lösungsquoten der Probanden und der Urteile von Muttersprachlern (bes. die Kulturspezifik betreffend) wurden vier geeignete Texte für unsere C-Tests ausgewählt.

Die C-Tests wurden erstmals mit Probanden unserer Zielgruppe getestet. Dabei sollte festgestellt werden,

- (a) ob alle Items für die Probanden unserer Zielgruppe lösbar sind und welche Items ggf. angepaßt werden mußten,
- (b) ob die C-Test in den drei Jahrgangsstufen ausreichend differenzierten,
- (c) ob es günstiger war den getilgten Wortteil durch einen einheitlich langen Strich oder durch kleine Striche, die die Anzahl der getilgten Buchstaben symbolisieren, zu kennzeichnen.

Die Ergebnisse zu (a) ergaben, daß tatsächlich einige Items für unsere Probandengruppe unlösbar waren und die Probanden aller Jahrgangsstufen eine Lücke ließen. Für andere Items wurden unterschiedliche Lösungen angeboten, d.h. es war nicht eindeutig, was eingesetzt werden sollte. Ersteres hatte seine Ursache i.d.R. darin, daß das zu ergänzende Wort im Wortschatz der Probanden nicht vorausgesetzt werden konnte, letzteres war ein Problem der Textauswahl. In beiden Fällen wurden solche Items vorsichtig dahingehend modifiziert, daß sie von der Mehrzahl der Probanden gelöst werden konnten.⁹

Die Anpassung der Items durfte jedoch nicht soweit gehen, daß die relativ guten Ergebnisse im Bereich der Differenzierung, zu (b), verschlechtert wurden. Hier bestand die Gefahr, daß durch eine Anpassung der Items die Tests für die Probanden der Jahrgangsstufe 9/10 zu leicht wurden und von allen

Schülern dieser Jahrgangsstufe gleichermaßen gut gelöst werden konnten. Die umgekehrte Gefahr bestand bei den Probanden der Jahrgangsstufe 5/6: Hier konnten die Tests zu schwer werden, so daß alle Schüler dieser Jahrgangsstufe den Test nicht mehr würden lösen können. Eine Differenzierung innerhalb der Jahrgangsstufen wäre in beiden Fällen nicht mehr möglich gewesen. Die Ergebnisse der Testläufe nach der Anpassung der Items zeigen, daß die C-Tests Deutsch wie auch Kroatisch sowohl zwischen den Jahrgangsstufen wie auch innerhalb der Jahrgangsstufen gut differenzieren.

Der C-Test für das Deutsche ist auf S. 121/122 dokumentiert (die anderen C-Tests sind in Baur u. Meder, 1992 dargestellt).

4.4 Lösungsbedingungen

Zur Lösung des Tests müssen Kenntnisse aus verschiedenen sprachlichen Wissensbereichen aktiviert werden. Wichtigste Voraussetzung zur Lösung des Tests ist, daß der Text nicht nur als Ansammlung von Wörtern und syntaktischen Strukturen, sondern als kohärentes Bedeutungsgebilde wahrgenommen wird. Dabei muß der Schüler neben der Kenntnis sprachlicher Normen auch über Sachwissen verfügen, um dem Textinhalt angemessene interpretative Schemata entwerfen und den Text so verstehen zu können.

Wenn diese Voraussetzungen für das Textverständnis vorliegen, müssen v.a. folgende Redundanzfelder eines Textes, die nach Westhoff (1987) bei der Erschließung eines Lesetextes mitspielen, vom Schüler auch zur Lösung des C-Tests zueinander in Beziehung gesetzt werden:

- die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen
- morphosyntaktische Strukturen auf der Satzebene
- die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen
- die logischen Strukturen in sprachlichen Äußerungen
- der Bezug von Inhaltsstrukturen des Textes zur realen Welt.

Der deutsche C-Test

1.

Heute ist das Wetter schön, und die Kinder spielen vor dem Haus Fußball. Sie mac _____ viel Lä _____ und stö _____ die Nach _____. Ein Ma _____ schaut a _____ dem Fen _____. Er i _____ wütend u _____ ruft: „Ge _____ weg! I _____ dürft hi _____ vorne ni _____ spielen. D _____ ist verb _____.“ Aber d _____ Kinder hö _____ nicht. Plöt _____ fliegt d _____ Ball ge _____ eine Sch _____ und m _____ hört ei _____ lauten Kn _____. Die Kind _____ laufen schnell weg und verstecken sich.

2.

Auch Kinder brauchen schon Geld. Sie beko _____ dieses Ge _____ meistens v _____ ihren Elt _____ und e _____ heißt Tasch _____. Aber ni _____ alle Kin _____ können da _____ machen, w _____ sie wol _____. Denn man _____ Eltern best _____, wofür s _____ es ausg _____ dürfen. D _____ Kinder sol _____ sparen ler _____. Ein Mo _____ ist län _____ als m _____. denkt. E _____ ist vernü _____, sich d _____ Summe einzu _____, denn sonst hat man schon nach ei _____ Woche kein Geld mehr.

3.

In einer kleinen Hütte tief im Wald wohnte ein alter Mann. Der alte Mann war ein kluger Jäger. Aber d _____ Tiere wa _____ noch schl _____. als e _____. Der al _____ Jäger ha _____ ei _____ nen gro _____ Wunsch. E _____ wollte ei _____

Bären tö _____. Nachtsträ _____. er o _____.
 davon, w _____. er m _____. dem getö _____.
 Bären al _____. machen wü _____. : Der
 Ko _____. sollte i _____. Wohnzimmer a _____.
 der Wa _____. hängen u _____. aus d _____.
 Fell wol _____. er si _____. einen prächtigen Pelz
 nähen lassen.

4.

Als Dirk nach der Schule an den Lagerhäusern vorbeiging, sah er, daß in einem der Häuser ein Feuer ausgebrochen war. Dicke Rauch _____ drangen a _____ den Fens _____. Schon hat _____ sich vi _____. Neugierige a _____ Straßenrand versa _____. Die Feuer _____ war sc _____ benachrichtigt wor _____. Dirk hö _____, wie d _____ Ta-tü-ta-ta d _____. Sirene im _____ näher k _____. Dann tauc _____ mehrere Feuerwe _____ auf. S _____ bogen v _____ der Haupt _____ ab u _____ hielten v _____ dem Ha _____. Schnell spra _____ die Män _____ in den blauen Uniformen von ihren Sitzen und rollten Wasserschläuche aus. Ein Polizist drängte die neugierigen Zuschauer zurück.

Die „globale Sprachfähigkeit“, die zu messen dem C-Test einheitlich bescheinigt wird, soll jedoch in Zusammenhang mit der Interdependenzhypothese noch etwas genauer betrachtet werden. Der C-Test testet ganz offensichtlich sprachliche Fähigkeiten, die erst in der Schule erworben und trainiert werden und auf dem Lesen und Schreiben basieren. Wenn man zwischen einer allgemeinen mündlich-sprachlichen Kommunikationsfähigkeit und einer im schulischen Kontext geforderten, mit Lesen und Schreiben verbundenen Sprachfähigkeit unterscheidet, – wie es im Rahmen der Interdependenzhypothese

these geschieht –, so ist es offensichtlich, daß der C-Test in einem globalen Sinne nur diese sekundären Sprachfähigkeiten testet.

Bei der Anwendung des C-Tests zur Evaluation der Interdependenzhypothese muß deshalb eine einschränkende Bemerkung gemacht werden:

Die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler, die über eine allgemeine mündlich-sprachliche, kommunikativ-interaktive Beherrschung der Muttersprache verfügen, der ja im Rahmen der Hypothese auch eine positive Wirkung im Sinne des Erreichens der ersten „Schwelle“ zugeschrieben wird, können mit Hilfe des C-Tests nicht erfaßt werden. Wollte man diesen Teil der Hypothese überprüfen, müßten die Schüler, die mit unserem Test positive Ergebnisse in der Zweitsprache Deutsch, aber schlechte Ergebnisse in der Muttersprache erzielen, zusätzlich einem Sprachtest, der die mündlich-sprachlichen, kommunikativ-interaktiven Fähigkeiten in der Muttersprache berücksichtigt, unterzogen werden.

5. Ergebnisse der Voruntersuchung und Hypothesenbildung

Um einerseits die Eignung des Tests und des Erhebungsverfahrens zu überprüfen und andererseits die zugrunde zu legenden Hypothesen herauszuarbeiten, wurde in den Jahren 1987–1988 eine Voruntersuchung durchgeführt.

In dieser Vorerhebung wurden zunächst ca. 80 Schüler je Nationalität unter denselben Bedingungen, die für die Haupterhebung geplant waren, getestet. In jeder Nationalität wurde Schülern der Jahrgangsstufe 5/6, 7/8 und 9/10 ein C-Test in ihrer Muttersprache und ein C-Test Deutsch sowie eine Fragebogen (vgl. § 8) vorgelegt (Zu den Einzelheiten der Voruntersuchung vgl. auch Baur u. Meder, 1989).

Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse der Voruntersuchung folgendermaßen beschreiben:

- Die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht scheint einen positiven Einfluß auf die Entwicklung der Sprachkompetenz der Schüler zu haben: Alle Schülergruppen, die am Muttersprachlichen Unterricht teilnahmen, verbesserten ihre Sprachkenntnisse im Laufe der Schulzeit – sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache Deutsch.
- Die Daten der Voruntersuchung sprachen für die Gültigkeit der Interdependenzhypothese. Die Lese- und Schreibfähigkeiten in der Muttersprache korrelierten jeweils positiv oder negativ mit dem festgestellten sprachlichen Niveau in der Zweitsprache Deutsch.
- Bei ausländischen Schülern, die im Elternhaus deutsch sprechen, ließ sich keine bessere Sprachkompetenz im Deutschen nachweisen als bei Schülern, die im Elternhaus die Muttersprache pflegten. Die muttersprachlichen Kenntnisse waren bei der ersten Gruppe demgegenüber deutlich schlechter. Das Zurückdrängen der Muttersprache wirkte sich demnach in keinem Bereich positiv aus.
- In unserer Voruntersuchung wurden zwei Formen des Muttersprachlichen Unterrichts miteinander verglichen: Der vormittägliche, in den normalen Stundenplan der Schüler an ihrer Schule integrierte Muttersprachliche Unterricht und der nachmittägliche Unterricht, bei dem die Schüler an ein oder zwei Tagen nachmittags 3–5 Stunden zusätzlichen Unterricht besuchen.¹⁰ In der Organisationsform „integrierter Muttersprachlicher Unterricht“ wurden bessere Resultate erzielt.

Aus diesen Ergebnissen wurden folgende Hypothesen abgeleitet, die in der Hauptuntersuchung überprüft werden sollten:

1. Durch die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht verbessern sich die muttersprachlichen Kenntnisse der Schüler.

-
2. Muttersprachenkenntnisse und Kenntnisse in der Zweit-sprache Deutsch korrelieren miteinander in positiver und in negativer Hinsicht.
 3. Der überwiegende Gebrauch der Muttersprache im Elternhaus behindert nicht den Erwerb der Zweitsprache.
 4. Der integrierte Unterricht ist erfolgreicher als der nach-mittägliche Muttersprachliche Unterricht.
6. Die Hauptuntersuchung: Zum Verhältnis von Muttersprache und Zweitsprache

6.1 Die erste Hypothese

Die Hauptuntersuchung wurde in derselben Weise durchgeführt wie die oben beschriebene Voruntersuchung. Bei insgesamt 439 jugoslawischen und 403 türkischen Schülern wurden Daten erhoben.¹¹

Im Folgenden stellen wir die Fehlermittelwerte in den C-Tests¹² in der Muttersprache und im Deutschen dar, um die erste Hypothese zu überprüfen:¹³

Die Daten in den Tab. 1 und 2 bestätigen, daß die muttersprachlichen Kenntnisse sich über die verschiedenen Jahrgangsstufen kontinuierlich verbessern. Damit kann die erste Hypothese als bestätigt gelten: Der Muttersprachliche Unterricht wirkt sich auf die Kenntnisse in der Muttersprache positiv aus.

Diese Feststellung mag banal erscheinen, sie ist es aber insfern nicht, als ein positiver sprachlicher Effekt des Muttersprachlichen Unterrichts nicht nur von deutschen Lehrern und Bildungspolitikern, sondern z.T. auch von den Migranten selbst bestritten wird. Von den deutschen Schulbehörden wird der Muttersprachliche Unterricht häufig nur geduldet, aber eher als nebensächlich und wenig effektiv angesehen.

Auffallend, wenn auch nicht überraschend, ist der deutliche Unterschied bei den Jugoslawen in den Leistungen zwischen Hauptschule auf der einen Seite und Realschule und Gymna-

Tab. 1. Fehlermittelwerte in den C-Tests Muttersprache (MS) und Deutsch (DT) nach Schulform (SF) und Jahrgangsstufe Jugoslawen

SF	JG.Stufe	Fehler MS	DT	N
HS	5/6	70,55	44,80	44
	7/8	49,22	30,21	88
	9/10	38,46	26,48	63
RS	5/6	59,37	26,34	23
	7/8	42,05	13,17	54
	9/10	28,24	9,30	22
GY	5/6	53,41	20,76	24
	7/8	29,80	8,56	47
	9/10	22,50	8,34	18
				383

Tab. 2. Fehlermittelwerte in den C-Tests Muttersprache (MS) und Deutsch (DT) nach Schulform (SF) und Jahrgangsstufe Türken

SF	JG.Stufe	Fehler MS	DT	N
HS	5/6	67,65	57,47	100
	7/8	53,14	44,57	173
	9/10	34,05	29,63	99
				372

sium auf der anderen Seite.¹⁴ Bessere Schüler verlassen in der Regel die Hauptschule und besuchen weiterführende Schulen. Über diese, den Muttersprachlichen Unterricht betreffende Feststellung hinaus, korreliert die Fehlerzahl in der Muttersprache in allen Jahrgangsstufen auch signifikant mit der Fehlerzahl im Deutschen. Die Korrelation nimmt bei den Jugoslawen mit höherer Jahrgangsstufe sogar zu. Damit haben wir in den Daten einen ersten Hinweis darauf, daß Muttersprache und Zweitsprache Deutsch sich bei den Schülern, die den Muttersprachlichen Unterricht besuchen, nicht völlig unabhängig voneinander entwickeln. Die Korrelationskoeffizienten für die einzelnen Jahrgangsstufen und Schultypen sind in den Tab. 3 und 4 dargestellt:

Tab. 3. Korrelationskoeffizienten (Fehler Deutsch und Muttersprache) nach Jahrgangsstufen und Schulformen (HS = Hauptschule; RS = Realschule; GY = Gymnasium): Jugoslawen

	5/6	7/8	9/10
HS	.26	.40	.44
RS/GY	.50	.47	.63

Tab. 4. Korrelationskoeffizienten (Fehler Deutsch und Muttersprache) nach Jahrgangsstufen: Türken

	5/6	7/8	9/10
HS	.24	.16	.15

6.2 Die zweite Hypothese

Um im Rahmen der Überprüfung der zweiten Hypothese (Korrelation von Muttersprache und Deutsch) die Kenntnisse in der Muttersprache und der Zweitsprache zueinander in Be-

ziehung setzen zu können, haben wir die Schüler in bestimmte Leistungsgruppen eingruppiert. Wir haben, gemessen an den Ergebnissen im C-Test der jeweiligen Sprache, die Schüler einer besseren, mittleren oder schlechteren Gruppe in der Muttersprache und einer besseren, mittleren oder schlechteren Gruppe im Deutschen zugeordnet. Die Gruppen wurden jeweils als Leistungsgruppen gedrittelt, d.h. die Fehlergrenzen für die Zuordnung zu den Gruppen wurde so gewählt, daß jeweils ein Drittel der Schüler einer Gruppe zugeordnet wurde¹⁵. Ein Schüler gehört also immer einem bestimmten Drittel in der Muttersprache und einem bestimmten Drittel im Deutschen an.

Nach der Interdependenzhypothese, die ja überprüft werden soll, ist zu erwarten,

- daß die Schüler in der Gruppe mit guten Muttersprachenkenntnissen („besseres Drittel“) mit größerer Wahrscheinlichkeit zu der Gruppe der Schüler mit guten Deutschkenntnissen gehören und Schüler mit guten Deutschkenntnissen mit größerer Wahrscheinlichkeit zu der Gruppe der Schüler mit guten Muttersprachenkenntnissen gehören ([A] in Tab. 5).
- daß die Schüler in der Gruppe mit schlechten Muttersprachenkenntnissen („schlechteres Drittel“) mit größerer Wahrscheinlichkeit zu der Gruppe der Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen gehören und Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen mit größerer Wahrscheinlichkeit zu der Gruppe der Schüler mit schlechten Muttersprachenkenntnissen gehören ([B] in Tab. 5).

Mit entsprechend geringerer Wahrscheinlichkeit ist zu erwarten,

- daß Schüler mit guten Muttersprachenkenntnissen zu der Gruppe der Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen gehören ([C] in Tab. 5).
- daß Schüler mit guten Deutschkenntnissen zu der Gruppe der Schüler mit schlechten Muttersprachenkenntnissen gehören. ([D] in Tab. 5).

Tab. 7. Vergleich des besseren, mittleren und schlechteren Drittels in der Muttersprache und im Deutschen: Türken

Dt MS \ Dt MS	„gut“ 0–29F	„mittel“ 30–51F	„schlecht“ 51–100F
„gut“ 0–37F	65 = 48,5%	43 = 32,1%	26 = 19,4%
„mittel“ 38–64F	45 = 31,1%	51 = 37,5%	40 = 29,4%
„schlecht“ 65–100F	22 = 16,5%	45 = 33,8%	66 = 49,6%

Kenntnissen im Deutschen einher. Bei beiden Nationalitäten ist diese Verteilung nur unbedeutend unterschiedlich ausgeprägt (CHI-Quadrat Jugoslawen: 144,246; Türken: 44,741) jedoch deutlich signifikant.

Erwerb und Förderung der Muttersprache müssen daher im grundständigen schulischen Curriculum fest verankert sein. Die pädagogische Verantwortlichkeit für einen solchen Unterricht muß u. E. in die Hände der Schulaufsicht des Aufnahmelandes gelegt werden, weil eine Integration des Muttersprachlichen Unterrichts in das grundständige Curriculum nicht erreicht wird und er damit den Status der zusätzlichen Belastung und der Freiwilligkeit¹⁶ nicht verläßt.

6.3 Die dritte Hypothese

Zur Überprüfung der dritten Hypothese wurden die Fragen 18a bis 18d und 19 des Fragebogens zu einem Konstrukt „FamilienSprache Deutsch“ zusammengefaßt. Es soll das „Sprachprofil“ der Familie abbilden.¹⁷ Die Tab. 8 veranschaulicht den gefundenen Zusammenhang:¹⁸

Tab. 8. Korrelation zwischen Ergebnissen im C-Test (Deutsch und Muttersprache) und dem Konstrukt „Familiensprache Deutsch“

	5/6 (N=26)		7/8 (N=46)		9/10 (N=41)	
	MS	DT	MS	DT	MS	DT
Fam.Sprache						
DT	.12	-.20	.19	-.12	.31	.00

Die Tabelle zeigt eine interessante gegenläufige Tendenz des Einflusses des deutschen Sprachgebrauchs auf die Kenntnisse in der Muttersprache und im Deutschen:

Zwar deutet sich auf der unteren Jahrgangsstufe 5/6 eine Tendenz zugunsten des Deutschen an, diese Tendenz erhärtet sich aber nicht. Sie liegt in der Jahrgangsstufe 9/10 sogar bei 0. Auf der anderen Seite beeinflußt das Deutsche als Familiensprache mit zunehmendem Alter (höherer Jahrgangsstufe) die Kenntnisse in der Muttersprache negativ. Das bedeutet, daß die Schüler, die in der Familie mehr Deutsch sprechen, ihre Muttersprachenkenntnisse verlieren, ohne dafür bessere Deutschkenntnisse zu erwerben.

Damit scheint sich auch die dritte Hypothese zu bestätigen: Der überwiegende Gebrauch der Muttersprache im familiären Umgang behindert den Erwerb der Zweitsprache Deutsch nicht.

Diese Tendenzen sind insofern bedeutungsvoll, als sie darauf hin deuten, daß die Pflege der Muttersprache in der Familie offensichtlich dem Erwerb guter Deutschkenntnisse nicht entgegensteht. Mangelndes Sprachbewußtsein gegenüber der Muttersprache schwächt dagegen die Muttersprachenkenntnisse, wodurch sich auch negative Folgen im Sinne der Interdependenzhypothese für den Spracherwerb der Kinder im Deutschen ergeben können.

Dies bedeutet, daß eine Entscheidung für oder gegen die eine oder die andere Sprache nicht notwendig ist, da sich Muttersprache und Zweitsprache gegenseitig stützen können. Gute Muttersprachenkenntnisse werden demnach nicht anstelle oder auf Kosten des Deutschen als Zweitsprache erworben, sondern unterstützen dessen Erwerb.

Dieser Befund widerlegt die Ergebnisse von Röhr-Sendlmeier (1985), die in ihrer Studie einen Zuwachs an Deutschkenntnissen konstatiert, wenn im türkischen Elternhaus von den Eltern (auch) Deutsch mit den Kindern gesprochen wird, und die daraus die Empfehlung ableitet, daß Ausländer mit ihren Kindern Deutsch sprechen sollten.

Röhr-Sendlmeier hatte ihre sprachlichen Daten in den ersten beiden Schuljahren erhoben. Es ist vorauszusehen, daß Kinder, die bei ihrer Einschulung gar keine Deutschkenntnisse haben in den ersten beiden Jahren schlechter abschneiden als Kinder, die bereits im Elternhaus mit dem Deutschen in Kontakt gekommen sind. Auf längere Sicht gesehen werden diese anfänglichen Vorteile zu Nachteilen: Die Kinder, die ihre Muttersprache besser beherrschen, machen auch die besseren Fortschritte im Deutschen.

Vor Empfehlungen, im Elternhaus mit den Kindern mehr Deutsch zu sprechen, muß – wenn man die sprachliche und kognitive Entwicklung langfristig betrachtet – nachdrücklich gewarnt werden.

6.4 Die vierte Hypothese

Der aus der Voruntersuchung formulierten Hypothese, daß der in den normalen Stundenplan intergrierte Muttersprachliche Unterricht erfolgreicher ist als der nachmittägliche, konnte in der Haupterhebung leider nicht weiter nachgegangen werden. Es standen nicht in allen Jahrgangsstufen gleichermaßen Gruppen im Nachmittags- und integrierten Unterricht zur Verfügung. Zur Erhärtung der in Baur / Meder (1989) darge-

stellten Tendenzen wird eine zusätzliche Erhebung notwendig sein.

7. Sprachkenntnisse und Sozialdaten

Über die zur Überprüfung der Hypothesen erhobenen Variablen hinaus, sind in unserem Projekt auch weitere Sozialdaten erhoben worden, die sich zu Konstrukten wie „Mediengebrauch“ „Kontakte“ „Heimatorientierung“ etc. gruppieren lassen. Diese Variablen und Konstrukte sollen mit den sprachlichen Daten korreliert werden, um zu untersuchen, ob sich Hinweise dafür ergeben, unter welchen Bedingungen welche Form von Zweisprachigkeit begünstigt wird. Wie wir bereits eingangs erwähnten, konzentrieren sich die bisher in der Bundesrepublik vorgenommenen Untersuchungen fast ausschließlich auf die Zweitsprache Deutsch, ohne daß berücksichtigt wird, daß durch die einseitige Beobachtung und Förderung des Deutschen u.U. ein subtraktiver Bilingualismuseffekt – die doppelseitige Halbsprachigkeit – eingeleitet wird.¹⁹ Der Fragebogen ist sehr komplex und der Datensatz äußerst heterogen. Die Daten sind erst in Ansätzen ausgewertet. Um einen Ausblick zu geben wurden für die jugoslawischen Schüler einige Fragen aus unserem Fragebogen²⁰ für diese Darstellung zu „Profilen“ zusammengefaßt und mit den Ergebnissen im muttersprachlichen und deutschen C-Test korreliert.

Folgende Konstrukte wurden gebildet:

- (1) Die Fragen nach Besuchen in und aus dem Heimatland sowie die Fragen nach den Kontakten zu Verwandten und Bekannten im Heimatland wurden zum Profil „Heimatorientierung“ zusammengefaßt.
- (2) Aus den Fragen nach der Sprache der Lektüre sowie der Radio- und Fernsehsendungen wurde das Konstrukt „Muttersprachlicher Mediengebrauch des befragten Schülers“ gebildet.

- (3) Das Profil der *deutschen Kontakte des befragten Schülers* wurde aus den Fragen nach der Nationalität der Freunde in und außerhalb der Schule zusammengestellt.

Tab. 9. Korrelation der C-Test-Ergebnisse mit ausgewählten Daten aus dem Fragebogen

Merkmals	5/6 (N=26)		7/8 (N=46)		9/10 (N=41)	
	MS	DT	MS	DT	MS	DT
1. Heimat-orient.	-.29	.17	-.20	.17	.12	.24
2. Med-MS-Selbst	-.26	.01	-.15	-.04	-.06	.16
3. Peer DT	-.12	-.12	.18	.06	.29	.14

Die Korrelationen aus Tabelle lassen folgende vorsichtige Schlüsse zu:

1. Die Heimatorientierung der Familie verliert ihren positiven Einfluß auf das C-Test-Ergebnis in der Muttersprache mit zunehmender Jahrgangsstufe (-.29*, -.20, +.12).
2. Der Gebrauch muttersprachlicher Medien verliert zunehmend seinen positiven Einfluß auf das Ergebnis im muttersprachlichen C-Test (-.26*, -.15, -.06)
3. Umgang mit deutschen Freunden hat zunehmend negativen Einfluß (-.12, +.18, +.29*) auf das Ergebnis im muttersprachlichen C-Test.

Die Veränderungen durch die Jahrgangsstufen sind äußerst vorsichtig zu interpretieren, da die Korrelationen meist nur in einer Jahrgangsstufe signifikant (mit * markiert) sind.

8. Schluß

Die Daten unserer Erhebung zeigen unter verschiedenen Aspekten interessante Ergebnisse und Trends. Als wichtigstes Ergebnis ist vor allem die Bestätigung der Interdependenzhypothese festzuhalten: Die Stützung der Kenntnisse in der Muttersprache behindern den Erwerb der Zweitsprache Deutsch nicht.

Dieses Ergebnis verlangt schulpolitisches Handeln: Wenn bei der angestrebten Sozialisation der Ausländerkinder in der deutschen Schule und Gesellschaft der Muttersprache eine wichtige und grundlegende Rolle und Funktion zukommt, dann gehört auch der Muttersprachliche Unterricht als curricular und organisatorisch gleichwertiges Fach an die deutsche Schule.

Literaturverzeichnis

- BAGIV (Hrsg.): *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg 1985.
- Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor: „Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder.“ *Diskussion Deutsch* 20 (1989), S. 119–135.
- Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor: „C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland.“ In: *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und Praktische Anwendungen*. Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.). Bochum: Brockmeyer 1992. (Erscheint).
- Bausch, K.-H. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Stadtregion*. Düsseldorf 1982.
- Biehl, J.: Sprachstand und Sprachlernbedingungen türkischer Schüler. *Linguistische Berichte* 86 (1983), S. 89–106.
- Boos-Nünning, U. et al.: *Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht*. München 1983.
- Boos-Nünning, U.; Gogolin, J.; Vollerthun, M.: Sind Tests der richtige Weg zur Sprachstandsfeststellung bei ausländischen Schülern? Erste Ergebnisse einer Untersuchung der „Sprachstandsmessung bei Schulanfängern“. *Ausländerkinder* 22 (1985), S. 37–58.

- Clahsen, H.J.; Meisel, J.; Pienemann, M.: Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen 1983.
- Cummins, J.: Linguistic Interdependence and Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research* 49 (1979), S. 222–251.
- Cummins, J.: The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. In: *Current Issues in Bilingual Education*. Alatas, J.E. (Hrsg.), S. 81–103. Washington 1980.
- Cummins, J.: Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada. *Applied Linguistics* 2 (1981), S. 132–149.
- Faust, B.: Der C-Test. Testtheoretische Überlegungen und Analysen zu einem neuen Testverfahren. (= *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, Nr. 25). Bochum 1985.
- Faust, B.: Der C-Test: Eine Methode zur Messung der Sprachbeherrschung? *Spracharbeit* 3 (1986), S. 10–15.
- Fritzsche, M.: Mehrsprachigkeit in Gastarbeiterfamilien. „Deutsch“ auf der Basis der türkischen Syntax. In: Bausch, K.-H. (Hrsg.), S. 160–170. 1982.
- Fthenakis, W.E. et al.: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. München 1985.
- Grotjahn, R.: Der Bochumer Einstufungstest Französisch. In: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.): Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Frankfurt 1986, S. 313–324.
- Grotjahn, R.; Stemmer, B.: On the development and evaluation of a C-Test for French. In: *C-Tests in der Praxis. Fremdsprachen und Hochschule* 13/14. Klein-Braley, C.; Raatz, U. (Hrsg.), S. 101–120. Bochum 1985.
- Heidelberger Forschungsprojekt = Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin – Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik“. (= *Arbeitsbericht III* des DFG-Projekts). Heidelberg 1976.
- Heidelberger Forschungsprojekt = Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin- Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik“: Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung. OBST Beihefte 2 (1977).
- Klein-Braley, C.; Raatz, U.: A survey of research on the C-Test. *Language Testing* 1 (1984), S. 134–146.
- Klein-Braley, C.; Raatz, U.: Der C-Test : Eine neue Methode zur Messung der globalen Sprachfähigkeit bei L1- und L2-Lernern. In: Stil: Komponenten – Wirkungen. Kühlwein, W.; Raasch, A. (Hrsg.), S. 73–78. Tübingen 1981.

- Klein-Braley, C.; Raatz, U.: Der C-Test: ein neuer Ansatz zur Messung allgemeiner Sprachbeherrschung. AKS-RUNDBRIEF 4 (1982), S. 23–37.
- Landesinstitut = Erkundungsstudie zum Muttersprachlichen Unterricht für türkische Schüler in der Sekundarstufe I. (= Unterricht für ausländische Schüler, H. 6). Soest 1983.
- Landesinstitut = Muttersprachlicher Unterricht mit jugoslawischen Schülern in der Sekundarstufe I – Erkundungsstudie. (= Unterricht für ausländische Schüler, H. 9). Soest 1985.
- Meyer-Ingwersen, J. et al.: Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. 2 Bde. Kronberg 1977.
- Noack, Barbara: Erwerb einer Zweitsprache: Je früher, desto besser? – Über die Chancen sprachlicher Integration von türkischen Gastarbeiterkindern. Deutsch Lernen 3 (1987), S. 3–33.
- Pedagoške preporuke: Pedagoške preporuke za rad u dopunskoj nastavi s jugoslovenskim učenicima. Ciljevi – sadržaji – metodicka uputstva.
(= Unterricht für ausländische Schüler H. 22), Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1986.
- Rehbein, J.: Worterklärungen türkischer Kinder. OBST 22 (1982a), S. 122–157.
- Rehbein, J.: Zu begrifflichen Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch. Die Wiedergabe eines Fernsehausschnitts bei türkischen und deutschen Kindern. In: Bausch, K.-H. (Hrsg.), S. 225–281. 1982.
- Rixius, N.; Thürmann, E.: Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler. Berlin 1987.
- Röhr-Sendlmeier, U.M.: Zweitsprachenerwerb und Sozialisationsbedingungen. Frankfurt, Bern, New York 1985.
- Schrader, A.; Nikles, B. W.; Giese, H. M.: Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kronberg 1976.
- Skutnabb-Kangas, T.: Bilingualism or not. The Education of Minorities. Clevedon 1981.
- Skutnabb-Kangas, T.; Toukomaa, P.: Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family. Helsinki 1976.
- Steinmüller, U.: Sprachentwicklung und Sprachunterricht türkischer Schüler (Türkisch und Deutsch) im Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen“. In: Gesamtschulinformationen. Sonderheft 1: Berlin: Modellversuch „Integration ausländischer Schüler an Gesamtschulen“. Berlin 1987.
- Stölting, W. et al.: Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin, Wiesbaden 1980.

- Süßmilch, E.: Sprachleistung mittels C-Test. (Erziehungswiss. Institut : Arbeitsberichte aus der Abteilung für Bildungsforschung und Pädagogische Beratung, H. 1) Düsseldorf 1984.
- Süßmilch, E.; Raatz, U.: Neuere Möglichkeiten der Sprachstandsdiagnose bei Ausländerkindern. In: Sprache – Kultur – Gesellschaft. Kühlwein, W. (Hrsg.), S. 73–78. Tübingen 1984.
- Thürmann, E.: Curriculare Grundlagen des Muttersprachlichen Unterrichts für ausländische Schüler in Nordrhein-Westfalen. Deutsch lernen 4 (1983), S. 71–79.
- Toukomaa, P.; Skutnabb-Kangas, T.: The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Preschool Age. Tampere 1977.
- Westhoff, G.J.: Didaktik des Leseverständnisses. München 1987.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Stölting et al. (1980); Boos-Nünning et al. (1983); BAGIV (1985); Themenheft Deutsch Lernen 4/1983; Steinmüller (1987).
- 2 Vgl. BAGIV (1985); Rixius / Thürmann (1987). Dabei soll aber nicht vergessen werden, daß es befriedigende Regelungen zum Erlernen der Muttersprache keineswegs für alle Minoritätsprachen gibt. Das gilt insbesondere für solche Sprachen, die auch in den Herkunftsländern selbst unterdrückt werden, so daß auf der internationalen politischen Ebene die Interessen dieser Minorität vom Herkunftsland nicht vertreten werden. Als Beispiele können das Kurdische, das Aramäische und das Armenische als Muttersprachen von Migranten mit türkischer Staatsangehörigkeit genannt werden.
- 3 Das Projekt wird durchgeführt in Kooperation zwischen dem Arbeitsbereich „Deutsch als Zweitsprache“ der Universität Gesamthochschule Essen und dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen in Soest. Das Projekt wurde in den Jahren 1987/88 durch Forschungsmittel der Universität Gesamthochschule Essen unterstützt. – Neben den Autoren waren Biljana Djurić, Bekir Hasdemir, Ramona Karataş, Andreas Küke und Berrin Schumacher an den Arbeiten beteiligt.
- 4 Diese Sprachfähigkeit wird in der anglo-amerikanischen Literatur nach Cummins als cognitive / academic language proficiency bezeichnet. Wir halten die Übernahme des cognitive / academic mit „kognitiv-akademischen“ Sprachfähigkeiten und Leistungen, die sich in der deutschen Literatur einzubürgern beginnt (Fthenakis et al., 1985, 101; Noack, 1987, 16) für terminologisch irreführend. Wir werden deshalb als Entsprechung den Terminus sekundäre Sprachfähigkeiten benutzen und wollen

damit zum Ausdruck bringen, daß der Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten, die an Lesen und Schreiben gebunden sind, als durch didaktische Unterweisung sekundär erworbene Fähigkeiten angesehen werden können im Unterschied zu kommunikativen Fähigkeiten, die durch soziale Interaktion erworben werden können, ohne daß es der spezifischen Unterweisung bedarf. – Damit soll nicht behauptet werden, daß zwischen beiden Fähigkeitsbereichen nicht enge Beziehungen bestehen, d.h. wir halten die Kritik von Noack (1987) an der Bestimmung der Schwellenminimaus durchaus für berechtigt.

⁵ Zur Kritik an der Schwellenhypothese vgl. Noack 1987. Die Autorin kritisiert, daß die Schwellen zu vage definiert sind, zieht aber die Interdependenzhypothese als solche nicht grundsätzlich in Zweifel.

⁶ Vgl. Heidelberger Forschungsprojekt 1976, 1978, Clahsen, Meisel u. Pieinemann, 1983, Meyer-Ingwersen et al., 1977 und Schrader, Nikles u. Griese, 1976.

⁷ Vgl. v.a. Rehbein (1982a; 1982b) und Fritzsche (1982).

Der C-Test wurde in vielen Publikationen vorgestellt und diskutiert. Vgl. dazu die Publikationen von Klein-Braley /Raatz (1981 u. 1984), Süßmilch (1984), Grotjahn (1986), Faust (1984) und die dort zitierte Literatur..

⁹ Auch Süßmilch 1984 empfiehlt ähnliche Anpassungsverfahren.

¹⁰ Hierbei kommen in der Regel Schüler aus verschiedenen Schulen am Nachmittag für 2–3 Stunden an einer anderen Schule zusammen, d.h., daß sich die Schüler wenig kennen und auch über keinen eigenen Klassenraum verfügen. Auch die Muttersprachlehrer sind bei dieser Organisationsform nicht in das Schulkollegium integriert.

¹¹ Aus organisatorischen Gründen konnte bei den griechischen Schülern nicht die angestrebte Probandenzahl von mindestens 400 Schülern erreicht werden. Aus diesen Gründen sollen die Daten der Griechen hier zunächst nicht mit einbezogen werden.

¹² Wenn wir von Kenntnissen in der Muttersprache und/oder Zweitsprache bei unseren Schülern reden, so bezieht sich diese Aussage grundsätzlich auf die Ergebnisse im C-Test. Aufgrund der in anderen Untersuchungen gefundenen Zusammenhänge zwischen dem C-Test und anderen sprachlichen Fähigkeiten halten wir eine solche Aussage für gerechtfertigt. – Genaue Analysen unserer C-Tests im Vergleich mit anderen schriftsprachlichen Produktionen sind in Arbeit.

¹³ Die Differenz zwischen der Gesamtzahl der erhobenen Schüler und den hier ausgewerteten ergibt sich dadurch, daß Schüler, die bereits in ihrem Heimatland die Schule besucht hatten, hier nicht berücksichtigt wurden.

¹⁴ Bei den türkischen Schülern konnte die Erhebung aus organisatorischen Gründen fast nur an Hauptschulen durchgeführt werden. Der ver-

schwindend geringe Anteil der Schüler anderer Schulformen wurde für diese Auswertung nicht berücksichtigt.

- ¹⁵ In unserer Voruntersuchung wurden in der Tendenz ähnliche Ergebnisse durch Aufteilung der Gruppen in zwei Leistungsgruppen erzielt. Vgl. Baur u. Meder, 1989.
- ¹⁶ Um nicht mißverstanden zu werden, möchten wir allerdings darauf hinweisen, daß wir es nicht für möglich halten, ausländische Schüler dazu zu zwingen, im Rahmen des deutschen Schulsystems ihre Muttersprache als Unterrichtsfach zu wählen. Die Entscheidung der Kinder für oder gegen die Muttersprache ist eine sehr komplexe Entscheidung, die vom Elternhaus und einer Fülle von Sozialisationsvariablen beeinflußt wird.
- ¹⁷ Das Konstrukt wurde so aus den Antworten auf die Fragen abgeleitet, daß ein hoher Wert dem überwiegenden Gebrauch der deutschen Sprache in der Familie entspricht.
- ¹⁸ Dabei bedeuten negative Korrelationen positiven Einfluß, weil mit den Fehlerzahlen korreliert wurde. – Die Daten sind allerdings mit größter Vorsicht zu interpretieren: Wegen der Komplexität des Datensatzes wurden für diese Darstellung nur die befragten und getesteten Hauptschüler ausgewählt, und die Validität des Konstrukt ist nicht gesichert. Aus diesem Grunde haben wir die Daten auch nicht den Daten aus der Erhebung bei den türkischen Schülern gegenübergestellt.
- ¹⁹ Wahrscheinlich haben hier die großen Forschungsprojekte zum ZweitSprachenerwerb erwachsener Migranten die Forschungsrichtung mit beeinflußt. Für erwachsene Migranten ist die Intedependenzhypothese irrelevant. Zu den bisher untersuchten Sozialvariablen vgl. Röhr-Sendlmeier (1985) und Biehl (1983).
- ²⁰ Eine detaillierte Auswertung dieser Erhebung soll an anderer Stelle erfolgen.