

Universität Bielefeld

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Dissertation zur
Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. Phil.)
im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

**„Es wurden schon mehrere Säue durchs Dorf getrieben“ –
Reflexionen zur Wirkung von Lehrerfortbildungen am Beispiel
Schreibvermittlung im Kontext sprachlicher und kultureller
Diversität**

vorgelegt von

Beatrix Hinrichs

Erstgutachterin: Prof. Dr. Claudia Riemer

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Karin Aguado

Bielefeld, April 2010

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Die Ausgangslage	8
2. Schriftspracherwerb in der Zweitsprache als Fortbildungsthema	14
3. Forschungs- und Literaturüberblick: eine Bestandsaufnahme	17
3.1. Schreibforschung.....	18
3.1.1. Die Schreibentwicklungsforschung: kognitiv-kommunikative Konzepte.....	18
3.1.2. Produktorientierte Schreibforschung.....	21
3.1.3. Schreiben als Sprachhandlung.....	23
3.1.4. Prozessorientierte Schreibforschung: Schreiben als Problemlösung.....	24
3.1.5. Fremdsprachliches Schreiben.....	25
3.2. Schreibdidaktik	27
4. Exkurs: Analphabetismus	51
4.1. Analphabetismus als Sozialisationsproblem.....	51
4.2. Risiken der Erstalphabetisierung in der Zweitsprache.....	56
4.2.1. Didaktische Konzepte.....	58
4.3. Analphabetismus bei Seiteneinsteigern.....	61
4.3.1. Didaktische Konzepte.....	61
4.4. Fazit.....	62
5. Schlussfolgerungen für die Lehrerfortbildung	63
6. Struktur der Fortbildung	65
6.1. Veranstaltungsform.....	65
6.2. Elemente der Fortbildung.....	65
7. Einleitung zum empirischen Teil der Arbeit	75
8. Positionen der Lehrerforschung	76
8.1. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien und seine Bedeutung für die Erforschung der Lehrerbildung.....	76

8.2. Lehrer als handelnde Subjekte.....	80
8.3. Der Lehrer als epistemologisches Subjekt.....	81
8.4. Subjektive Theorien als Verarbeitung des Alltags.....	82
8.5. Der Kreislauf von Reflexion und Aktion.....	84
8.6. Der Ertrag aus der Literatur und Schlussfolgerungen für die Datenerhebung.....	85
9. Die Datenerhebung: kritische Reflexion.....	86
9.1. Der Datenumfang.....	86
9.2. Die Gütekriterien bei der Bewertung der Daten.....	88
9.3. Die Methode der Datenerhebung.....	94
9.4. Die Methode der Auswertung.....	96
9.5. Der Forschungsprozess in der Selbstreflexion.....	99
9.5.1. Die eigene Perspektive bei der Datenschau und ihr Einfluss auf die Datenanalyse.....	100
9.5.1.1. Deutsch als Zweitsprache.....	101
9.5.1.2. Schreiben in der Zweitsprache.....	102
9.5.1.3. Motivation.....	103
9.5.1.4. Interkulturalität.....	104
9.5.1.5. Schulleitung, Schulprogramme und Stundenpläne.....	105
9.5.1.6. Kollegien und große Klassen.....	106
9.5.1.7. Selektionsdruck und Noten.....	106
10. Die Fragebögen: ihr Einsatz und Platz in der Untersuchung.....	107
10.1. Konzeption und methodischer Zugriff bei der Auswertung.....	108
10.1.1. Grundschullehrerinnen.....	111
10.1.1.1. Ausgangslage.....	111
10.1.1.2. Auswertung der Fragebögen.....	112
10.1.1.3. Zusammenfassung.....	117
10.1.2. Muttersprachlicher Deutschunterricht Sekundarstufe I.....	118
10.1.2.1. Die Hauptschule: Ausgangslage.....	118

10.1.2.2. Auswertung der Fragebögen.....	119
10.1.2.3. Zusammenfassung.....	123
10.1.3. Lehrer im Förderunterricht.....	124
10.1.3.1. Förderunterricht Realschule: Ausgangslage.....	124
10.1.3.2. Auswertung der Fragebögen.....	125
10.1.3.3. Zusammenfassung.....	128
10.1.4. Förderunterricht Hauptschule.....	128
10.1.4.1. Auswertung der Fragebögen.....	128
10.1.4.2. Zusammenfassung.....	129
10.1.5. Muttersprachenlehrer.....	130
10.1.5.1. Ausgangslage.....	130
10.1.5.2. Auswertung der Fragebögen.....	132
10.1.5.3. Zusammenfassung.....	135
10.2. Gemeinsame Muster aus den Fragebögen über die subjektive Perspektive der Lehrer.....	135
10.3. Die Situation der Schule im Licht der Lehreraussagen.....	136
11. Die Gruppendiskussion.....	137
11.1. Zum Transkriptionsverfahren.....	137
11.1.1. Informationen über Kontext, Situation und beteiligte Personen der Gruppendiskussion.....	138
11.2. Zur Auswertung des Skriptes: Vorbemerkung.....	140
11.3. Aufbau der Auswertung.....	141
11.3.1. Reflexionen über Differenzierungsmöglichkeiten bei der Bewertung der Schüler – „Es ist kein Problem, es so zu machen“.....	142
11.3.2. Standards einhalten – „trotz allem weiß ich genau, dass ich letztendlich darauf hinauskommen muss.....	142
11.3.3. Organisation der Förderung in den Schulen – „Ansonsten wurschtelt man sich durch“.....	144
11.3.4. Dem freien Schreiben Platz einräumen – „wie wir denn nun was auch organisieren können, damit das effektiv sein kann“.....	145

11.3.5. Heterogenität als Motivationsproblem – „Die haben dann irgendwann keinen Bock mehr“	146
11.3.6. Personale Passung? – „Also, wenn man da so Textsorten behandeln muss, das ist dann sehr schwer, kriegt man auch kaum hin bei vielen Leuten“	149
11.3.7. Komplexitätsreduktion als Strategie – „Also, ich versuche die Sachen unheimlich auf einem sehr simplen Niveau zu halten.....	150
11.3.8. Ineffektive Maßnahmen – „Irgendwo ist es immer ein Kurieren an Symptomen“	151
11.3.9. Auf der Suche nach der Wahrheit – „Auf jeden Fall Schule einfach mal wirklich offener machen und ehrlicher sein, was wirklich los ist“	153
11.3.10. Professionalität und Widerstand – „Das gibt es nicht, dass alles, was von oben kommt, richtig ist“	155
11.3.11. Die eigene Wahrnehmung durchsetzen – „Und wenn wir das nicht machen, sind wir alle irgendwie ein bisschen schuld“	157
11.3.12. Identitätskonflikte ohne Lösung – „Und wie viel Zeit ich damit verbringe, wirklich nicht als Lehrer tätig zu sein, sondern als Sozialarbeiter, als Psychologe“	159
11.3.13. Leiden an der Schulpolitik – „Wird alles nur vorgeschrieben, und wir haben uns davor zu beugen“	160
11.3.14. Missachtung des muttersprachlichen Unterrichts – „Unsere Kinder bleiben auf der Strecke“	162
11.3.15. Verunsicherung durch Schulreformen – „Das führt auch dazu, dass so ein Abpralleffekt eintritt“	164
11.3.16. Kooperation als Ausweg – „Ich werde mir jetzt in der Tat nächste Woche mal die Mühe machen und da mal nachmittags auflaufen“	168
11.3.17. Der bescheidene Nutzen von Fortbildungen – „Wir wollen keine Revolution machen“	172
12. Nachbetrachtung.....	173
13. Sechs abschließende Thesen.....	178
Literatur.....	187
Anhang.....	215

Einleitung

Die Idee zu meiner Arbeit entstand im Zusammenhang von Lehrerfortbildungen, die ich im Kontext meiner Tätigkeit in einem Projekt des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Bielefeld durchgeführt habe. In diesem Projekt wird in enger Zusammenarbeit mit den regionalen Schulen an den vielschichtigen Herausforderungen gearbeitet, die multinationale Regelklassen für die Bildungseinrichtungen und die Lehrenden darstellen.¹ Es setzt dabei auf mehreren Ebenen an: Zunächst einmal erhalten Kinder und Jugendliche aus Sprachminderheiten in der Universität eine konkrete Unterstützung ihrer Schullaufbahnen durch Förderunterricht, der Unterricht in der Zweitsprache Deutsch² mit den Inhalten der schulischen Hauptfächer kombiniert. Der Unterricht wird von Studierenden durchgeführt, die dadurch zu wertvollen Unterrichtserfahrungen gelangen. Darüber hinaus werden wissenschaftlich-theoretische Erkenntnisse und Projekterfahrungen auf Wunsch der Schulen in Form von Fortbildungs- und Informationsveranstaltungen in die Schulen transferiert, mit dem Bestreben, Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung zugunsten mehrsprachiger Schüler³ zu initiieren.

In meiner Arbeit befasste ich mich mit einer in diesem Kontext entstandenen Fortbildung, die ich zum Thema *Aufbau der Schreibkompetenz mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler* konzipiert und durchgeführt habe und die in ihrer hier komprimiert dargestellten Form ein Vorschlag zur Nachschulung bereits praktizierender Lehrer sein soll. Ihre Inhalte sind aus der wissenschaftlichen Forschung zum Schreiben und aus positiven Erfahrungsberichten von Praktikern extrahiert. In dieser Hinsicht ist die Arbeit thematisch als ein Beitrag zur Unterrichtsdidaktik zu verstehen.

Allerdings habe ich durch meine bisherigen Fortbildungsversuche erfahren, dass theoretische Überlegungen und auf dem Papier entworfene didaktische Modelle bei Praktikern häufig auf Widerstände stoßen. Aber auch der Vorschlag von Konzepten, die

¹ Ein ausführlicher Problemaufriss erfolgt in Kapitel 1.

² *Zweitsprache* bedeutet hier, dass vorher oder gleichzeitig eine weitere (Erst- oder Mutter-)Sprache erworben wurde oder erworben wird, die nicht die Landessprache Deutsch ist. Im Gegensatz zum Erlernen einer Fremdsprache erfolgt der Zweitspracherwerb häufig nicht durch Unterricht gesteuert. Die Kommunikation mit der sozialen Umwelt ist das vorrangige Ziel, was eine Vernachlässigung korrekter Formen und eine Reduzierung des Wortschatzes auf Alltagssituationen zur Folge haben kann. Dies soll der Förderunterricht kompensieren. Zum Begriff der Zweisprachigkeit vgl. die Ausführungen von Schmölder-Eibinger in Kapitel 4.3.1.

³ Um das Lesen zu vereinfachen, bleibe ich bei der maskulinen Form, sofern es keine neutrale Möglichkeit der Benennung gibt. Schülerinnen und Lehrerinnen sind mitgemeint.

bereits erfolgreich in der Praxis erprobt wurden, garantiert nicht die positiven Impulse, die von einer Fortbildung gemeinhin erwartet werden. Vielmehr empfiehlt es sich aus meiner Erfahrung heraus, als Veranstalter einer Lehrerfortbildung auf eine gewisse Ambivalenz aufseiten der Lehrer den präsentierten Vorschlägen gegenüber vorbereitet zu sein, die, so meine erste Interpretation, aus einem großen Bedürfnis nach Erfolg versprechenden Methoden einerseits und, im Bewusstsein der Komplexität von Unterrichtsgeschehen, aus Skepsis gegenüber eben diesen Erfolgsversprechen andererseits besteht. Daneben zeigen Lehrer nach vielen Dienstjahren als Folge zu oft abverlangter Kurswechsel gewisse Ermüdungserscheinungen gegenüber neuen Methodenangeboten, wie in dem Titel gebenden Zitat aus dem Mund eines seit dreißig Jahren im Schuldienst stehenden Lehrers zum Ausdruck kommt. Diesen Phänomenen wollte ich genauer auf den Grund gehen. Daher habe ich die Gelegenheit der Fortbildung genutzt, um mithilfe von Fragebögen und mit einer die Fortbildung abschließenden Reflexion Einblicke in die subjektiven Einstellungen der Lehrer zu dem Spannungsfeld Theorie - Praxis zu gewinnen und auf der Basis dieser Erkenntnisse dennoch mögliche Handlungsräume zu definieren. Darum wird es im zweiten Teil der Arbeit gehen.

Meine Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut:

Im ersten Kapitel zeichne ich die Ausgangslage nach. Es geht um die Gestaltung des Schulsystems in Hinsicht auf die Integration von Schülern aus Einwandererfamilien. In diesem Kapitel soll ein Eindruck von den dabei entstehenden ungeklärten Fragestellungen und den daraus erwachsenen negativen Auswirkungen für Schüler und Lehrer gegeben werden. Aus diesem Problemaufriss heraus soll der Bedarf an Fortbildungen zum Umgang mit multinationalen Regelklassen verständlich werden.

Im zweiten Kapitel werde ich erläutern, welchen Stellenwert das Thema *Schreiben* dabei einnimmt. Im dritten Kapitel werden die wissenschaftlichen Grundlagen der Fortbildung referiert; dabei wird die Literatur zur Schreibforschung und zur Schreibdidaktik recherchiert. Im vierten Kapitel thematisiere ich als Exkurs das Problem des Analphabetismus. Im fünften und sechsten Kapitel geht es um den Aufbau der Fortbildung. An diesen didaktischen Teil der Arbeit schließt ein zweiter Teil mit der Auswertung der empirischen Daten und abschließenden Betrachtungen an.

Im Anhang findet sich Fortbildungsmaterial als Vorschlag, wie die Vermittlung der empfohlenen Fortbildungsinhalte durch Visualisierungen unterstützt werden kann.

1. Die Ausgangslage

Die jährlichen Berichte der Ausländerbeauftragten der Bundesrepublik Deutschland zeigen, dass aus dem Ausland zugezogene Menschen ein fester Bestandteil der deutschen Gesellschaft sind. Für die meisten von ihnen ist Deutschland zum Lebensmittelpunkt geworden. Ende 2008 lebten in Deutschland rund 7 Millionen Einwanderer (8,9%)⁴. Sie sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit unterschiedlichen Herkunftssprachen eingewandert. In der Regel handelt es sich bei diesen Einwanderungen um Familienprojekte, die nicht in einer Generation abgeschlossen sind, sondern über Familienzusammenführungen mehrere Generationen umfasst. Dadurch, dass die ersten Einwanderergenerationen und zuziehende Familienmitglieder in der Regel kein Deutsch sprechen, sind Eltern, Kinder und weitere Familienangehörige auf ihre Herkunftssprache als Kommunikationsmittel angewiesen, und sie behalten ihre Herkunftssprachen oft über mehrere Generationen als Familiensprachen bei. Die Kinder, die in deutsche Regelschulen eingeschult werden, stehen gleichzeitig vor der Aufgabe, Bildungslaufbahnen in der deutschen Sprache bewältigen zu müssen. Schulen und vorschulische Einrichtungen haben ihrerseits die Integration, Sozialisation und Förderung dieser Kinder nur zögerlich als ihre pädagogische Aufgabe begriffen. Die Auswirkungen des Erziehungs- und Schulsystems auf die eingewanderten Kinder nicht deutscher Herkunftssprachen ist bereits seit den ersten Arbeitsmigrationen in den 1960er-Jahren Gegenstand von Diskussionen. Schon 1980 übt Gärtner Kritik an der schulischen Praxis:

Die Geschichte der Organisation des deutschen Schulwesens für ausländische Kinder ist ein Konglomerat von langem Abwarten, langsamem Reagieren, zufälligen Konzeptionen und Zielvorstellungen, unzureichenden Hilfen und Hilfsmitteln und dem Einsatz hierfür nicht ausgebildeter Lehrer. (Gärtner 1980: 6)

Diese Unterrichtsverwaltung sei Ausdruck von Differenzen in Bezug auf die Einwanderungspolitik und falsche Prognosen über das tatsächliche Einwanderungsvolumen und die Verweildauer der Eingewanderten: „Man hoffte wohl, einen vorübergehenden Zustand ohne besondere Maßnahmen bewältigen zu können.“ (Ebd.).

Im Laufe der Jahre und mit der wachsenden Einsicht, dass die Förderung von Einwandererkindern eine permanente Aufgabe der Schule sein wird, hat sich ein Sys-

⁴ Nach Zahlen des Statistischen Bundesamtes; Quelle: <http://www.destatis.de> (30.11.2009).

tem an Sprachfördermaßnahmen etabliert. Die internationale Vergleichsstudie PISA im Auftrag der OECD und die daraus entstandenen Berichte des nationalen PISA-Konsortiums, der Kultusministerkonferenz und der Ausländerbeauftragten haben jedoch inzwischen offengelegt, dass sie nur unzureichend wirken. Aus der PISA-Studie resultierte, dass die Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien deutlich hinter denjenigen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zurücklagen (vgl. Stanat 2003: 259).⁵ Die entscheidende Hürde für den Schulerfolg, so Stanat, sei dabei der Erwerb der deutschen Sprache, deren Förderung nur unzureichend gelänge (ebd.: 260). Und sie fährt fort:

In deutschen Schulen wird zwar vieles getan, um Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte zu unterstützen. Die Effektivität der eingesetzten Maßnahmen ist jedoch bislang kaum systematisch untersucht worden. Dass auf entsprechende Studien weitgehend verzichtet wurde, dürfte zur vergleichsweise ausgeprägten Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland beigetragen haben. (Ebd.: 260)

Trotz dieser fehlenden Studien können doch einige Punkte ad hoc als kritikwürdig genannt werden: Es handelt sich bei der Sprachförderung meistens um aus dem Unterricht ausgegliederte Fördermaßnahmen für Deutsch, primär für neu gekommene Schüler eingerichtet (Auffang- oder Vorbereitungsklassen für sogenannte Seiteneinsteiger) und zeitlich in der Regel auf zwei Jahre begrenzt. Systematische, kontinuierliche und flexible Förderkonzepte, die die vielen Varianten mehrsprachiger Sprachbildung für die Länge der gesamten Schullaufbahn fördernd begleiten, können Schulen bisher noch nicht anbieten.⁶ Sprachfördermaßnahmen in den Sekundarstufen I und II sind curricular auch nicht mit dem schulischen Fachunterricht koordiniert und abgestimmt, sodass die schulsprachlichen Fachsprachen kaum berücksichtigt wird.

Dass der Königsweg zur schulischen Förderung und gesellschaftlichen Integration von Migrantenkinder mehr Unterricht in der Zweitsprache Deutsch sei, ist zudem pädagogisch umstritten: 1994 griff Gogolin den „monolingualen Habitus“ des deutschen Schulsystems an: Lehrkräfte entstammen überwiegend der deutschen Mehr-

⁵ Die absoluten Zahlen unter den Schülern mit Migrationshintergrund zeigen eine ansteigende Bildungsquote; jedoch bleibt der Abstand zwischen Migrantenkinder und deutschen Jugendlichen in Hinsicht auf ihre unterschiedlich guten Bildungsqualifikationen konstant groß: Die Bildungsverbesserungen unter den Migrantenkinder gehen einher mit einem parallelen Anstieg des Bildungsniveaus deutscher Jugendlicher. Und während nur 7,6 % von deutschen Schülern die Schule ohne Abschluss verlässt, sind es 20 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Zu den Schulstatistiken vgl. Diefenbach 2002.

⁶ So sind auch die Statistiken erklärlich, die aussagen, dass hier aufgewachsene Jugendliche aus Migrantenfamilien massiv schlechtere Chancen in der Schule haben als neu Zugewanderte. Das System ist gerade denen gegenüber besonders erfolglos, die hier aufgewachsen sind. Vgl. Diefenbach 2002.

heitsgesellschaft und werden für den Einsatz an monokulturellen Schulen mit monolingualen Schülern ausgebildet. Themen wie Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Sprachentwicklung und interkulturelle Pädagogik tauchen als Studieninhalte kaum auf. Entsprechend unvorbereitet und überfordert sind die Lehrer dann in den Schulen. Die Benachteiligung der Migrantenkinder beginnt demnach mit der Lehrerausbildung, die abgesehen von regionalen Besonderheiten insgesamt nur auf eine „normgerechte“ Schülerschaft vorbereitet und damit bei den zukünftigen Lehrern die Erwartung auslöst, es im Schulalltag in mehrfacher Hinsicht mit homogenen Klassen zu tun zu haben.⁷ Entsprechend überfordert sind die Lehrer mit multilingualen Regelklassen. Vorübergehend entstand sodann eine gewisse Bereitschaft bei den Unterrichtsplanern, die Muttersprachen der Kinder zu respektieren und ihnen durch muttersprachlichen Unterricht ihren Erhalt zu sichern. Seit den Ergebnissen der PISA-Studie steht jedoch die Sprachförderung in Deutsch wieder massiv im Vordergrund, muttersprachlicher Unterricht, der sich an einigen Schulen in differenzierter Form nach und nach etablieren konnte, wird im Gegenzug wieder abgebaut.

Von wissenschaftlicher Seite wird die Ausrichtung des Schulsystems auf eine einsprachig deutsche Erziehung unter Zurückdrängung der Herkunftssprache fortgesetzt kritisiert. Radke/Gomolla (2002) schließen sich Gogolin an, indem sie dies als eine subtile Form von Diskriminierung deuten. Ihren Untersuchungen zufolge gibt es bestimmte institutionelle Mechanismen, die ein auf diese Schülerschaft abzielendes Ausleseverfahren bewerkstelligen. Die Mehrsprachigkeit dieser Kinder und Jugendlichen bekommt unter diesem Aspekt den Charakter eines diskriminierenden Merkmals zum Nachteil der Kinder aus Sprachminderheiten. Mangelnde Schulerfolge dieser Schülergruppe werden dann nicht der Schule zugeschrieben, sondern Kollektivmerkmalen der Kinder und ihrer Eltern: Tatsächliche oder vermutete Defizite in der deutschen Sprache und kulturelle Unterschiede werden als Begründung dafür genannt, dass Einwandererkinder sehr viel seltener als deutsche Kinder für höher qualifizierende Schulformen empfohlen werden. Die Gegenthese von Radke/Gomolla ist, dass die Ungleichheit der Bildungsbeteiligung von Kindern aus Sprachminderheiten gegenüber deutschen Schülern sich nicht den Eigenschaften der Kinder und ihrer migrationsbedingten Startnachteile zurechnen lassen, sondern in der Organisation Schule selbst erzeugt werde, und zwar durch ein innerhalb dieser Organisation institutionalisiertes Selektionsverfahren.

⁷ Eine Korrektur wird mit der neuen Lehrerausbildungsverordnung vorgenommen, die 2011 in Kraft tritt und obligatorische Anteile in der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache vorsieht.

siertes und geteiltes Wissen. Individuelle Einstellungen (der Lehrer) spielen in dieser Sichtweise keine Rolle. Ein wichtiges Motiv für aussondernde Maßnahmen besteht vielmehr darin, die Funktionsfähigkeit der Organisation Schule zu erhalten. Die Autoren bezeichnen dies als „Eigenrationalität und Pragmatik der Schule“. Die besteht in sozusagen „normalen Praktiken“, die für alle gleich gelten, aber eben „für zu bestimmende Gruppen diskriminierende Wirkungen haben, ohne dass dies so gemeint wäre oder in der Organisation bemerkt würde.“ (Ebd.: 25). Durch diese Praktiken sollen die Komplexität und Komplikationen von Arbeitsabläufen verringert bzw. vermieden werden. Lehrer sind Teil der Institutionen. Sie treffen Entscheidungen nicht individuell, sondern aus Mangel an institutionskonformen Alternativen (vgl. ebd.).

Eine ähnliche Analyse der Auseinandersetzung um die angestrebten Ziele des deutschen Schulsystems und die entsprechenden Konzepte gibt Belke (2003); auch sie macht das einsprachige Konzept eines nationalstaatlichen Deutschlands bei Lehrern, Sprachdidaktikern und Schulpolitikern dafür verantwortlich, dass sich vorhandene Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit nicht durchsetzen. Dabei sei gefordert, von der Realität auszugehen: Eine große Zahl von Kindern wächst in Deutschland mehrsprachig auf, und es gelte herauszufinden, wie die sozialen, familiären und schulischen Bedingungen sein müssten, damit Mehrsprachigkeit sich positiv auswirke, Schule entsprechend zu organisieren und negative Entwicklungen (*Halbsprachigkeit*) zu verhindern. Die in den Schulen tatsächlich praktizierten Konzepte seien somit Ausdruck gesellschaftlicher Ziele und Vorstellungen: In der Regel finden sich an Schulen multinationale Regelklassen, in denen die Kinder unter Submersion-Bedingungen lernen; eine, so Belke, „subtraktive Sprachlernsituation“ (ebd.: 10), die Kinder müssen ihre Muttersprache zugunsten der Zweitsprache verdrängen. Dagegen gebe es in Deutschland für zweisprachige Erziehung für Einwandererkinder mit Sprachen mit niedrigem gesellschaftlichen Status nur wenige Modellversuche bzw. halberzige Versuche in den Grundschulen unter dem Erlass „Begegnung mit Sprache“ mit widersprüchlichen und heterogenen Zielsetzungen und unzulänglicher Umsetzung (vgl. ebd.: 17-23).⁸ Angestrebt werde Einsprachigkeit in der Zweitsprache Deutsch unter dem Druck der Assimilation in den Regelklassen. Zurzeit, so Belke, gebe es keine Chancen zur Durchsetzung interkultureller Konzepte, die eine Gleichberechtigung

⁸ Mit einem Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW zum „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprache“ vom 21.12.2009 wurde hierzu eine neue Initiative vom Ministerium eingebracht. Vgl. hierzu Kapitel 10.1.5.1.

gung aller Sprachen voraussetzte. Die Implementierung solcher Ansätze hätte zur Konsequenz, dass zeitlich begrenzte sprachhomogene Lerngruppen unter der Akzeptanz damit verbundener Sprachschutzprogramme eingerichtet würden. Solche Konzepte ließen sich aufgrund der mangelnden Einflussmöglichkeiten der betroffenen Einwandererfamilien gegenwärtig nicht durchsetzen.

Diese Argumentationen bestehen vorrangig aus ethischen Komponenten: Es geht um ein Recht auf Muttersprache entsprechend den Forderungen der BAGIV (1985), auch formuliert in der KSZE-Schlussakte von Helsinki (1975): „Das Recht auf Muttersprache ist ein Menschenrecht, das eine demokratische Schule verwirklichen muss.“ (KSZE-Schlussakte von Helsinki 1975; vgl. Belke 2003) und auf Wahrung kultureller Identität (Integration statt Assimilation), um Chancengleichheit und den Abbau von Diskriminierung. Schulpolitische Entscheidungen werden jedoch eher von Leistungsaspekten bestimmt. Die zentrale Frage ist dementsprechend, inwieweit das Drängen in die Einsprachigkeit auf Kosten der Muttersprache Schulleistungen schwächt oder steigert. Die Wissenschaft kommt hier nicht zu eindeutigen Befunden. Es wird ohne endgültiges Ergebnis darüber debattiert, ob das Aufwachsen mit mehreren Sprachen für einen Menschen günstig oder ungünstig in Hinsicht auf seine psychische und kognitive Entwicklung sei und ob es daher – etwa durch muttersprachlichen Unterricht – gefördert oder eher gehemmt werden sollte. Zweisprachiges Aufwachsen wird daher je nach vertretener Position negativ oder positiv bewertet, je nachdem, welche Forschungen zur Argumentation herangezogen und wie sie interpretiert werden.⁹ Grundsätzliche Bedenken werden unter anderem mit Berufung auf Weißgerber als prominenten und viel zitierten Vertreter der kritischen Positionen gegenüber der Mehrsprachigkeit geäußert. Demnach sind die Vorzüge von Mehrsprachigkeit nur einer Elite zugänglich, die sie sich zunutze machen könnte. Dagegen gelte für die Mehrzahl der

⁹ Die Argumentationen stützen sich auf Forschungen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Wales unter einsprachigen und zweisprachigen Kindern mit überwiegend negativen Ergebnissen zum „allgemeinen Verhalten“ und zu spezifischen sprachlichen Aufgaben durchgeführt wurden (vgl. Weisgerber 1966); auf die Längsschnittuntersuchungen von Lambert/Tucker 1972, die als Begleitforschung zu einem kanadischen Immersionprogramm mit positiven Ergebnissen in Hinsicht auf die erreichten Sprachkompetenzen in Englisch und Französisch durchgeführt wurden (vgl. Lambert 1977); auf die Studien von Skutnabb-Kangas/Toukomaa (1976) zur sprachlichen und schulischen Entwicklung von finnischen Kindern in schwedischen Schulen, bei denen neben vielen anderen Beobachtungen zu Variablen wie der sozioökonomischen Situation als Einflussfaktor positive Entwicklungen bei Kindern verzeichneten, die nach dem 10. Lebensjahr eingewandert waren, und negative Entwicklungen bei denjenigen, die davor nach Schweden gekommen waren. Aus diesen Studien entwickelten sich die Begriffe der „doppelten Halbsprachigkeit“ (mit defizitärer Sprachkompetenz sowohl in der Mutter- als auch in der Zweitsprache) und die weiter unten angeführten Versuche von Cummins, die zum Teil scheinbar widersprüchlichen Ergebnisse in theoretischen Modellen plausibel zu vereinen.

Menschen, „[...] daß der Mensch im Grunde einsprachig angelegt ist.“ (Weisgerber 1966: 85).

Demgegenüber steht die Position, dass weltweit gesehen Einsprachigkeit die Ausnahme und gesellschaftliche und somit auch individuelle Mehrsprachigkeit die Regel und ein „natürliches Phänomen“ (Apeltauer 1999: 10) seien. Aus dieser Perspektive ist es Ausdruck gesellschaftlicher Asymmetrie und eines Machtgefälles, wenn Minderheitensprecher unter Aufgabe ihrer Ursprungssprache zur Mehrheitssprache gedrängt werden (ebd.). Didaktiker, die sich dieser Position anschließen, warnen davor, dass eine solche quasi gewaltsame Erziehung zur Einsprachigkeit negative Folgen auf die kognitive und sprachliche Entwicklung eines Kindes haben kann. Die mit der Erstsprache verbundene kognitive Entwicklung eines Kindes kann, so die Argumentation, durch den Gebrauch einer fremden Unterrichtssprache beeinträchtigt werden.

Große Beachtung finden in diesem Zusammenhang die Arbeiten von Cummins, die als Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese eine breite Wahrnehmung und Beforschung erfahren haben. Ihre Hauptaussagen bestehen darin, dass die Entwicklung von Erst- und Zweitsprache in einer voneinander abhängigen sprachlich-kognitiven Wechselseitigkeit erfolgen. Demnach kann sich eine Zweitsprache am besten auf der Basis einer voll ausgeformten Erstsprache entwickeln, und zwar in der Entwicklungsstufe, die in der Regel nach Überschreitung einer „Kompetenzschwelle“ um das zehnte Lebensjahr herum erreicht ist; oder aber der Prozess der mehrsprachigen Sprachentwicklung muss durch eine sorgfältige institutionelle Koordination gesteuert werden. Gleichzeitig unterscheidet Cummins (1979; 1991) mit den Bezeichnungen *Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)* und *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* zwischen zwei unterschiedlichen Sprachfertigkeiten und grenzt die Fähigkeit zu elementarer Alltagskommunikation (*BICS*, charakterisiert durch Kontextgebundenheit und Mündlichkeit) gegen die Beherrschung akademischer, an Schriftsprachlichkeit orientierter Sprachregister (*CALP*, kontextlos gelöst und an Schriftsprache orientiert) ab; Letztere entwickeln sich erst im Laufe der Schulbildung, und zwar auf der Basis von *BICS*. Zu einer erfolgreichen Schullaufbahn sind zumindest ausreichende Kompetenzen in beiden Sprachformen notwendig. Um muttersprachliches Niveau in der Kommunikationssprache zu erreichen, braucht ein Kind oder Jugendlicher ungefähr ein bis zwei Jahre, während die akademische Sprache in der Regel erst nach fünf bis sieben Jahren erworben wird.

Die Ziele der Schulausbildung sollten daher nach Belke (2003) gesellschaftlich aner-

kannte Sprachqualifikationen, die Vermittlung von Schriftsprachlichkeit und der Erhalt und die Förderung der Muttersprachen (mit Priorität auch vor Englisch in der Grundschule) sein. Wenn dies gelingt, so ist die Folge eine auch von den Betroffenen subjektiv als positiv empfundene, ausbalancierte, funktional unterschiedlich verwendete Zweisprachigkeit.

Die derzeitigen deutschen Regelschulen sind von diesen Zielen jedoch weit entfernt. Lehrer kennen im Regelunterricht kaum Konzepte, die die lebensweltliche Zweisprachigkeit der Kinder mit damit einhergehenden Erscheinungen wie Sprachmischungen, Codeswitching und spezifischen Soziolekten berücksichtigen, die Herkunftssprachen mit einbeziehen und die Unterschiedlichkeit kultureller Zugänge zu Lernstoffen und differierende Lerntraditionen beachten, wie sie aus der interkulturellen Deutschdidaktik (Oomen-Welke 1991a; 1991b; 1993; 1996; 1998; Belke 2003; Pommerin 1996; und andere, siehe nachfolgende Kapitel) vorliegen.

2. Schriftspracherwerb in der Zweitsprache als Fortbildungsthema

Der Schriftspracherwerb ist eine besonders sensible, enorm komplexe und vielschichtige Variante des Spracherwerbs und des auf Sprache basierenden kommunikativen Handelns und kann zudem, im Gegensatz zum natürlichen (Erst-) Spracherwerb, nur durch gezielte Unterweisung und Einübung angeeignet werden. Dieser Prozess ist langwierig und kann aus vielen Gründen misslingen.

Die Schwierigkeiten potenzieren sich beim Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Die Aufgabe, sich das Lesen und Schreiben in einer zu großen Teilen phonetisch, lexikalisch und strukturell unbekannt und unverständlichen Sprache aneignen bzw. diese Kompetenzen unter diesen Bedingungen vermitteln zu müssen, bedeutet für Schüler und Lehrer eine große Herausforderung. Mit Blick auf die hohe Analphabetenrate unter holländischen Einwandererkindern bemerkt Verhoeven:

Grammatical and discourse abilities become very critical for people from ethnic minorities who have to learn to read and write in an unfamiliar (second) language. People acquiring literacy in a second language are faced with a dual task: besides the written code they have to learn the grammatical and discourse competence of the second language. (Verhoeven 1996: 773)

Es liegt in der Verantwortung des einzelnen Lehrers, diese zweifachen Anforderungen zu erkennen und pädagogische und methodische Strategien zu entwickeln, um den Kindern und Jugendlichen einen gelingenden Schriftspracherwerb und damit eine

erfolgreiche Schullaufbahn zu ermöglichen. Denn Schreiben ist eine zentrale Fähigkeit, die in der Schule in allen Fächern und Zusammenhängen gefordert wird. Wie Giese (1996) zutreffend beschreibt, wird

jeder Schüler, der in den Anfängen des Schriftspracherwerbs Probleme in der Aneignung alphabetischer Fähigkeiten hat, [...] in allen anderen Lernbereichen behindert, da diese beständig solche Fähigkeiten voraussetzen. In den Bildungssystemen sind schriftsprachliche Fähigkeiten unverzichtbar geworden. Sie müssen in relativ einheitlicher Geschwindigkeit angewendet werden können. Langsame Leser und Schreiber können dem vorgegebenen Takt nicht folgen. Pauschalisierend kann man sagen, daß Schüler, die nicht nach vier Schuljahren (oder womöglich noch früher) ein solches durchschnittliches Niveau der schriftlichen Fähigkeiten erworben haben, zwangsläufig aus der gesamten weiteren schulischen und beruflichen Bildung herausfallen. (Giese 1996: 887)

In dieser Situation ist der Lehrer besonders gefordert. Denn im Gegensatz zum Prozess des oralen Spracherwerbs braucht der Schriftsprachenlerner zum Erwerb der Schriftsprache ein hochspezialisiertes Lern- und Lehrarrangement, in welchem der Lehrer und seine Gestaltung der Schreiberziehung eine entscheidende Rolle spielen, weil der mündliche Erstsprach- und mit Einschränkungen auch der Zweitspracherwerb aus einem lebensnotwendigen Kommunikationsbedürfnis heraus im Rahmen natürlicher sozialer Interaktionsrahmen spontan erworben wird, die Schriftsprache jedoch nicht. Als sekundäres Phänomen hängt die Qualität des Schriftspracherwerbs natürlicherweise vom Spracherwerbsprozess und den dabei erworbenen sprachlichen Kompetenzen ab. Diese Abhängigkeiten sind jedoch subtil und bilden zusammen mit anderen Faktoren ein kompliziertes Flechtwerk, in dem alles zusammenwirken muss, damit der Schriftspracherwerb gelingt. Die Fähigkeit, während des Heranwachsens im Schulsystem zunehmend komplexere Texte verfassen zu können, die den kulturellen und sprachlichen Normen im Deutschunterricht gerecht werden, setzt außer Sprachwissen ein gemeinsames Weltwissen, Textsortenwissen und metakognitives Wissen voraus, außerdem die Fähigkeit, externe Informationsquellen auf die Textproduktion anwenden zu können, und die innere Einstellung, in der Schreibproduktion eine sinnvolle, motivierende Aktivität zu erkennen (vgl. Merz-Grötsch 2001). Zwar gibt es aufgrund dieser Komplexität kritische Elemente in der schulischen Schreiberziehung, die für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gelten. So belegt Merz-Grötsch (2001) in ihrer an 153 Schülern der Sekundarstufe I durchgeführten Untersuchung, dass es im Deutschunterricht der von ihr untersuchten Regelschulen kaum Abwechslung im Methodeneinsatz gibt; dass Schreiben vorrangig in Hinblick auf Normorientierung gelehrt wird und nicht als Mittel der Kommunikation, Persönlichkeitsbildung

oder Wissensgenerierung; und dass Schreibprodukte von Schülern in erster Linie als Mittel zur Bewertung von Schülerleistungen verlangt werden und demgegenüber der Prozess der Entwicklung von Schreibkompetenz missachtet wird. In den Augen der Schüler, so Merz-Grötsch, findet eine systematische Aufsatzerziehung nicht statt (vgl. Merz-Grötsch 2001: 219). Die in den 1980er-Jahren von Schreibtheoretikern (vgl. Baurmann/Ludwig 1990) eingeleitete Wende vom Aufsatzunterricht hin zum Schreibunterricht, die wegführen sollte von der Produktion vorgegebener Textsorten und zum Ziel hatte, den Schülern den Prozesscharakter des Schreibens als eine sprachliche Handlung in einem sukzessiven Lernprozess nahezubringen, ohne die entstandenen Produkte zwingend an den angezielten Textsorten zu messen, wurde in der schulischen Praxis kaum rezipiert und umgesetzt. Am Deutschunterricht scheitern daher viele Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihren Muttersprachen. Für eingewanderte Kinder ist das Risiko jedoch erheblich größer. Ihren individuellen Biografien entsprechend sind ihre Deutschkenntnisse unterschiedlich weit entwickelt, woraus sich natürliche quantitative und qualitative Unterschiede im Vergleich mit den Textprodukten deutscher Kinder ergeben. Gleichzeitig geht die schulische *Textsortendidaktik* von einer differenzierten Sprachkompetenz aus. Von der jeweiligen Textsorte hängen beispielsweise das Tempus, die Verwendung oder Nicht-Verwendung von wörtlicher Rede, die Verwendung oder Vermeidung von Adjektiven ab. Es werden Ansprüche an die Schreiber gestellt, die weit über Formen mündlicher Alltagskommunikation hinausreichen. Für Kinder, die nicht in ihrer Muttersprache schreiben, ist diese Sprachebene besonders schwer zu erreichen – die Beschreibungen dieses Phänomens sind Bestandteil der Aussagen von Cummins (Kapitel 1).

Darüber hinaus verfügen eingewanderte Kinder abhängig von ihren kulturell unterschiedlichen Hintergründen über andere Bestände von Welt- und Textsortenwissen als deutsch kulturalisierte Kinder. Sie wachsen unter Umständen mit anderen Erzähltraditionen und metaphorischen Bezügen auf, haben einen anders strukturierten Alltag und sind mit anderen religiösen und kulturellen Ritualen sozialisiert worden.¹⁰

Lehrer, die Schreiben lehren, sollten entsprechend ihrer wichtigen Rolle bei der Entwicklung von Schreibkompetenz in einer Fortbildung über diese vielschichtigen Zusammenhänge umfassend informiert werden. Bei der Sichtung der Literatur unter dem Kriterium der potenziellen Verwertbarkeit für die Lehrerfortbildung stellte sich je-

¹⁰ Zu weiteren Aspekten dieser Problematik vgl. die Ausführungen von Schmörlzer-Eibinger in Kapitel 4.2.1.

doch heraus, dass der Umfang der Literatur zum Schreiben und zur Schreiberziehung in der Muttersprache quantitativ weit über demjenigen zum Schreiben in der Fremdsprache liegt und es noch weniger Literatur zur Schreiberziehung von Migrantenkinder*innen im Deutschunterricht gibt. Das ist umso bedauerlicher, als das Fach Deutsch als Kernfach des Erwerbs von Schreibkompetenz sich eigentlich ganz besonders als Mittler zwischen Gesellschaften und Kulturen eignet. Es ermöglicht Dialog und Reflexion, gibt Raum für kulturübergreifende Inhalte und zum Experimentieren mit Themen, Formen und Inhalten und Lernarrangements. Die Lehrpläne zum Deutschunterricht in den Sekundarstufen sind auch in diesem Sinne formuliert und eröffnen Lehrern damit große Spielräume, für eine an Interkulturalität orientierte und Sprache kontrastierende und reflektierende Unterrichtsgestaltung.¹¹ Allerdings gibt es keine systematischen Konzeptionen für den Unterricht, stattdessen eine Fülle von Vorschlägen und Erfahrungsberichten. Ich habe daher versucht, ein Konzept für die Fortbildung von Deutschlehrern zu erarbeiten, in welchem verschiedene erprobte, bewährte und wissenschaftlich abgesicherte Verfahren der schulischen Schreiberziehung von eingewanderten Kindern in einen Zusammenhang gebracht und zu einem vielseitig einsetzbaren Ansatz zusammengefasst werden. Dieses Ziel setzte als Vorarbeit voraus, die vorliegende Literatur kritisch zu sichten und auf ihre Praxistauglichkeit hin zu prüfen. Als nächsten Schritt habe ich verschiedene aus der wissenschaftlichen Literatur extrahierte Elemente so zu kombinieren versucht, dass ein zusammenhängendes Konzept entsteht.

Um meine Vorgehensweise nachvollziehbar zu machen, referiere ich in den folgenden Kapiteln die gesichtete Literatur und meine Überlegungen hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit für die Fortbildung im Sinne einer angenommenen Praxistauglichkeit. Es ging mir darum, den Lehrern Konzepte nahezubringen, die es ihnen ermöglichen, „[...] unter den *bestehenden Bedingungen* [kursiv im Original] so gut wie möglich zu arbeiten“ (Belke 2003: 15).

3. Forschungs- und Literaturüberblick: Eine Bestandsaufnahme

Das Gebiet der Schreibforschung ist äußerst heterogen, was eine gründliche Auseinandersetzung mit den verschiedenen Zugängen und ihren Implikationen erforderlich macht. Die Literaturanalyse umfasst die Bereiche Schreibforschung und Schreibdi-

¹¹ Vgl. Lehrpläne für Deutsch der Sekundarstufe I und II des Landes NRW.

daktik: Die Schreibforschung wird unter dem Aspekt geordnet und gesichtet, ob sie Vorlagen für schulische Schreibdidaktik liefert und ob sich ihre Erkenntnisse in der schulischen Schreibdidaktik wiederfinden oder für die Konzeption der Fortbildung nutzbringend aufbereiten lassen. Es folgt eine Sichtung der schreibdidaktischen Beiträge aus dem deutschsprachigen Raum.

3.1. Schreibforschung

„Die Forschung zum Schriftspracherwerb ist unüberschaubar und z. T. disparat geworden“ (Eichler 1992: 10).

Diese zutreffende Beobachtung hat zur Folge, dass jeder Versuch einer Systematisierung der Schreibforschung mehr oder weniger willkürlich ausfallen muss und Kategorien der Einteilung ad hoc gebildet werden müssen. Es gibt ebenso viele unterschiedliche Systematisierungsversuche wie Autoren, die sich damit befassen. Die Arbeiten können aber unter vier Aspekten unterschiedlichen Forschungsrichtungen zugeordnet werden: der produktorientierten, der prozessorientierten, der schreibentwicklungsorientierten und der handlungsorientierten Forschung. Eine besondere Abzweigung insbesondere der Schreibprozessforschung befasst sich außerdem mit dem fremdsprachlichen Schreiben.

Im Folgenden werde ich mich in einem kurzen Überblick mit den wichtigsten Ansätzen und theoretischen Erträgen dieser Forschungsgebiete auseinandersetzen. Dabei soll als Bezug zu meiner Thematik besonders der jeweilige Stellenwert der sprachlichen bzw. fremd- oder zweitsprachlichen Aspekte herausgefiltert werden. Eine klare Trennung zwischen den Forschungsansätzen kann nicht vorgenommen werden, da sie sich zum Teil überschneiden, die gleiche Terminologie in verschiedenen Kontexten verwenden und bei übereinstimmenden theoretischen Grundlagen gelegentlich zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen.

3.1.1. Die Schreibentwicklungsforschung: kognitiv-kommunikative Konzepte

Die Alphabetisierung ist der Beginn einer Schreiberziehung, die im Laufe der Lebens- und Schuljahre die Schreibkompetenz zu einer zunehmend komplexeren Tätigkeit ausweitet. Diese Entwicklungen nachzuvollziehen ist das Forschungsgebiet der

Schreibentwicklungsforschung.

Die Schreibentwicklungsforschung bemüht sich, die Entwicklung von Schreibkompetenz als verallgemeinerbare Entwicklung der Ausbildung von Prozesskompetenzen bezogen auf die Altersachse nachzuzeichnen. Sie geht davon aus, dass Schreibanforderungen abhängig vom Alter heranwachsender Kinder in einem Entwicklungsprozess zunehmender Schreibkompetenz integriert werden. Es handelt sich dabei um kommunikative Schreibhandlungen, die erst nach gelungenem motorischen und graphemischen Schriftspracherwerb planbar sind. Gleichzeitig sind nach den Erkenntnissen der Schreibentwicklungsforschung bestimmte Kenntnisse über Schreibhandlungen nicht als „reflektiertes Strukturwissen“ bewusst, sondern „die Schreiber verfügen primär unbewusst und intuitiv darüber“ (Feilke 1993: 27). Die Schreibentwicklungsforschung arbeitet insofern produktorientiert, als dass die Textprodukte, die Schreiber unterschiedlichen Alters unter in etwa gleichen Bedingungen verfasst haben, miteinander verglichen werden.

Die Schreibentwicklungsforschung bezieht die sprachliche Seite des Schreibens mit ein, indem sie die Zusammenhänge zwischen den textkonstituierenden Merkmalen der Makro- und Mikrostrukturen sowohl unter grammatischen als auch unter kommunikativ-pragmatischen Aspekten erforscht und Rückschlüsse daraus auf die Entwicklungsstufe des Kindes bzw. des heranwachsenden Schreibers zieht. Gemeint sind damit die kognitiven Entwicklungsstände. Es spricht einiges dafür, dass das Aufwachsen in einer Schriftkultur einige Funktionen des Sprechens und Denkens gegenüber anderen spezifizierend ausformt. Die Auseinandersetzung mit Schrifttexten erfordert und fördert weniger den praktischen Verstand; vielmehr werden Abstraktionsvermögen, Rationalität, die Bildung und Kritik von Argumenten und organisierendes Denken verlangt und geschult. Die Abstraktion wird unter anderem hervorgerufen durch die notwendigen Verfahren der Kodierung und Dekodierung von Informationen durch die Schrift und durch die Dekontextualisierung von Lerninhalten durch das schulische Lernen mit Schrifttexten. Durch die besondere Kommunikationssituation beim Schreiben mit der spezifischen zeitlichen und kommunikativen Entkoppelung von Textproduktion und Textrezeption verlangt das Schreiben außerdem die Antizipation der Voraussetzungen des Adressaten und das Generieren von Propositionen; hierfür sind metakognitives Wissen und metakognitive Strategien notwendig als Voraussetzung vielfacher Selbstreflexivität im Sinne von Selbstbeobachtung, Selbstkontrolle und Selbsterkenntnis beim Schreiben. So stehen Schreibentwicklung und die kogniti-

ve Entwicklung von Kindern in Interdependenz zueinander; Schreiben erfordert die Fähigkeit, die es zugleich fördert. Wie weit sie entwickelt ist, lässt sich an der sprachlichen Ausgestaltung der Texte erkennen. Der Begriff der Entwicklung ist dabei nicht im Sinne einer von selbst stattfindenden genetischen Reifung zu verstehen, sondern als ein Prozess, der durch die Schreiberziehung gesteuert wird, indem dem Kind die stetige schrittweise Integration neuer Schreibfertigkeiten möglich gemacht wird.

Den Start für die diesbezüglichen Forschungen gab ein Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980). Demnach sind die Entwicklungsstufen des Schreibens die folgenden:

- 1) Expressiv-assoziatives Schreiben: Texte werden kontrolliert assoziativ verfasst, mit geringer Beachtung von Textplanung, -strukturierung und Schreibkonventionen. Texte dieser Art werden in den ersten Grundschuljahren von den Kindern geschrieben.
- 2) Normatives (performatives) Schreiben: Die Texte entsprechen zunehmend den Schreibkonventionen.
- 3) Funktionales oder kommunikatives Schreiben: Der Schreiber entwickelt zunehmend die Fähigkeit, sich in den Adressaten seiner Texte hineinzuversetzen und die Wirkung seiner Texte zu antizipieren.
- 4) Authentisches Schreiben: Der Schreiber entwickelt und reflektiert Vorstellungen über die literarischen und logischen Qualitäten seiner Texte und erwirbt die Fähigkeit, Texte unter diesen Gesichtspunkten bewerten zu können.
- 5) Epistemisches (heuristisches) Schreiben: Schreiben kann zur Verfertigung und Weiterentwicklung eigener Gedanken im Sinne von Erkenntnisgewinn und Erkenntniszuwachs eingesetzt werden.

Aufbauend auf diesem Modell erfuhren die Forschungen eine vielfache differenzierende Diskussion, Aus- und Weiterentwicklung. Kritik bezieht sich auf die Gefahr, dieses Modell als normierende Folie der Textproduktion von Kindern unterzulegen und vorschnelle Schlüsse auf den Entwicklungsstand eines Schreibers zu ziehen, wo-

bei es gleichzeitig keinen validen Entwicklungsbegriff gibt. Eine Modifizierung besteht in einem Modell von Feilke/Augst (1989), die die kognitive Entwicklungskomponente darin sehen, dass Konzeptions- und Erfahrungswissen in Realisierungswissen als Wissen über die sprachliche Umsetzung von Konzeptionswissen materialisiert wird; das Realisierungswissen umfasst das Makrostrukturwissen (auch im Sinne von Planungstechniken) und linguistisches Mikrostrukturwissen (über Syntax, Lexik etc.); im kognitiven Reifungsprozess gibt es einen Zuwachs im Konzeptionswissen, der sich in einer wachsenden mikrostrukturellen Komplexität von Textprodukten widerspiegelt: Die Darstellung komplexer Sachverhalte erfordert komplexe syntaktische Strukturen und lexikalische Ausdifferenzierungen, die sich in den Texten von Schreibern verschiedener Altersstufen in diesem Sinne auch nachweisen lassen; das Gleiche gilt für die Anwendung makrostrukturellen Wissens als textstrukturierendes Prinzip. Die Fähigkeiten zur Versprachlichung und Dekontextualisierung werden dabei als besondere kognitive Problemdimensionen innerhalb der allgemeinen Ausbildung kommunikativer Handlungsfähigkeit betrachtet; unter diesen Voraussetzungen und auf der empirischen Basis von argumentativen Schüler- und Studententexten stellen Feilke/Augst dann eine Reihe von erkennbaren Textordnungsmustern auf, die eine Ausdifferenzierung des Modells von Bereiter darstellen (vgl. Feilke/Augst 1989).

Die Textordnungsmuster können untereinander konfliktieren und so zu Makrostrukturbrüchen führen, wenn ein Schreiber bestimmtes Wissen über erwartete Textordnungsmuster bereits verinnerlicht hat, aber noch nicht vollständig umsetzen bzw. durchhalten kann. Im Idealfall korrespondieren die schulisch curricular für den Deutschunterricht vorgesehenen Textsorten jeweils dem zu erwartenden Entwicklungsstand der Schreiber.

Die Schreibprozessforschung befasst sich nicht ausdrücklich damit, wie sich gleichzeitiges Zweitsprachenlernen auf die Schreibentwicklung auswirkt.

3.1.2. Produktorientierte Schreibforschung

Unter diesem Begriff subsumiere ich alle auf der Linguistik basierenden Schreibproduktanalysen.

Die Schreibproduktforschung wurde seit den 1980er-Jahren abgelöst von der Schreibprozessforschung, die die Aufmerksamkeit auf den Herstellungsprozess des Schrei-

bens und vom Produkt weglente und damit neue Impulse in die Diskussion um Schreibdidaktik brachte. Inzwischen gibt es eine Rehabilitierung der Schreibproduktforschung, da ein Text im Sinne von McCutchen (1986) – „text as a trace of process“ (ebd.: 12) – Rückschlüsse von Oberflächenmerkmalen auf den stattgefundenen Schreibprozess zulässt. Sinnvoll ist also eine Verbindung von beidem bzw. die Einbettung beider Annäherungsweisen an das Schreiben in umfassendere kommunikative Modelle. Die Schreibentwicklungsforscher arbeiten unter diesen Aspekten mit Textprodukten.

Modelle der Textanalyse gibt es viele. Gemeinsam ist den meisten, dass die Oberflächenmerkmale strukturell unterteilt werden in Makro- und Mikrostrukturen. Die Makrostrukturen sind übergeordnet-kommunikative, Kohärenz erzeugende Strukturierungen von Texten, und die Mikrostrukturen füllen diese mit Syntax und Lexik. In diesem Sinne ist eine Produkterforschung sehr sprachseitig betont und die am einfachsten anzuwendende Annäherungsweise an fremd- und zweitsprachliche Spezifik des Schreibens; denn die Schreibprodukte zeigen auf augenfällige Weise fremd- oder zweitsprachig verursachte Abweichungen von der deutschen Sprachnorm und können, bei professioneller Handhabung von linguistischen Fehleranalysen, Aufschlüsse über Spracherwerbsstufen der Schreiber und über ihre Kompetenz zum makrostrukturellen Textaufbau geben.

Als Beispiel für pädagogische Kritik an einer Produktorientierung in der Schreiberziehung führe ich an dieser Stelle Wolff (1997) an, der anmerkt, dass Lehrer bei einer produktorientierten Schreibförderung erst im Nachhinein auf den Schreibprozess des schreibenden Schülers Einfluss nehmen, ihm zeigen, was er nicht richtig macht, nachdem er es falsch gemacht hat: „Auf die eigentliche Schreibtätigkeit, auf den Schreibprozess wird kaum Einfluss genommen, der Lerner wird beim Schreiben allein gelassen.“ (Wolff 1997: 7) In diese Richtung geht auch die Kritik in der oben erwähnten Untersuchung von Merz-Grötsch (2001). Meines Erachtens ist dies aber eine falsch verstandene Produktorientierung, wenn sie nicht zur Wissenserschließung für weitere pädagogische Handlungsschritte in der Schreiberziehung führt, sondern in ihren Ergebnissen gegen den Schüler verwendet wird.

3.1.3. Schreiben als Sprachhandlung

Dieser Ansatz konzeptualisiert das Schreiben aus handlungstheoretischer Sicht. Im Mittelpunkt des Konzepts steht das Formulieren als sozial-kommunikative Handlung (Wrobel 1995; Antos 1982; Ingedahl 1996 et al.). Ähnlich der Schreibprozessforschung wird Schreiben als problemlösendes Handeln modelliert, ist aber sehr viel stärker sprachseitig und am Textprodukt orientiert: Der Tätigkeit des Formulierens geht ein Formulierungsproblem als Kommunikationsproblem voraus, wobei die formulierenden Textproduzenten und die Textrezipienten eine miteinander korrespondierende Handlung konstituieren. In einem Text manifestieren sich die Formulierungsprozesse und Texte sind Herstellungsergebnisse und Mittel kommunikativen Handelns zugleich.

Antos (1982) betont den Aspekt des Verbalisierens als verbale Lösungen von Formulierungsproblemen. Dabei muss klar unterschieden werden: Im Gegensatz zum reproduzierenden Formulieren ist nur das nicht reproduzierende Formulieren als eine solche Leistung zu verstehen. Voraussetzung ist die Kenntnis von Sprachregeln und die davon abhängige Kompetenz zur sprachlichen Ausgestaltung des Raumes zwischen konventionalisierten, textsortenspezifischen Lösungsmustern und den nichtkonventionalisierten Leerstellen. Diese müssen adressaten- und situationsspezifisch immer wieder neu gefüllt werden und haben damit bestimmte Wirkungen und Konsequenzen beim Rezipienten, der Beurteilungsinstanz. Der Rezipient wiederum macht den Textproduzenten für seine Formulierungen und die erzielten Wirkungen verantwortlich, denn es gibt immer alternative, konkurrierende oder miteinander konfligierende Normen. Entsprechend fasst Antos definierend in Texten je nach Wirkungsabsicht unterschiedlich dimensionierte Segmente sprachlicher Ausdrucksmittel als „Formulierungen“ zusammen.

Den Prozess der Textherstellung beschreibt Antos als einen Prozess der permanenten Mittelwahl während der komplizierten Übergänge und Umwandlungen des Denkens als inneres Sprechen in Sprache.

Wrobel (1995) beschreibt diesen Prozess als den „mental-internen“ und den „sprachlich-externen“. Das Formulieren findet intern durch zielorientiertes Planen in Abhängigkeit der externen bereits vorliegenden Textstrukturen statt. Textrevisionen sind dabei zwar ein wichtiger Bestandteil des Prozesses; wichtiger aber sind die „Prätexte“

als mentale Vorstufe entstehender Textteile. Diese müssen beim Formulieren an aktualisiertes konzeptuelles Wissen, an kontextuelle Erfordernisse und an sprachliche Strukturen angepasst werden. Ingendahl (1996) fügt der kommunikativen Schreibhandlung noch das Reflektieren seines Schreibens in Prozessen der Motivation, der Selbststeuerung, der Konstruktion und der Kooperation hinzu.

3.1.4. Prozessorientierte Schreibforschung: Schreiben als Problemlösung

Die prozessorientierte Schreibforschung entwickelte sich in den 70er-Jahren in den USA, ausgelöst von alarmierenden Meldungen über nachlassende Schreibfähigkeiten und inspiriert von der kognitiven Psychologie. Ihr Beitrag bestand darin, die überwiegend unbewusst ablaufenden problemlösenden Teilhandlungen durch Methoden der kognitiven Psychologie sichtbar zu machen und daraus Modelle zu entwickeln, die die Komplexität des Schreibens umfassend darstellen. Es werden also nicht wie bei der Schreibproduktforschung aus den Produkten Rückschlüsse auf Prozesse gezogen, sondern eine direkte Beobachtung kognitiver Operationen durch introspektive Methoden angestrebt.

Die Modelle, deren bekanntesten diejenigen von Hayes und Flower (1980) und de Beaugrande (1981) sind, bilden das Schreiben ab als eine Handlung, bei der verschiedene Teilhandlungen und Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen sich abwechseln und miteinander koordiniert werden müssen. Besonders fokussiert werden in der auf den Modellen aufbauenden Literatur der Wissensspeicher mit Wissen aus unterschiedlichen Bereichen und das Planungs-, Ausführungs- und Revisionsverhalten. In den Modellen laufen die einzelnen Subprozesse nicht seriell, sondern rekursiv ab. Die Qualität der Texte hängt von der Art der Ausführung dieser Teilhandlungen als strategische Handlungen ab, entsprechend bestehen die didaktischen Konsequenzen in einer Förderung der einzelnen Prozesskompetenzen, d.h. die Zerlegung in Teilprozesse, denen die Schreiberziehung dann jeweils eigene Aufmerksamkeit widmet, um die Komplexität des Gesamtprozesses während des Schreibvorgangs zu reduzieren.

Die prozessorientierte Schreibforschung betont außerdem die Abhängigkeit des Schreibens in all seinen Aspekten von kulturellen Kontexten. Sie vernachlässigt die sprachliche Seite des Schreibens im Allgemeinen und behandelt diese Thematik ver-

einzel und dann aufgrund ihrer kognitionspsychologischen Ausrichtung, indem sie die schriftliche Versprachlichung als mentale Operation begreift und hierfür verschiedene Theorien entwickelt bzw. aus anderen Forschungsrichtungen anführt. Verbale Enkodierungsprozesse werden als Parallelprozesse zu anderen Schreibsubprozessen betrachtet. Es handelt sich dabei um Verbalisierungen als Versprachlichung sprachfreier Gedanken und ihre Umwandlung in Satzeinheiten, wobei nicht klärbar ist, ob zuerst Wörter, Sätze oder Satzchemata gewählt werden. Es muss vielmehr von einer hohen Interaktivität zwischen den verschiedenen Verbalisierungsstufen ausgegangen werden (vgl. Molitor-Lübbert 1996).

3.1.5 Fremdsprachliches Schreiben

Die Arbeiten zum fremdsprachlichen bzw. zweitsprachlichen Schreiben präsentieren sich als Modifizierungen der vorliegenden Modelle der Schreibprozessforschung.

Börner/Vogel (1992) bemerken, dass im Bereich des muttersprachlichen Schreibens „sehr viel mehr und differenziertere Forschungsergebnisse vorliegen als für die Fremdsprache und daß obendrein mit einigem Recht angenommen werden kann, daß viele Probleme beiden gemeinsam sind“ (ebd.: V). Damit begründet auch der Autor des einzigen Beitrags in ihrem Sammelband zum schulischen Schreiben, Dieter Wolff, seine Vernachlässigung des sprachlichen Aspekts beim Schreiben.

Wolff (1992) leitet seine Ausführungen zum von ihm sogenannten zweitsprachlichen Schreiben mit dem Verweis ein, dass Ergebnisse zum zweitsprachlichen Schreiben vor allem für Studenten vorlägen. Er merkt an, dass bei Studierenden eine höhere Schreibentwicklungsstufe vorausgesetzt werden muss als bei Schülern. In der Konsequenz haben daher die Ergebnisse der Mehrzahl der empirischen Untersuchungen zum fremdsprachlichen Schreiben auf heranwachsende Schüler nur eine eingeschränkte Aussagekraft.

In den wenigen Beiträgen zum fremdsprachlichen Schreiben kommt die terminologische Schwäche zum Tragen, dass der Begriff *zweitsprachlich* nicht definiert wird. Wolff zum Beispiel schreibt zwar über das schulische Schreiben, jedoch wird zunächst nicht klar, in welchem Sinne er den Begriff zweitsprachlich verwendet. Es wird nicht zwischen zweit- und fremdsprachlich unterschieden –letztlich handelt es sich um Schüler im Anfangsunterricht Englisch, deren mehr oder weniger weit entwi-

ckelten Schreibstrategien Wolff thematisiert, wobei er eine generelle defizitäre Ausstattung an schreibstrategischer Kompetenz vor allem bei 10 bis 12-jährigen Kindern feststellt, die ebenso für die von ihm so bezeichneten schulischen Zweitsprachenschreiber gilt wie für muttersprachliche Schreiber. Gleichzeitig zieht Wolff zur Verdeutlichung seiner Position zu den sprachlichen Aspekten des Schreibens Ergebnisse von Krings (1989) zum fremdsprachlichen Schreiben mit erwachsenen Schreibern heran. Aus seiner Perspektive zeigt sich dort eine zu starke Reduzierung der Probleme aufgrund sprachlicher Defizite und deren störende Auswirkungen auf das Planungsverhalten während des Schreibprozesses.

Krings (1992) nennt als zweitsprachenspezifische Prozesskomponente einen (idealtypischen) Ablauf mit vier Teilprozessen: Zweitsprachen-Problem identifizieren, Zweitsprachen-Strategien aktivieren, Zweitsprachen-Problemlösungen evaluieren und über Zweitsprachen-Problemlösungen entscheiden.

Zimmermann (1997) geht daran anschließend explizit der Frage nach, welche konstitutiven und zweitsprachenspezifischen Subprozesse des Schreibens es gibt und welche konstitutiven und zweitsprachenspezifischen Abläufe und Strukturen im Schreibprozess sich erkennen lassen (vgl. ebd.: 74). Er zielt dabei auf Formulierungshandlungen und Prätexte als Vorformulierungen ab, mit der Vorlage einer äußerst ausdifferenzierten Beschreibung von Subprozessen bei Zweitsprachen-Formulierungshandlungen. Sein abschließendes Ergebnis ist, dass es weit weniger zweitsprachenspezifische Subprozesse zu geben scheint als bis dahin angenommen: diese sind Probeformulierungen in der Erstsprache und zweitsprachenspezifisches Problemlösen; wobei letzteres in Formulierungs- und Reparatursequenzen besteht. Im Vergleich zu Textproduktionen in der Erstsprache kommt es dabei verstärkt zu Vereinfachungshandlungen während der Revision von Probeformulierungen, die auch zunächst in der Erstsprache entstehen können. In all diesen Handlungen sieht Zimmermann eine zweitsprachenspezifische Subklasse innerhalb des Begriffes Prätextes. Wie für die didaktischen Implikationen der Schreibprozessforschung gilt es auch für das Schreiben in der Fremdsprache, Subprozesse zu entzerren. Einen Hinweis darauf, wie das Bewusstsein des Schreiberziehers dabei sein könnte, gibt Kästner (1997), wenn er sagt, dass das Schreiben in der Fremdsprache eine „sprachdidaktische Methode zum Erwerb der Lerner Sprache“ sein könne, wenn man das entsprechende Lernarrangement einrichtet (vgl. ebd.: 13).

3.2. Schreibdidaktik

Die Durchsicht der Literatur, die sich mit theoretischen Fragen des Schreibens befasst, hat ein breites und vielschichtiges Spektrum an Themen gezeigt. Umso erstaunlicher scheint es, dass in den deutschdidaktischen Diskursen das Thema *Schreiberziehung in multinationalen Regelklassen* verhältnismäßig wenig diskutiert wird. Eine solide Konzeptualisierung dieses spezifischen Bereiches mit der notwendigen Verknüpfung von interkultureller Pädagogik, Zweitsprachenerwerbs- und Schreibforschung gibt es bisher im deutschsprachigen Raum nicht – allerdings legt Schmölzer-Eibinger (2004; 2005a; 2005b; 2007; 2008a; 2008b; 2009) aktuell beachtenswerte Vorschläge aus Österreich vor. Bis dahin besteht die Literatur in der Regel aus einmaligen Beiträgen unterschiedlicher Autoren, die als Monografien oder als einzelne Artikel in Foren der Deutschlehrer erschienen sind. Die Texte sind meistens aus der Praxis entstanden und mit geringen Datenmengen aus kleinen empirischen Experimenten versehen. Es gibt keine wissenschaftliche praxisorientierte Grundlagenforschung auf der Basis von ausreichendem Datenmaterial.

Dennoch lohnt es sich, sich mit den wenigen vorhandenen Beiträgen zu befassen. Ihre Aussagekraft entsteht daraus, dass dort authentische Praxiserfahrungen theoretisch reflektiert und entweder als Erkenntnisgewinn weitergegeben oder als erfolgreich erprobte Handlungsmuster zur Nachahmung empfohlen werden.

Bei einer Durchsicht der Literatur werden sieben Themenschwerpunkte erkennbar:

- das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit,
- schriftsprachliche Kompetenzen unterschiedlicher Schüler im Vergleich,
- Kritik an der praktizierten Schreibdidaktik,
- Fehleranalyse als didaktisches Element,
- Schreiben im erfahrungsentfaltenden Ansatz,
- alternative Lernarrangements und
- Schreiben als Teil einer umfassenden Textkompetenz.

Diese werden im Folgenden näher ausgeführt.

Das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Maas (1986) und Oomen-Welke (1987) untersuchen und vergleichen Strukturen mündlichen Erzählens und schriftsprachlicher Texte von türkischen Migrantenkindern. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass mündliche Erzähltexte Reduktionen und Simplifizierungen aufweisen, deren Verständlichkeit durch die kontextuelle Einbettung der kommunikativen Situation gesichert werden. Ein Vergleich von Erzähl- und Schrifttexten dieser Kinder lässt auf ein schriftsprachliches Konzept im Bewusstsein dieser Schüler schließen: Die schriftsprachlichen Texte weisen gegenüber den mündlichen Texten weniger Reduktionen und Simplifizierungen und mehr Varianten auf. Die Autoren kritisieren schlussfolgernd die Nachrangigkeit des Schreibens gegenüber der mündlich-kommunikativen Kompetenz als Tendenz in den didaktischen Entwürfen für den Unterricht mit nicht deutschsprachigen Kindern; es gibt Hinweise darauf, dass vielmehr eine Verbesserung der schriftsprachlichen Fähigkeiten positiv auf die mündliche Kompetenz zurückwirkt. Sie beklagen die Vernachlässigung der theoretischen Probleme des Schreibens und empfehlen, bei der Schreiberziehung von Migrantenkindern die normativen Kriterien bei der Beurteilung von Texten zurückzustellen.

Schriftsprachliche Kompetenzen unterschiedlicher Schreiber im Vergleich

Hierzu liegen umfangreichere Untersuchungen mit unterschiedlichen Ausrichtungen und differenzierten Befunden von Knapp (1997) und Ott (2000) vor.

Knapp analysiert in seiner Querschnittsuntersuchung die Einflüsse von Sprachkompetenz auf die konzeptionelle Gestaltung von Texten (Zusammenspiel von Makro- und Mikrostruktur) und ihre Abhängigkeit von der Verweildauer der Textproduzenten in Deutschland; er bezieht ausdrücklich die Sprach- und Schreibschwierigkeiten der in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Kinder aus Sprachminderheiten mit ein. Deren Lebenssituation sei „noch wesentlich durch die Migration ihrer Vorfahren geprägt“ (vgl. ebd.: 1), und so gesehen erlernen auch die Kinder der zweiten und dritten Generation noch Deutsch als Zweitsprache unter den Bedingungen von Migration.

Im Zentrum von Knapps Untersuchung steht die Frage, wie sich unterschiedliche Sprachkenntnisse bzw. schriftsprachliche Kompetenz auf die Gestaltung eines Textes auswirken. Er untersucht dies an schriftlichen Erzählungen von Schulkindern. Gleich-

zeitig überprüft er die Interdependenz- und die Schwellenniveauhypothese von Cummins, denn diese seien

[...] durch einige empirische Untersuchungen gestützt, aber nicht bewiesen [...]. 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. (Vgl. ebd.: 4)

Zu diesem Zweck analysiert er 48 Phantasieerzählungen, die sowohl von Kindern aus Sprachminderheiten mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer als auch von deutschen Kindern verfasst worden sind. Die Kinder aus den Migrantenfamilien sind zwischen zwei und über fünf Jahre in Deutschland, sie besuchen die Klassenstufen fünf bis sechs einer Hauptschule.

Der Einfluss der Sprachkompetenz auf die Textgestaltung manifestiert sich nach Knapp einerseits in quantifizierbaren Größen wie dem Umfang, den Anteilen bestimmter Wortarten oder Satzbaupläne, andererseits an (vermutetem) Vermeidungsverhalten, wenn dem Schreiber zur Gestaltung eines Textsegments die erforderlichen Formulierungen fehlen. Das heißt, ein Schreiber weiß zwar, was für eine Textsorte von ihm verlangt wird, kann ihr jedoch nicht entsprechen, weil ihm die erforderlichen sprachlichen Mittel dazu fehlen (vgl. ebd.).

Nach Knapp habe man bei der Textherstellung nicht zuerst einen fertigen Entwurf im Kopf, um dann mit dem Formulieren zu beginnen; vielmehr sei es analog zu Kleists „allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ so, dass eine Idee beim Textherstellungsprozess unter Umständen nicht weiter verfolgt werde, wenn keine sprachlichen Mittel zu ihrer Umsetzung bereitstünden (vgl. ebd.: 40).

Als Kriterien der Textbewertung untersucht Knapp die Erzählkompetenz vor allem anhand des Aufbaus von Topikketten und Isotopienetzen und der Art der Referenzmittel; die Sprachkompetenz untersucht er hauptsächlich anhand der affektiven Markierungen im Text als konstituierendes Merkmal der Textsorte „Phantasiegeschichte“ und die Variationsbreite innerhalb von Wortfeldern nach der Type-Token-Ratio.

Knapp kommt zu einer Reihe von interessanten Befunden. Der zentrale Befund ist, dass Kinder mit kurzer Aufenthaltsdauer in Deutschland eine geringere Formulierungskompetenz bei gleichzeitig größerer Erzählkompetenz aufwiesen, während es sich bei Kindern mit langer Aufenthaltsdauer genau umgekehrt verhielt: Eine größere Formulierungskompetenz geht einher mit einer geringeren Erzählkompetenz. Tatsäch-

lich sei, so Knapp, „die Textkompetenz bei den Kindern mit einer langen Aufenthaltsdauer, also bei denen, die durchweg in Deutschland zur Schule gegangen sind, am wenigsten entwickelt [...]“ (vgl. ebd.: 206).

Schwächen der Sprachkompetenz von Kindern mit kürzerem Aufenthalt waren vor allem erkennbar an Fehlern bei der Realisierung syntaktisch-morphologischer Strukturen und bei bestimmten Rechtschreibphänomenen. Sie zeigten jedoch Ansätze komplexerer Textgestaltung bei der Anlage ihrer Erzählung (erkennbar an der Gestaltung des Isotopienetzes) und übertrugen daher offensichtlich in ihrer Erstsprache bereits erworbene Ansätze der Erzählkompetenz auf die Zweitsprache.

Dagegen sei die Isotopiestruktur der Texte der Kinder mit langer Verweildauer in Deutschland weitgehend linear und weniger komplex. Ihre Erzählungen zeigten dagegen weniger Fehler auf der morpho-syntaktischen und orthografischen Ebene.

Besondere Aufmerksamkeit verwendet Knapp noch auf die abgebrochenen Aufsätze, indem er der Frage nachgeht, an welcher Stelle die Schreibflüsse abbrechen und woran sie scheitern. Tatsächlich brach die Gruppe mit der geringsten Aufenthaltsdauer am häufigsten ab. Er bezieht sich auf den Ausdruck von Oomen-Welke (1991) der „konstitutiven Faktoren des Nicht-Gelingens“ und beschreibt diese als mangelnden Wortschatz und zu geringes Beherrschen von Formulierungsmustern, die auf längerer Strecke zu „Energieverlusten“ und als Folge zu Textabbrüchen führten. Die Texte brachen an den Stellen ab, wo eine komplexere und ausführlichere Darstellung von Vorgängen, ein größerer Wortschatz und komplexere syntaktische Strukturen erforderlich waren. Von „verdeckten Sprachschwierigkeiten“ spricht Knapp bei Aufsätzen, die auf hohem Niveau begonnen wurden und dann abbrachen, weil der gelungene Anfang nicht durchgehalten werden konnte.

Knapps abschließendes Resümee:

Die Fähigkeit zur Bildung von Makrostrukturen ist wahrscheinlich weitgehend von der einzelnen konkreten Sprache unabhängig. Ganz im Gegensatz zur lexikalischen und syntaktisch-morphologischen Kompetenz, die für jede konkrete Sprache gesondert erworben werden muss. (Ebd.: 228)

Damit sieht er die Schwellenniveau- bzw. Interdependenzhypothese prinzipiell bestätigt, wobei sie differenziert werden sollte, indem die allgemeine Textkompetenz in Teilkompetenzen aufgegliedert wird: in Formulierungsfähigkeit, Textkompetenz und Erzählkompetenz. Unter Formulierungskompetenz fasst Knapp die Fähigkeit, Muster

zur Satzbildung zu beherrschen, und die lexikalische und syntaktisch-morphologische Kompetenz. Unter Textkompetenz versteht er die Fähigkeit zum verständlichen und handlungslogisch nachvollziehbaren Textaufbau, die Herstellung inhaltlicher Zusammenhänge zwischen verschiedenen Textsequenzen und die Komplexität der Isotopienetze. Unter Erzählkompetenz fasst er die Ausgestaltung narrativer Muster, etwa durch affektive Merkmale.

Auch die Unterscheidung der Sprachkompetenz in BICS und CALP sieht Knapp bestätigt, indem er unter CALP, der kognitiv-akademischen Sprachbeherrschung, auch Text- und Erzählkompetenz fasst, die die Erst- und Zweitsprachen übergreife (ebd.: 228).

Eine eindeutige Erklärung für die unzulängliche Entwicklung von Erzählkompetenz bei Kindern in deutschen Schulen geht aus seiner Arbeit allerdings nicht hervor.

Ott (2000) befasst sich mit dem Schreiben in der Sekundarstufe I. Im Gegensatz zu Knapps Untersuchung handelt es sich bei der Studie von Ott um eine Längsschnittuntersuchung. Und während Knapp seine Untersuchung in erster Linie defizitorientiert anlegte, kommt Ott zum Schluss zu einer Reihe von positiven Resultaten, da sie die individuellen Schreiberwerbsverläufe ihrer Probanden in Bezug auf den jeweiligen Schreiber in seiner Entwicklung beschreibt und hierbei positive Entwicklungen konstatieren kann. Der Vergleich zwischen den Textproduzenten von Zweit- oder Muttersprachlern dient dabei der Spezifizierung der Gesamtcharakteristik der Schreibentwicklung.

Otts Untersuchung baut, ohne sich ausdrücklich auf die Schreibprozessforschung zu beziehen, auf der Grundannahme auf, dass der Schreibprozess in verschiedene Teilkomponenten zerlegt werden kann. Die Entwicklung der entsprechenden Teilkompetenzen verläuft nicht parallel und linear – beispielsweise kann eine mangelhafte Orthografie mit einer guten Erzählkompetenz einhergehen. Veränderungen innerhalb dieser Teilkompetenzen ergeben sich aus einer

ständige[n] eigenaktive[n] Erweiterung sprachlicher Kompetenzen, wobei durch die neu erworbenen Fähigkeiten den bereits vorhandenen eine andere Qualität und Reichweite zugemessen werden muß. [...] Der Erwerb weiterer Fähigkeiten ist weder ein Additionsverfahren noch ein Subtraktionsverfahren, bei dem frühere Entwicklungsstände ausgelöscht werden, sondern ein integrativer Prozeß, der eine aktive kognitive Eigenleistung verlangt (Ott 2000: 127).

Ott beobachtet, dass die Progressionen in den einzelnen Kompetenzbereichen sich individuell und mit unterschiedlicher Dynamik entwickeln und die Entwicklungssta-

dien manchmal schubweise verlaufen. Dies zeigt sie an Textproduktionen von zwei Muttersprachlern und drei Zweitsprachlern vom fünften bis zum achten Schuljahr, die zu drei verschiedenen Zeitpunkten Erzählungen zu der immer gleichen Bildergeschichte verfasst haben. Sie untersucht an den Texten den Erwerbsverlauf verschiedener einzelner Komponenten schriftsprachlicher Kompetenz und kommt durch eine zusammenfassende Betrachtung zu einer abschließenden Einschätzung der schriftsprachlichen Entwicklung der einzelnen Probanden innerhalb dieses Zeitraumes. In der Erwartung, dass sich die Spezifik der schriftsprachlichen Erwerbsprozesse von Zweitsprachenlernern in den untersuchten Textphänomenen manifestiert, und um zum Schluss aufgrund dieser Spezifik didaktische Konsequenzen ableiten zu können, bezieht Ott in der Untersuchung einen Vergleich zwischen den Texten der Muttersprachler und der Zweitsprachler mit ein. Bei ihr spielen die Variablen der unterschiedlichen Aufenthaltsdauer der Zweitsprachler dabei keine Rolle.

Die von ihr untersuchten Textphänomene liegen in den Bereichen der Syntax, des Wortschatzes und der Formulierungen, der Orthografie und des „Erzählens“ (Textstrukturen, Erzählstrukturen und Erzählfähigkeit).

Ott kommt zu aufschlussreichen Ergebnissen. Sie stellt zunächst fest, dass die Kompetenzentwicklungen im Prozess des Schriftspracherwerbs individuell sehr unterschiedliche Verläufe nehmen und jeweils mehrere, jedoch nicht alle von ihr untersuchten Kategorien gleichzeitig umfassen. Sowohl Mutter- als auch Zweitsprachler wiesen in dem von ihr untersuchten Zeitraum äußerst progressive Entwicklungen auf. Ott geht davon aus, dass es hier sich gegenseitig beeinflussende Entwicklungen zwischen der textuellen und schriftsprachlichen Kompetenz sowie psychosozialen und kognitiven Entwicklungen gibt (ebd.: 125). Zu den Indikatoren hierfür zählt sie eine zunehmend globale Makrostruktur in Korrelation mit der entsprechenden Mikrostruktur. Neben einer zunehmenden orthografischen und morphosyntaktischen Normensprechung, dem Ausbau des schriftsprachlichen Lexikons, des Präteritums als Erzähltempus und der indirekten Rede bedeutet dies den Einsatz von Hypotaxen, Attribuierungen und kataphorischen und anaphorischen Elementen. Sie erkennt eine zunehmende Homogenität und Durchgestaltung der Texte und vermutet in dem Befund zur Anwendung affektiver Merkmale ein bewusstes Wahlverhalten der Schreiber. Aus durchgängigen Defiziten in der Interpunktion in allen Texten schließt sie, dass diesem Aspekt im Unterricht zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Sowohl für Mutter- als auch für Zweitsprachler stellt Ott abschließend fest, dass

„Schüler mit einem vergleichsweise niedrigen schriftsprachlichen Eingangsniveau [...] häufig eine äußerst progressive Entwicklung [aufweisen]“ (ebd.: 124).

Kritik an der praktizierten Schreibdidaktik

Kuhs (1984) kritisiert in einem Aufsatz die Didaktik und die Materialien zur Schreiberziehung von Migrantenkindern. Sie stellt in einem Problemaufriss dar, dass die Diskussion um die Abgrenzung von Fremdsprachenunterricht und Deutschunterricht für ausländische Schüler¹² (fachlich als DaF und DaZ-Diskussion geführt) nicht die gewünschten Auswirkungen auf die Didaktik der Schreiberziehung hat. Dabei seien die für die Fremdsprachendidaktik gültigen Prinzipien nicht notwendig auch für den Unterricht mit ausländischen Schülern gültig. Die unterschiedlichen Unterrichtssituationen müssten beachtet werden und Stellenwert, Art und Umfang des schriftlichen Arbeitens entsprechend angepasst werden. Sie unterscheidet (neben national homogenen Klassen) zwischen:

- ausländischen Schülern in Regelklassen, für die die Lehrpläne als festen Bestandteil Schreibaufgaben vorsähen, die weit über rezeptiv-reproduktive Grundformen hinausgingen. Für ausländische Schüler, die in Regelklassen aufwachsen, sei dies eine Chance zu einer positiven Schreibentwicklung.
- ausländischen Schülern, die aus Vorbereitungsklassen in Regelklassen wechselten. Dieser Übergang misslinge oft, die mangelnde Passung von Schreibaufgaben in der Vorbereitungsklasse und Schreibanforderungen der Regelklasse führe zum Scheitern an zu komplexen Schreibaufgaben.
- ausländischen Jugendlichen an Berufsschulen in eigenen Gruppen oder berufsvorbereitenden Maßnahmen, die das Schreiben weit weniger als mündliche Fähigkeiten einsetzen müssen, die aber nach Kuhs der Förderung des Intellekts durch das Schreiben bedürfen.

Die Probleme, die sich aus den Schreibschwierigkeiten der letztgenannten beiden Gruppen ergäben, führten dazu, dass Lehrer diese Schüler gerne vom Schreiben „verschonten“ und Schreibentwicklung verhinderten.

¹² Hier und an anderen Stellen übernehme ich den damaligen Sprachgebrauch für Schüler mit Migrationsbiografien aus den Textvorlagen.

Nach einer Lehrwerkanalyse kommt Kuhs zu dem Schluss, dass auch dort das Schreiben vernachlässigt würde: Die Aufgaben sind vorhanden, aber eine Hinführung und Anleitung zur Textproduktion wird nicht gegeben. (Ebd.: 6) Den reduzierten Formen von rezeptiv-reproduktiven Schreibaufgaben sei freies Schreiben aus folgenden Gründen vorzuziehen:

- Schematisierungen begrenzen die kommunikative Qualität und die Mitteilungsinhalte von Textprodukten.
- Sie beschränken die Möglichkeiten von Schülern, sich spontan und entsprechend ihrer Ausdrucksmöglichkeiten zu äußern und eine präzise und adressatenbezogene Ausdrucksweise, ein kommunikatives und affektives Mitteilen auszubilden.
- Mit rezeptiv-reproduktiven Schreibaufgaben werden ausländische Schüler nicht auf die vielfältigen Schreibaufgaben in den Regelklassen vorbereitet; bei Schülern in den Vorbereitungsklassen sollte sich der Unterricht an den stofflichen Anteilen des Deutschunterrichts der Regelklassen orientieren.

Die Fragestellung bei Kuhs anschließender Textanalyse lautet: Wie sind die inhaltlichen und sprachlichen Gestaltungen verschiedener Schülertexte bei verschiedenen Schreibaufgaben und welche Auswirkungen haben in einigen Lehrwerken angegebene Wort- und Satzhilfen in der Muttersprache auf die Textproduktion in Deutsch?

Sie analysiert Schreibprodukte von Schülern einer rein türkischen Vorbereitungsklasse, die zwischen acht und zwölf Jahre alt und seit maximal zwei Jahren in Deutschland sind. Die Schüler bekommen drei Schreibaufgaben: Sie müssen einen thematisch gebundenen Text, einen thematisch freien Text und eine Geschichte zu einer Bilderabfolge schreiben. Diese Texte analysiert Kuhs anschließend mit unterschiedlichen Verfahren und kommt zu folgenden Ergebnissen:

- Die Quantität und Qualität von Fehlern im Grammatikbereich kommen so in den Aufsätzen deutscher Schüler nicht vor. Sie sollten daher nicht zum Kriterium der Textbewertung gemacht werden (ebd.: 37).
- Bei der Syntax fällt die fehlende Satzkomplexität auf: „Alles muss nacheinander geschrieben werden, die Umsetzung gedanklich komplexer Zusammen-

hänge und Beziehungen in schriftlicher Sprache ist offensichtlich schwierig.“
(Ebd.: 38)

- Nachlassende Textqualität zum Ende hin (vgl. hierzu auch Knapp 1997, siehe oben) lässt auf eine Überforderung durch die Schreibaufgabe schließen.
- Die Worthilfen sind eher negativ zu bewerten: die Texte sind zu eng daran angelehnt, sie bewirken eine zu starke gedankliche und sprachliche Vorstrukturierung und Beeinflussung.

Die spezifischen Schwierigkeiten, so folgert Kuhs, die ausländische Schüler gegenüber deutschen Schülern beim Schreiben haben, liegen

vor allem darin, daß die Diskrepanz zwischen Ausdruckswunsch und Ausdrucksmöglichkeiten bei ihnen (noch) größer sind als bei deutschen Schülern, daß also noch gezielter und intensiver an der Vorbereitung und / oder Nachbereitung von Texten gearbeitet werden muß (ebd.: 39-40).

Fehleranalyse als didaktisches Element

Ein ausgiebig bearbeitetes Gebiet stellen die Textanalysen im Sinne von Fehleranalysen im schulischen Kontext dar (z. B. Kühlwein 1970; Meese et al. 1980; Kuhs/Reich 1980; Meier 1980). Exemplarisch für ausdrücklich praxisorientierte Publikationen führe ich hier zwei an.

Kuhs (1987) beginnt erneut mit einem Problemaufriss; in der Schule liegt der Sinn von Fehlern darin, dass Lehrer Schülerleistungen bewerten müssen, und sie tun dies durch die Beurteilung der Anzahl und Art von Fehlern in Schülertexten. Ganz anders geartet ist die wissenschaftliche Fehleranalyse, mit deren Hilfe Hinweise auf die Regelmäßigkeiten und Bedingungen des Erlernens von Sprachen gesucht werden. Kuhs unterscheidet dabei gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb. Im ungesteuerten Spracherwerb sind Fehler Untersuchungsgegenstände, in denen Auftretensart, -häufigkeit und Abfolge von Fehlern in Bezug gesetzt werden zu Lernprozessen und Regelmäßigkeiten beim Zweitsprachenlernen. Dazu gehört eine genaue linguistische Erfassung und Beschreibung linguistischer Abweichungen in unterschiedlichen Stadien des Zweitspracherwerbsprozesses. Im Untersuchungsfeld des gesteuerten Spracherwerbs sollen durch Fehler vorhandene Lehr- und Lerndefizite aufgedeckt werden mit dem Ziel einer darauf aufbauenden angemessenen Unterrichtsplanung („Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts“, ebd.: 175), falls die „Instanz Lehrer“

(ebd.) bereit ist, dieses Instrumentarium im Unterricht anzuwenden; denn Fehleranalysen finden „keinen breiten Niederschlag in der Praxis“ (ebd.: 176). Der Schülertext sollte als Analysegrundlage des einzelnen Schülers und seines spezifischen Fehlerverhaltens dienen: Richtige und fehlerhafte Äußerungen werden zueinander in Beziehung gesetzt und miteinander verglichen. Dadurch sollten Unsicherheiten im Sprachgebrauch, der Zeichensetzung, Schrift etc. ein Bild vom aktuellen Leistungsstand des Schülers und seiner Lernprobleme als Grundlage für weitere Spracharbeit geben:

In den Texten der Schüler sammeln sich Sprachleistungen, die sowohl auf Lerneinheiten im deutschsprachigen Unterricht zurückgeführt werden könnten wie auch auf Entwicklungsstadien beim ungesteuerten außerunterrichtlichen Deutschlernen. (Ebd.: 187)

Lehrer sollten die Spezifik von z. B. durch die Herkunftssprache bedingten Fehlern ausländischer Schüler im Vergleich mit den ihnen bekannten deutscher Schüler kennen. Es sollte ihnen die Sichtweise vermittelt werden, dass Fehler logische Leistungen von Schülern beinhalten; sie werden so an die Herkunftssprachen ihrer Schüler herangeführt und erweitern ihr Verständnis für mögliche Ursachen. Das Problem für Lehrer ist dabei, dass sie Zugang zu den Herkunftssprachen ihrer Schüler brauchen und sich die entsprechende Literatur erarbeiten können müssen. Es ist schwer für sie, sich die Kompetenz zu Schülertextanalysen in einem Umfang zu erarbeiten, dass sie sie für ihre Unterrichtsgestaltung nutzen können:

Die FA (Fehleranalyse, Anmerkung der Verfasserin) kann entweder alle oder doch ganz wesentliche Ziele nicht verwirklichen, weil diejenige ‚Instanz‘ nicht genügend einbezogen wird, die letztlich mit ihr umgehen soll: *der Lehrer selbst* [kursiv im Original]. (Ebd.: 181)

Der Vorschlag von Kuhs ist, Fehleranalyse-Kurse für alle Lehrer durchzuführen, die nicht deutsche Schüler unterrichten. Dafür schlägt sie ein Modell der Fehleranalyse vor und erläutert es beispielhaft am Text eines griechischen Schülers. Das Modell funktioniert in mehreren Schritten: Zunächst wird eine profunde Fehleranalyse durchgeführt, auf deren Basis selbst entwickelte Kategorien der Fehlertypologien aufgestellt werden sollen, indem grobe linguistische Raster mit Begriffen wie „Lexikfehler“ konkretisiert und durch genaue Beschreibungen der einzelnen Fehler mit Inhalt gefüllt werden. Dem folgt die Aufbereitung der Ergebnisse für die Unterrichtsplanung und -durchführung.

Auch Berkemeier (1998) betont den Nutzen linguistischer Fehleranalysen, insbeson-

dere unter dem Aspekt überindividuell auftretender Fehler in Lerngruppen. Sie kritisiert die von Kuhs vorgeschlagene Vorgehensweise der selbst durchgeführten Fehlerbeschreibungen und plädiert statt dessen für die professionelle Anwendung bestehender linguistischer Kategorien als Grundlage jeder Fehleranalyse (ebd.: 162). Dafür entwickelte sie ein „Orientierungsraster“ (ebd.: 163), konzidiert allerdings, dass eindeutige Zuordnungen oder Interpretationen einzelner Fehler nicht immer möglich sind (ebd.).

Sowohl Kuhs als auch Berkemeier verweisen auf die Notwendigkeit, Fehler, die Schreiber aufgrund von Problemen bei der Graphem-Phonem-Zuordnung machen, mit Hör- und Sprechübungen, Übungen zur Lautdifferenzierung, Sprechübungen mit anschließenden Übungen zur Lautunterscheidung etc. zu begegnen und sie auf dieser Fehlerebene nicht mit orthografischen Übungen zu bearbeiten. Diese sollten schriftstrukturell bedingten Fehlern vorbehalten werden. Berkemeier führt dies am Beispiel eines trilingualen Schülers einer Sonderschule¹³ vor.

Genau wie Kuhs bedauert Berkemeier, dass Deutschlehrer zu wenig Wissen über Schriftspracherwerb und linguistische Kenntnisse, mit deren Hilfe Fehleranalysen durchgeführt werden können, in ihren Ausbildungen vermittelt bekommen. Sie schlägt vor, sich innerhalb eines Kollegiums in Schulen mit großer Sprachdiversität auf bestimmte Sprachen zu spezialisieren und in Lehreraus- und Fortbildungen linguistisches Grundlagenwissen zu vermitteln (ebd.: 177).

Eine Gefahr linguistischer Analysen liegt darin, dass über die Spracharbeit die Mitteilungs- und Kommunikationsbedürfnisse von Schülern übersehen und nicht gewürdigt werden. Jedoch kann auch eine Annäherung an Schülertexte auf der Ebene der Mitteilungs- und Ausdruckswünsche im Unterricht operationalisiert und zu einem didaktischen Instrument werden.

Schreiben im erfahrungsentfaltenden Ansatz

Dieser didaktische Ansatz bestimmt den Beitrag von Pommerin (1982). Nach Pommerin sind Spracherwerb und Erfahrungserwerb eng miteinander verknüpft. Sie sind nicht identisch, bedingen sich aber gegenseitig; in Sprache vergegenständlichen Menschen Erfahrungen und verständigen sich in sozialen Beziehungen. Natürlicher

¹³ Auch dieser Terminus wird aktuell nicht mehr verwendet. Zurzeit ist die Bezeichnung für diesen Schultyp *Förderschule* oder *Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt*.

Spracherwerb und Sprachgebrauch erfolgt in außerschulischen Situationen in konkreten Handlungszusammenhängen dadurch, dass Erfahrungen und Wissen vom Individuum in der praktischen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und den anderen erworben und aufgebaut werden. Ein erfahrungsentfaltender Sprachunterricht trennt demnach den Erwerb von Sprachmitteln und -strukturen und inhaltlichen Erfahrungen nicht, sondern sieht die Funktion von Sprache in der Aneignung, Artikulation, Kategorisierung und Klassifizierung von Wirklichkeit.

Die Konsequenzen für den Unterricht mit ausländischen Kindern bestehen in der Rückkopplung begrifflichen Lernens an Wahrnehmungen in konkreten begrifflichen Zusammenhängen. Unter Umständen kann dies auch in „Simulationen von Lebenspraxis“ zum „Probearbeiten“ bestehen als Phasen, in denen Sprachreflexion betrieben werden kann (ebd.: 171). Das kann auch mit Textanalysen und -produktionen verbunden sein. Für den Lehrer heißt dies, bei einem authentischen Schülertext zunächst die Fehlertypologie und die daran geknüpfte Sprachstandsanalyse zurückzustellen zugunsten eines ersten Schritts, die Äußerungen in den Texten zu verstehen und zu rekonstruieren („Bestandsaufnahme von Erfahrungen und Wissen“, ebd.: 172); also „zunächst zu akzeptieren, was (vom Schüler) durch Sprache und Verhalten geäußert wird“ (ebd.: 172-173).

Wenn ein aus einem realen Kommunikationsbedürfnis entstandener Text, auch wegen defizitärer sprachlicher Ausdrucksmittel, widersprüchlich und uneindeutig erscheint („sprachliche Notkonstruktionen“, ebd.: 182), muss eine gemeinsame sprachliche Veränderung vorgenommen werden. Die Arbeit an grammatischen Strukturen ist dabei natürlich notwendig, reicht aber nicht immer zur Klärung der Kommunikationsabsicht aus. Vielmehr geht eine Interpretation von Texten mithilfe kontextuellen Wissens über den Schreiber der linguistischen Annäherungen an den Text voraus. Die Aufgabe des Lehrers ist es, sich nicht damit zufriedenzugeben, dass der Schüler sich „irgendwie verständlich machen kann“ (ebd.: 180), sondern für eine Erweiterung der sprachlichen Möglichkeiten des Schülers auf allen Ebenen Sorge zu tragen und somit der Divergenz zwischen dem Kommunikationsbedürfnis und der Ausdrucksfähigkeit der Schüler entgegenzuwirken.

Für den Schulunterricht schlägt Pommerin ein Schreibkonferenzen ähnliches Verfahren vor, um Texte in diesem Sinne zu überarbeiten: Mitschüler stellen in Lerngruppen Fragen zu unverständlichen oder ungenauen Passagen eines Textes und verhelfen so dem Verfasser des Textes zu einer unterstützten Überarbeitung des Textes.

Alternative Lernarrangements

Dietrich (1985; 1989; 1994) berichtet über die Anwendung der Freinet-Methoden im Unterricht von türkischen Grundschulkindern. Sie kritisiert zunächst, dass Lehrer häufig eine negative Einstellung zur Schreiberziehung ausländischer Schüler erkennen lassen, die sich auf eine pessimistische Einschätzung gründet, was die Fähigkeit dieser Schüler zum Erwerb der Schreibkompetenz betrifft (vgl. Dietrich 1994). Damit zementieren sie, so Dietrich, das Schulversagen, den Analphabetenstatus und die Chancenlosigkeit dieser Bevölkerungsgruppe auf dem Arbeitsmarkt. Sie plädiert dafür, in der Schreiberziehung ausländischer Grundschüler, die Schüler zunächst zum Schreiben zu ermutigen und es ihnen zuzutrauen und die entstehenden Texte nicht nur für Sprachstandsdiagnosen auszubedenken, sondern sie als Wert an sich zu betrachten und ihre offene oder verdeckte Mitteilungsfunktion zu würdigen. Als Beispiel besonders gelungener Schreiberziehung stellt sie den Unterricht einer Lehrerin einer türkischen Vorbereitungsklasse in einer Duisburger Grundschule vor, die ausschließlich nach Freinet-Prinzipien unterrichtet und so jedes Kind individuell fördern kann. Mündliche Spracharbeit im Morgenkreis wird verbunden mit individualisiertem Spracharbeitsmaterial, mit denen die Kinder freiwillig und selbstbestimmt arbeiten, und mit der vollkommen freien, mit keinerlei Druck verbundenen Textproduktion. Aus diesen gesammelten Texten erschließt Dietrich ein „thematisches Universum“ der Kinder (ebd.: 236) mit einem breiten Themenspektrum. So eignen sich die Kinder Schrift und das Schreiben für ihre eigenen Zwecke in einem positiven und förderlichen Lernklima an, wobei Lehrer bei der Beschäftigung mit diesen Texten, in denen zum Teil traumatische Ereignisse verarbeitet werden, sich in therapeutischer Zuwendung den Schülern annähern.

Der Einsatz alternativer Lehrmethoden wird auch von Ott (2000) empfohlen. Sie gestaltet ihre Schreiberziehung erfolgreich mit dem Lernarrangement der Schreibkonferenz.

Schreiben als Teil einer umfassenden Textkompetenz

In den letzten Jahren¹⁴ ist eine Reihe von Arbeiten zur Förderung zweisprachiger

¹⁴ Die Literatur von Schmölzer-Eibinger lag mir erst nach Durchführung der Fortbildung, die Gegenstand dieser Arbeit ist, vor.

Schüler von Schmölzer-Eibinger vorgelegt worden. Sie beleuchtet die komplexe Thematik von vielen Seiten und verknüpft Fachtexte und literarische Texte, sachbezogenes und kreatives Schreiben, theoretische Analyse und didaktische Konzeption. Wegen dieser umfassenden und für Lehrer ergiebigen Bearbeitung der Thematik soll Schmölzer-Eibinger hier mit einigen ausgewählten Beiträgen ausführlich zu Wort kommen.

Die Komplexität der Thematik zeigt sich an der Vielzahl der Forschungsrichtungen, die in Schmölzer-Eibingers Arbeit einfließen: Sie hat Arbeiten aus der Zweitsprachenerwerbsforschung, der Kognitionspsychologie, der Sozio- und Textlinguistik sowie der Schreib- und Literalitätsforschung hinzugezogen. Wie sie anmerkt, hat sie damit einen „Forschungsbereich profiliert, der in der Sprachlehr- und lernforschung bisher kaum beachtet wurde“ (Schmölzer-Eibinger 2008: 16). In ihrer Arbeit unterscheidet sie zwei Phasen des Schriftspracherwerbs. Für die erste Phase betont sie die Bedeutung der frühen, vorschulischen literalen Förderung insbesondere in der Familie, vor allem durch das Sprechen über (vorgelesene) Bücher und das kreative (mündliche) Ver- und Bearbeiten der Geschichten – Indikatoren für Schulerfolg, auch in der Zweitsprache. Die zweite Phase startet mit dem Schriftspracherwerb in der Grundschule, der Wahrnehmung der Sprache als Objekt, dem Sprechen über Sprache als Instrument analytischen Denkens. Die Spezifik des schulischen Sprach- und Denkstils besteht im Erlernen von situationsunabhängigem, abstraktem Denken; die Lerner müssen ihr Denken und sprachliches Handeln in zwei Dimensionen vollziehen: eben in dem Symbolfeld des abstrakten und situationsunabhängigen Denkens – dieses Symbolfeld bedient sich der konzeptuell schriftlichen Sprache – und in der unmittelbaren gegenwärtigen Situation im Unterricht (konzeptuell mündlich geprägt).

Ebenso gibt es eine Entwicklung von „spontanen Alltagskonzepten“ über Lerngegenstände (von Kindern auf der Grundlage persönlicher Begegnungen und Erlebnisse im Alltag entwickelt) hin zu „wissenschaftlichen Konzepten“ aus gesellschaftlich organisierten, logischen und systematischen Wissensbeständen, verbunden mit Reflexion. Kritisches, problemlösendes und reflektierendes Denken geht mit der literalen Entwicklung eines Kindes einher. Wissen wird zunehmend aus Texten mit immer höherem Abstraktionsgrad gewonnen – Texte als Ausgangs- und Endpunkt diskursiver Prozesse. „Literales Denken“ ist somit alltagsabgewandtes, abstraktes Denken. Orale Gesellschaften haben dagegen ihre eigenen Diskursgenres und Textsorten, die in literalen Gesellschaften so nicht vorkommen. Auch Wissensbestände werden, sofern es

sich um „elementare Bedürfnisse oder um gesellschaftlich bedeutsame Ereignisse“ handelt (ebd.: 39), mündlich weitergegeben. Währenddessen archivieren, tradieren und konstituieren literale Gesellschaften ihr Wissen in Schriften und Texten. Die Schule ist eine der wichtigsten Institutionen, die dies vermittelt und leistet: „Die Schule nimmt damit eine Schlüsselposition in einer literalen Gesellschaft ein.“ (Ebd.: 39) – Eine Aussage, die durch die „Literacy“-Forschung gestützt wird, die Literalität „nicht mehr bloß als ein individuelles, sondern vielmehr als ein gesellschaftliches und kulturelles Phänomen betrachtet“ (ebd.). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind daher „im Aufnahmeland nicht nur mit einer neuen Sprache, sondern vielfach auch mit soziokulturell und schichtspezifisch geprägten literalen Praktiken konfrontiert, die ihnen fremd sind“ (ebd.: 41). Schmölder-Eibinger verweist im Anschluss auf die zahlreichen Forschungsarbeiten, die den negativen oder positiven Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Entwicklung literaler Fähigkeiten nachweisen. Allerdings, so schließt sie, gibt es einen Handlungsspielraum, der didaktisch für eine Förderung in dieser Weise benachteiligter Kinder und Jugendlicher genutzt werden kann (ebd.: 43).

Bezüglich der Rolle der Erstsprache für das zweitsprachliche Lernen übt sie zunächst Kritik an den derzeitigen Förderkonzepten: Bewährt haben sich weder allgemeine Förderungen der Zweitsprache außerhalb des regulären Unterrichts noch Unterricht in sprachlich homogenen Lerngruppen, bei dem der Übertritt in die Regelklasse sprachlich, sozial und in Bezug auf den Lernerfolg meist problematisch verläuft. Auch der muttersprachliche Unterricht trägt nicht zu einer Steigerung der schulischen Leistungen in der Zweitsprache bei, denn es fehlt eine Didaktik des Herkunftssprachenunterrichts, er ist nicht mit dem Unterricht in der Zweitsprache koordiniert und zielt nicht auf Entwicklung von Textkompetenz ab. Dabei bestreitet sie nicht die grundsätzliche große Bedeutung des Herkunftssprachenunterrichts für den Aufbau „sprachlichen Kapitals“ (ebd.: 45). Allerdings sollte in der Erst- und Zweitsprache die Textkompetenz gezielt gefördert werden. Unter „Textkompetenz“ versteht sie „ein ganzes Bündel an Teilkompetenzen, die in Sprachverarbeitungsprozessen zum Tragen kommen und miteinander auf komplexe Weise interagieren.“ (ebd.: 52). Sprachliche Fähigkeiten bilden dabei die Basis; wie auch die „Interaktionskompetenz“, die eigentlich getrennt von Textkompetenz existiert, aber in Wechselwirkung zur Textkompetenz steht. Interaktionskompetenz zeigt sich in sprachlichen Handlungen wie Argumentieren, Diskutieren und Interpretieren. Die Sprachbasis verhilft dabei dazu, sprachliche

Funktionen und Strukturen und semantisch relevante Informationen zu erkennen. Textkompetenz besteht also aus verschiedenen Wissensbeständen und Teilkomponenten, die sowohl sprachenübergreifende und transferierbare als auch einzelsprachliche und nicht transferierbare Komponenten enthalten.

Schmölzer-Eibingers Zugriff auf Cummins Theorien erfolgt über die Verarbeitung durch andere Forscher wie Portmann-Tselikas, der unter Schwellenniveaus eine Schwelle der Textkompetenz verstehen will, die in der Erstsprache erreicht sein muss, damit ein positiver Transfer aus der Erst- in die Zweitsprache erfolgen kann. Dabei geht sie von der Annahme aus, dass keine zeitlichen Angaben dazu gemacht werden können, sondern dass „die Schwelle der Textkompetenz entsprechend den individuellen Voraussetzungen und kommunikativen Bedingungen im jeweiligen soziokulturellen Kontext einer Sprachhandlungssituation variiert“ (ebd.: 56). Wie genau dabei die Wechselwirkungen zwischen den Sprachen aussehen, ist noch nicht im Detail geklärt. Ein zentraler Begriff von Schmölzer-Eibingers weiteren Ausführungen ist der der „mentalen Repräsentation“ von Texten sowohl bei der Verarbeitung durch Lesen als auch beim Schreiben. Texte müssen von Schülern in übergreifenden Sinnzusammenhängen verstanden und mit bereits vorhandenen Wissensbeständen verknüpft worden sein, um sie wirklich verarbeitet zu haben bzw. um sie schreibend zu produzieren in einer Weise, die für den Rezipienten des geschriebenen Textes sinnvoll und kohärent ist. Andernfalls hat ein Zugriff auf den Text nur auf der Textoberfläche stattgefunden. Im Folgenden analysiert Schmölzer-Eibinger „Texte als Momentaufnahmen von Textkompetenz“ (ebd.: 64), und zwar nicht nur die Schülertexte von Schülern der Sekundarstufe I, sondern auch die individuellen Herangehensweisen beim Lesen und Schreiben. Die Texte sind aus kreativen Schreibaufgaben sowie der Aufgabe, gelesene literarische Texte und Sachtexte schriftlich und mündlich zusammenzufassen, entstanden. Dabei zeigen sich schon erhebliche Unterschiede zwischen den Schülern in der Art und Qualität der Bewältigung der Aufgaben, also in der Textkompetenz. Um zu weiteren Daten über die Kompetenz der Schüler speziell bei der Produktion von Texten mit all seinen Planungs- und Überarbeitungsaktivitäten zu kommen, lässt Schmölzer-Eibinger die Schüler kooperative Schreibaufgaben anhand von Bilder Geschichten lösen, die erfordern, dass sich die Schüler über die einzelnen Prozesse austauschen. Dabei gibt es eine muttersprachliche und eine zweitsprachliche Gruppe. Im Ergebnis ist der Text der zweitsprachlichen Gruppe durch eine geringere stilistische Variation, durch einen eingeschränkten und weniger differenzierten Wortschatz und

durch eine einfachere und variantenärmere Syntax gekennzeichnet (vgl. ebd.: 128). Des Weiteren zeigt sich, dass eine Vielzahl von Fehlern und Normabweichungen, die bei den zweitsprachlichen Schülern in der mündlichen Wiedergabe der Texte vorhanden waren, im Prozess des kooperativen Schreibens gemeinsam bearbeitet und überwunden wurden, sodass der schriftliche Text dieser Gruppe viel weniger Fehler aufweist.

Schmölzer-Eibinger zählt zunächst einige nicht völlig trennscharfe Indikatoren für Textkompetenz auf. Dazu zählen:

- Perspektivenwechsel und Strategienvielfalt: die Fähigkeit, Texte beim Lesen oder beim Schreiben aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und anhand verschiedener Lese- und Schreibstrategien zu erschließen, zu bearbeiten und zu gestalten.
- Bedeutungskonstruktion im Kontext: die Wortbedeutungen und Sinnstrukturen eines Textes beim Lesen im jeweiligen Zusammenhang richtig zu verstehen und beim Schreiben adäquat aufzubauen.
- Fokussierung von Kernaussagen: sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion von Texten zentrale Inhalte in einem Text zu erkennen und zu fokussieren.
- Themenentfaltung und Textkohärenz: Sinnstrukturen in einem Text zu erkennen bzw. aufzubauen.
- Veränderungen am Text: Textrevision sowohl mündlich als auch schriftlich
- sprachliche Variation: Gedanken, Ideen und Informationen differenziert, kreativ und variantenreich darzustellen.

Diese Indikatoren müssen in Bezug aufeinander gesehen werden, sie bedingen und beeinflussen einander. Schmölzer-Eibinger diskutiert unter dem Begriff „literale Didaktik“ aufgrund dieser Voraussetzungen, was im Unterricht getan werden kann, um Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen zu fördern. Mit der „literalen Didaktik“ sollen „traditionelle Grenzziehungen zwischen der Muttersprachendidaktik, der Fremdsprachendidaktik und der Zweitsprachendidaktik [...] überwunden“ werden (ebd.: 153): 1. die häufigsten Probleme, 2. didaktische Ansätze, 3. Zielsetzungen der literalen Didaktik und 4. die drei Hauptkomponenten der literalen Didaktik, nämlich didaktische Prinzipien, ein Drei-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz

und eine darauf aufbauende Aufgabentypologie. Dieses didaktische Instrumentarium soll für Lehrerinnen und Lehrer flexibel handhabbar sein. Als Problembereiche für den Unterricht gelten für Schmölzer-Eibinger: Die Welt der Texte ist den Lernenden nicht vertraut; im Unterricht wird zu wenig sprachlich gehandelt; Wissen wird reproduziert statt aktiv und individuell konstruiert; sprachliches und inhaltliches Lernen sind nicht koordiniert (vgl. ebd.: 154-156). Von den bestehenden didaktischen Ansätzen zum Unterricht in mehrsprachigen Klassen hält Schmölzer-Eibinger konstruktivistische Ansätze sowie Ansätze der fremdsprachlichen Schreibförderung und den literacy-based Approach, ebenso den aufgabenorientierten Unterricht am vielversprechendsten, wobei solche Ansätze aus dem akademischen Bereich für Schüler modifiziert und adaptiert werden müssen (zum Verständnis der einzelnen Ansätze siehe ebd.: 157-173). Die von Schmölzer-Eibinger vorgeschlagene „literale Didaktik“ will eine „umfassende Gesamtlösung“ anbieten (vgl. ebd.: 178). Sie beginnt an der Basis der Verstehens- und Schreiarbeit und schult grundlegende Strategien und Praktiken im Umgang mit Texten, „die unabhängig von der Komplexität des Textes, den textsortenspezifischen Merkmalen und den Inhalten des Textes beherrscht werden müssen, um anhand von Texten kommunizieren und lernen zu können“ (ebd.: 178). Die aktuellen individuellen Kompetenzen der Schüler werden berücksichtigt und weiterentwickelt. Dabei setzt Schmölzer-Eibinger auf eine Verknüpfung produkt- und prozessorientierten Schreibens, auf kooperatives Schreiben und auf die Reflexion von Sprache und Sprachgebrauch.

Daraus leiten sich konkrete Handlungsanweisungen im Unterricht ab. Zunächst einmal müssen einige Prinzipien berücksichtigt werden: Schmölzer-Eibinger schlägt integriertes Sprach- und Sachlernen vor, authentische Sprachpraxis in dem Sinne, dass Lernende im Unterricht sprachlich aktiv auf metakognitiven und metasprachlichen Ebenen handeln; des Weiteren Sprachaufmerksamkeit und -reflexion sowie die Integration von Lese-, Sprech- und Schreibaktivitäten in enger Verbindung; schließlich kooperative Aufgaben und Schreibfokussierung.

Das Drei-Phasen-Modell nun besteht aus den Phasen 1. Wissensaktivierung, 2. Arbeit an Texten, 3. Texttransformation. Für die erste Phase schlägt Schmölzer-Eibinger assoziatives Sprechen und Schreiben vor, wobei die Schüler die Sprache selber wählen können. Dabei sollte ein Schreibimpuls gegeben werden (ein Wort, ein Satz, ein Bild oder ein Musikstück). Wichtig ist dabei: „Aufgaben zum assoziativen Schreiben sind nicht mit den sonst in der Schule üblichen Ansprüchen an die Einhaltung von

sprachlichen Normen und Standards verbunden – es gibt keine Sanktionen für falsch Geschriebenes oder nicht berücksichtigte Textsortennormen.“ (Ebd.: 195) Ein Thema kann in dieser Form etwa fünf Minuten lang umkreist werden und die Texte werden danach in Partner- und Gruppenarbeit und schließlich im Plenum nach selbst erarbeiteten Kriterien überarbeitet.

Es beginnt die zweite Phase, die Arbeit am Text. Sie erfolgt in drei Stufen: Zuerst erhalten die Schüler „Textfragmente“ wie Anfangs- oder Endsätze, Schlüsselwörter, Definitionen, die sie erweitern und vervollständigen müssen. Die Fragmente sind also sowohl inhaltliche als auch sprachliche Vorgaben zum eigenen Text. Bei Sachtexten ist dabei meistens konkretes thematisches Wissen gefordert, literarische Texte lassen viel Raum für Kreativität, Phantasie und eigene Assoziationen. Schmölzer-Eibinger vergleicht diesen Prozess der Textergänzung mit der Situation des ungesteuerten Spracherwerbs, in der ebenfalls vom Lernenden Wissenslücken gefüllt werden müssen. Den Effekt in dieser Phase der Textergänzung und -erweiterung beschreibt sie folgendermaßen: „Beim Ergänzen der vorgegebenen Textteile müssen die vorhandenen Textteile immer wieder aufs Neue gelesen, überprüft, revidiert und weiter ausgebaut werden. Auf diese Weise wird die Aufmerksamkeit der Lernenden abwechselnd auf die lokale und die globale Ebene des Textes gelenkt und es kommen sowohl sprachliche als auch inhaltliche Dimensionen ins Spiel.“ (Ebd.: 197) Da die Schüler durch die Aufgabenstellungen die Möglichkeit haben, nur so viel und genau das zu schreiben, wozu sie gerade in der Lage sind, sind die Aufgaben einerseits mit komplexen Anforderungen verbunden, können aber andererseits mit jedem individuellen Sprach- und Wissensstand realisiert werden. Zum Abschluss sollen die Schüler die so entstandenen Texte untereinander austauschen und jeweils in Gruppenarbeit miteinander und mit dem Original vergleichen.

Im zweiten Schritt sollen die Schüler Texte, die sie gelesen oder gehört haben, möglichst genau rekonstruieren. Zum Beispiel liest in einer Gruppe ein Schüler einen Text vor, der Rest der Gruppe versucht den Text anschließend gemeinsam schriftlich zu rekonstruieren, während ein weiterer Schüler den Schreibprozess beobachten soll; Beobachtungsaufträge dienen stets dazu, den Lernprozess zu reflektieren und das strategische Wissen der Schüler zu erhöhen. Danach bekommen die Gruppen die Anweisung, den eigenen Text mit den Texten anderer Gruppen zu vergleichen, ihn verständlicher und informativer zu machen und mit dem Originaltext zu vergleichen.

Abschließend werden Texte zunächst in Gruppenarbeit zusammengefasst und möglichst auf einen einzigen Satz mit einer Kernaussage reduziert und anschließend mit zum Beispiel kreativen Schreibaufgaben („baut die Textpassage in einen Phantasietext ein“) wieder erweitert.

Zum Abschluss des Drei-Phasen-Modells erfolgt als letzte Phase die der Texttransformation; wie Schmölzer-Eibinger bemerkt, ist dies die wichtigste Phase für Zweitsprachenlerner. In dieser Phase „sind die Lernenden gefordert, Bedeutungen aus dem Kontext des jeweiligen Textes herauszulösen und in einem anderen Kontext neu aufzubauen“ (ebd.: 201). Die Schüler bekommen zu einem Sachthema (Schmölzer-Eibinger bringt durchgehend Beispiele zu dem geschichtlichen Thema „Städte im Mittelalter“) sowohl Sachtexte als auch literarische Texte, also ganz unterschiedliche Textsorten. In Paararbeit sollen sie die Informationen aus den verschiedenen Textsorten zusammenführen und ergänzen, was sie sonst noch über das Thema wissen. In Gruppenarbeit sollen die Texte gegenseitig vorgestellt und kommentiert werden. In Paararbeit sollen anschließend die Texte anhand der Rückmeldungen überarbeitet werden, wobei wieder ein Beobachter ausgewählt wird, der berichtet, was er dabei bemerkt hat. Abschließend sollen die Texte im Plenum in Themenheften gesammelt, illustriert oder in der Schule ausgestellt werden. Auch diese Phase ähnelt nach Schmölzer-Eibinger der Situation des Zweitsprachenlerner in der Konfrontation mit einer Vielzahl unterschiedlicher Texte und einer Fülle von Informationen, aus denen er selbstständig auswählen muss (vgl. ebd.: 202-203). Mit dieser Aufgabe zur Texttransformation wird die erste Phase der Wissensaktivierung wieder aufgegriffen, da auch in dieser Phase das subjektive Interesse des Schülers leitend war. Im Unterschied zur ersten Phase, in der das Vorwissen aktiviert wurde, wird aber in dieser letzten Phase „Wissen anhand von Texten vor dem Hintergrund eigener Zielsetzungen und Interessen“ gewonnen, vernetzt und angewendet (ebd.: 203). Wie Schmölzer-Eibinger abschließend bemerkt, sind die drei Phasen dieses Modells mit einer ansteigenden Komplexität der Aufgabenstellung verbunden: „Die Textkompetenz der Lernenden wird auf diese Weise schrittweise aufgebaut und ist gleichzeitig immer stärker gefordert.“ (Ebd.)

Schmölzer-Eibinger stellt nun eine Aufgabentypologie vor, die in der Erst- und Zweitsprache eingesetzt werden und mit der ein großer Lerneffekt erzielt werden kann. Es handelt sich um eine Vielzahl an Aufgabenstellungen, die den einzelnen Phasen des Drei-Phasen-Modells zugeordnet sind, und die alle darauf abzielen, die

Textkompetenz der Schüler zu stärken. Sie können flexibel eingesetzt und an die jeweiligen Schüler angepasst werden. Schmörlzer-Eibinger demonstriert die Aufgabenstellungen an Sachtexten aus der 5. bis 8. Schulstufe. Diese Aufgaben sieht sie als systematisch aufeinander bezogene Prototypen, die nicht isoliert, sondern in Bezug aufeinander angeboten werden sollen nach dem Prinzip: „Je einfacher der Text, desto einfacher die Aufgabe.“ (Ebd.: 204).

In weiteren Artikeln führt Schmörlzer-Eibinger die Themen in verschiedenen Varianten und Kontexten aus. Im Mittelpunkt steht dabei stets der Begriff der Textkompetenz. Sie ist die „Schlüsselkompetenz des Lernens“ (Schmörlzer-Eibinger 2004: 223), denn der Wissenserwerb im Unterricht erfolgt hauptsächlich auf der Basis von Texten. Texte müssen verstanden, geschrieben und als Instrument des Lernens und in spezifischen soziokulturellen Kontexten kommuniziert werden. Zweitsprachenlernende Schüler in der Schule sind steigenden schriftlichen Anforderungen in der Schule sehr oft nicht gewachsen und reagieren mit Ablehnung und Verweigerung in Zusammenhang mit Textbearbeitungen und Textproduktionen. Eine Stärkung der allgemeinen Sprachkompetenz hilft dabei nicht weiter, es muss gezielt an der Textkompetenz gearbeitet werden.

Weder die Fördermaßen in Deutsch als Zweitsprache noch in der Erstsprache in den Angeboten des muttersprachlichen Unterrichts haben bisher zu guten Ergebnissen in den Schullaufbahnen von Schülern mit Migrationshintergrund geführt. Die Gründe sind nach Schmörlzer-Eibinger in der mangelnden didaktischen Konzeption des muttersprachlichen Unterrichts, vor allem für die Schriftsprachlichkeit, und in der fehlenden Koordination des muttersprachlichen Unterrichts mit dem Regelunterricht zu suchen. Die Konsequenzen für die Didaktik seien daher zunächst, die Textkompetenz nicht nur in der Zweitsprache, sondern auch in der Erstsprache zu fördern. Dafür müssten die didaktischen Grundlagen des Herkunftssprachenunterrichts, der Zweitsprachenförderung und des Regelunterrichts neu konzipiert werden.

In jedem Fall verlangt die sprachlich und kulturell heterogene Klasse als „schulischer Normalfall“ (Schmörlzer-Eibinger 2005b: 1) eine Neuorientierung der Institution und eine neue Konzeption didaktischer Konzepte, um zweitsprachenlernende Schüler zu unterstützen, und zwar sowohl im Sprach- als auch im Sachunterricht. Da sich der schulische Wissenserwerb auf der Basis von Texten vollzieht, müssen die Lehrenden die Textkompetenz ihrer Schüler stärken; davon profitieren auch Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache. Die Planung des Unterrichts in mehrsprachigen

Klassen sollte aber nach Grundkenntnissen über Prozesse und Merkmale des Zweitspracherwerbs erfolgen, das heißt, es sollte der Versuch unternommen werden, den ungesteuerten Erwerb der Zweitsprache außerhalb des Unterrichts mit dem gesteuerten Lernen im Klassenzimmer zu koordinieren – wobei sich diese beiden Prozesse ständig vermischen. Neben einzelnen Erwerbsphasen und Kennzeichen des Zweitspracherwerbs wie Lernaltersprachen als Zwischenstadium, Sprachmischungen und Interferenzen benennt Schmölder-Eibinger als Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb „die soziale, kulturelle und politische Unterprivilegierung vieler Zweitsprachenlernenden sowie die oftmals fehlende Integrationsbereitschaft der aufnehmenden Gesellschaft“ (ebd.: 5). Zudem spielt eine Rolle, wie häufig Zweitsprachenlernende in und außerhalb der Schule Gelegenheit haben, in der Zielsprache zu kommunizieren, und auch individuelle Variablen wie Alter, Sprachlernerfahrungen, Bildungshintergrund etc. bestimmen die Geschwindigkeiten des Erwerbsprozesses. In der Schule ist außerdem der erreichte Sprachstand in der Erstsprache von Bedeutung, vor allem in Hinsicht auf die schriftsprachliche Kompetenz. Schmölder-Eibinger betont daher die Bedeutung der Förderung der Erstsprache in einer professionalisierten und mit dem Regelunterricht kombinierten Form (two-way-immersion-programs). Die Schule fordert außerdem eine „spezifische Form des Denkens und Sprechens“ (ebd.: 7), nämlich konzeptuelles Denken, abstrakten Themen- und Fachbezug und eine Distanzierung von den Lerngegenständen mit einer entsprechend ausgeformten, an Schriftsprache orientierten Sprache, die sich mit Fortschreiten in den Klassenstufen zunehmend von der Alltagssprache entfernt. Darüber müssen die Lernenden Kenntnisse haben.

Dem läuft zuwider, dass die zweitsprachigen Schüler ihre kommunikativen Fähigkeiten überwiegend in informellen Situationen, vor allem in der Interaktion mit Gleichaltrigen in außerschulischen Kontexten erwerben und damit vor allem mündlich. Mit der deutschen Schriftsprache kommen sie in der Regel nur im Unterricht in Kontakt – und dort erfolgt vor allem in den Sachfächern kaum eine gezielte Arbeit am Text im Sinne der Vermittlung von Strategien und von fachsprachlichen Kenntnissen.

Als erstes didaktisches Prinzip nennt Schmölder-Eibinger vor diesem Hintergrund integriertes Sprach- und Sachlernen. Das sprachlernfördernde Potenzial des Sachlernens im Medium der Zweitsprache sollte genutzt werden, was bedeutet, im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts im Fachunterricht den Sprachunterricht zu integrieren und umgekehrt im Sprachunterricht Sachthemen einzubeziehen. Als über-

geordnetes didaktisches Konzept schlägt Schmölzer-Eibinger dabei den „aufgabenorientierten Unterricht“ nach Nunan 1983 vor (task based approach) (vgl. ebd.: 13). Dieses Konzept „stellt die *Aufgabe* [kursiv im Original] als ein zentrales didaktisches Element in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens und definiert Kriterien, die es erlauben, lerneffiziente Aufgaben zu planen und durchzuführen“ (ebd.: 13). Schmölzer-Eibinger zählt eine Reihe von Kriterien auf, die eingehalten werden müssen, um solche Aufgaben sinnvoll, lerneffektiv und motivierend zu entwerfen (vgl. ebd.: 13-14). Das zentrale Prinzip ist dabei die Signifikanz:

Aufgaben, die einem Lernenden als signifikant, d.h. als persönlich bedeutsam im Bezug auf eigene Erfahrungen, Lernvoraussetzungen, Vorkenntnisse bzw. Einstellungen erscheinen, führen zu intensiveren Lernprozessen. Sie werden meist dann als signifikant erlebt, wenn sie die persönlichen Interessen und Emotionen der Lernenden berühren: Aufgaben sollen neugierig machen, Widerspruch wecken, zum Weiterlernen anregen, Spaß machen. (Ebd.: 14)

Voraussetzung dafür ist die Bearbeitung von Themen aus mehreren und ganz verschiedenen Perspektiven in einem fächerübergreifenden Unterricht. Diese mehrfache Wiederholung und Verarbeitung von Themen führt zu einer gewissen Beiläufigkeit des sprachlichen Lerneffekts, der so als Nebenprodukt des inhaltlichen Lernens erfolgt. Besonders wirkungsvoll sind Themenbearbeitungen in Gruppen, und hier insbesondere unter Einsatz kooperativen Schreibens, das eine Vielfalt an metakognitiven und metasprachlichen Aktivitäten auslöst. Die Aufgaben sollten dabei echte kommunikative Bedürfnisse der Schüler berücksichtigen. Die Lehrer treten mit einem solchen Konzept in den Hintergrund, sie sind Impulsgeber und Berater und Begleiter der Lernprozesse der Schüler, während diese selbstständig bzw. in ihren Gruppen die Aufgaben lösen.

Schmölzer-Eibinger hebt die Bedeutung des assoziativen Schreibens für Zweitsprachenlerner hervor, das besonders geeignet ist bei noch nicht gut ausgeformter Schreibkompetenz. Es aktiviert das Vorwissen der Lernenden, motiviert, regt die Phantasie an und ist auf die aktuellen Kenntnisse und Fähigkeiten des individuellen Schülers bezogen. Die Schüler können „auf alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen zurückgreifen“ (ebd.: 16). Das Sprechen über die Texte bei der gemeinsamen Arbeit am Text fördert die Verwendung von schriftsprachlicher Sprache auch im Mündlichen, wie es in der Schule erforderlich ist.

In einem weiteren Beitrag zeigen die Autorinnen Schmölzer-Eibinger/Langer (2009) dies am Beispiel des Faches Chemie. Die Autorinnen schlagen ein Drei-Phasen-

Modell aufbauend auf sechs didaktischen Prinzipien vor. Diese Prinzipien sind: integriertes Sprach- und Sachlernen, authentische Sprachpraxis, Sprachaufmerksamkeit, integrierte Fertigkeiten, Kooperation und Fokus auf Schreiben. Die Aufgaben, die den einzelnen Phasen zugeordnet werden, sind dabei untereinander beliebig auswahl- und kombinierbar. Da es sich aber um ein Stufenmodell handelt, sind die einzelnen Stufen als solche nicht austauschbar, sondern müssen in der genannten Reihenfolge eingehalten werden.

Dieses Konzept haben die Autorinnen in einer elften Klassenstufe für das Fach Chemie erfolgreich erprobt. Die anschließenden Rückmeldungen der Schüler fielen sehr positiv aus. Die Verbindung von kreativem und epistemischem Schreiben empfanden sie als äußerst effektiv und motivierend. Daher vertreten die Autorinnen abschließend den Standpunkt: „Der hohe Zeitaufwand, den ein angemessener Einsatz des 3-Phasen-Modells mit sich bringt, erscheint dadurch gerechtfertigt.“ (Ebd.: 16)

Damit wird einem Argument begegnet, dass bei dieser Art von Unterrichtsvorschlägen von Lehrern zu erwarten ist: Dass dieses Konzept zeitlich bei gleichzeitiger Einhaltung des Lehrplans nicht im Unterricht untergebracht werden könne.

Schmölzer-Eibingers Konzepte enthalten sämtliche Elemente der bisher präsentierten didaktischen Vorschläge, insbesondere Elemente des kreativen, assoziativen Schreibens und Elemente der Schreibkonferenz. Darin liegt die Stärke ihres Vorgehens. Der Lehrer ist dabei gefordert, sein Selbstverständnis als Sachlehrer zu erweitern (um literarische Texte) bzw. als Deutschlehrer sein Selbstverständnis als Lehrer „schöner Literatur“, da er Sachtexte einbeziehen muss. Durch den Einsatz von Bildern, Kunstwerken etc. und der sehr unterschiedlichen Aufgabentypologie verschwimmen generell die Grenzen zwischen den einzelnen Fächern und deren Charakteristika und Unterrichtsgegenstände, was ein erwünschter Effekt ist, aber ein grundlegendes Umdenken und eine Kompetenzerweiterung aufseiten der Lehrenden erfordert.

Außerdem erfordern die Vorschläge von Schmölzer-Eibinger und ihrer Co-Autorin eine umfangreiche Textsammlung, denn nicht jeder Lehrer wird es schaffen, diese Vielfalt an Texten zu finden. Das muss aber nicht zum Verwerfen der Vorschläge führen, sondern es sollte als gemeinsame Aufgabe eines Kollegiums erkannt werden.

Damit ist der Überblick über die didaktische Literatur, soweit sie mir vorliegt, abgeschlossen. Bevor ich nun zu den Schlussfolgerungen für die Inhalte einer Lehrerfortbildung komme, befasse ich mich mit der Problematik des Analphabetismus, um sie in diese Überlegungen mit einzubeziehen.

4. Exkurs: Analphabetismus

Jeder Schüler der Sekundarstufe I hat bereits die Fähigkeit erworben, schriftliche Texte zu produzieren, und er wird dies auch tun, wenn entsprechende Motivationen für ihn gegeben sind und die Sinnhaftigkeit seines Schreibhandelns für ihn einsichtig ist. (Ott 2000: 137)

Diese positive Einschätzung von Ott entspricht in dieser Allgemeinheit nicht der Realität. Lehrer in der Sekundarstufe sehen sich regelmäßig mit dem Problem analphabeter Schüler in den Regelklassen konfrontiert. Diese Situation sollte daher bei einer Fortbildung angesprochen werden.

Analphabetismus entsteht trotz Besuchs einer deutschen Regelschule als Sozialisationsproblem oder als ein methodisches Problem der Alphabetisierung in der Zweitsprache, oder er wird durch nicht beschulte Jugendliche, die als Seiteneinsteiger in die Sekundarstufe der Regelschulen eintreten, als soziokulturelle Begleiterscheinung von Migration aus dem Herkunftsland „importiert“ (Szablewski-Cavus 1991). Davon und von den didaktischen Versuchen, den jeweiligen Risiken einer Entwicklung zum Analphabetismus entweder präventiv oder nachschulend zu begegnen, handelt dieses Kapitel.

4.1. Analphabetismus als Sozialisationsproblem

Es gibt unterschiedliche Interpretationen des Phänomens Analphabetismus. Bereits eine Definition des Phänomens ist schwierig. Auch die Begriffsbestimmung der UNESCO wandelte sich im Laufe der Jahre internationaler Beobachtungen von Bildungsstandards von einer engen zu einer weiteren Bestimmung, die die jeweils aktuelle Funktion von Schriftsprache im sozial-ökonomischen Kontext berücksichtigt. Während demnach Totalanalphabeten Schriftzeichen überhaupt nicht dekodieren und selbst produzieren können, wird der Begriff des funktionalen Analphabeten auf die Bedeutung bezogen, die die Schriftkultur zum Untersuchungszeitpunkt in dem betreffenden Land hat und wie sich der erreichte Grad der schriftsprachlichen Kompetenz innerhalb der Bevölkerung dazu verhält (vgl. Stubbs 1980; Guthrie/Kirsch 1983).

Für Deutschland bedeutet funktionaler Analphabetismus die Unfähigkeit, eigenständig Texte „von allgemeinem Interesse“ rezipieren, mit Bedienungsanleitungen und schriftlichen Arbeitsanweisungen umgehen zu können, Formulare ausfüllen und Automaten bedienen zu können. Funktionale Analphabeten können all dies nicht ohne

Hilfe Dritter leisten; und sie haben trotz Schulbesuchs diese Kompetenz nicht erworben¹⁵. Ein statistischer Vergleich zeigt, dass Analphabetismus zeitlich eine bewegliche Größe in einer Gesellschaft darstellt: Vier Millionen funktionale Analphabeten gibt es nach aktuellen Erhebungen in Deutschland, das sind 6,3 % der Gesamtbevölkerung. Weitere 14 % können nur auf sehr niedrigem Niveau lesen und schreiben¹⁶. Dagegen wurde im Jahr 1912 das Ende des Analphabetismus proklamiert, zu diesem Zeitpunkt wurden nur 0,01-0,02% Menschen in Deutschland gezählt, die nicht lesen und schreiben konnten.¹⁷ Allerdings sind diese Zahlen schwer zu interpretieren, da die Methoden der Datenerhebung nicht mit heutigen Verfahren identisch und daher die Daten nicht vergleichbar sind, was ohnehin ein Problem der Erforschung des Analphabetismus darstellt:

First of all, there is the problem of test reliability and test validity. The question is how valid literacy is defined in the test and how consistent the assessment procedure is. Besides these measurement problems there can be interpretation problems after literacy data have been collected. (Verhoeven 1996: 774)

Es ist jedoch unbestreitbar, dass die Kompetenz im Umgang mit der Schriftsprache innerhalb der Gesellschaft eines Landes und seiner Bevölkerung Schwankungen unterliegt. Die Wahrnehmung einer Schwächung literaler Kompetenz scheint ein wichtiger Indikator für gesellschaftliche Umbrüche, der Ausdruck ökonomisch-kultureller Veränderungen zu sein und für damit verbundene veränderte Anforderungen an diese Kompetenzen – die wiederum Anpassungen von Definitionen von Schriftsprachkompetenz und von Erhebungsverfahren notwendig machen.

Thesen für die Ursachen von Schwankungen entstammen unterschiedlichen Ansätzen. Weit verbreitet ist die ökonomisch-technologische Aspekte betonende These, dass in hochentwickelten Gesellschaften die Mindestanforderungen für den Umgang mit Schrift ständig wachsen und schneller wachsen, als die Bevölkerung mithalten kann; soziokulturelle, mit Ideologiekritik verbundene Ansätze verweisen dabei auf die sich darin etablierenden Machtstrukturen (vgl. Gessinger 1986; Stuckey 1991; Auerbach et al. 1992). Die Entwicklungen in Deutschland vollzieht unter anderem Knoop (1994)

¹⁵ Im Vergleich zu den Biografien, bei denen die Ursache von Analphabetismus im fehlenden Schulbesuch liegt. Im ersten Fall wird in der Literatur auch vom sekundären, im zweiten vom primären Analphabetentum gesprochen.

¹⁶ Die PISA-Studie testete Schüler ab und kam zu dem Ergebnis, dass ein Viertel der 15-Jährigen in Deutschland zu der Gruppe mit schwacher Lesekompetenz gehören; die noch anspruchsvollere Schreibkompetenz wurde nicht abgetestet.

¹⁷ Quelle: <http://www.unesco.de/alphabetisierung.html?&L=0>; 27.12.2009.

in einem kritischen Beitrag nach. Insbesondere seit dem 18. Jahrhundert liegt demnach in Deutschland die Lese- und Schreibfähigkeit der Bevölkerung im besonderen Interesse des Staates, da der „[...] neuzeitliche Verwaltungsstaat [...] zumindest lesefähige Untertanen braucht, um seine zentral orientierte Weisungs- und Organisationsstruktur nutzen zu können“ (ebd.: 868). Damit einher ging, so Knoop, eine rigide Normierung der Schriftsprache, denn „[...] der Selbstzweck des Lesen- und Schreibenlernens wird mit der Agentur Schule in einen Erziehungsgang eingebunden, der unter dem Stichwort ‚Sozialdisziplinierung‘ zu stellen ist (Oestreich 1968) und ein ‚ordentliches Verhalten‘ innerhalb einer nun arbeitsteilig werdenden Gesellschaft und Ökonomie zum Ziel hat (Lundgreen 1980: 30-31)“ (ebd.: 869). Knoop nimmt eine äußerst kritische Haltung gegenüber dieser staatlich verordneten Ausbildung der Lese- und Schreibkompetenz ein. Er spricht von einer „Instrumentalisierung bestimmter Erfordernisse beim Erlernen und Einüben von allgemein notwendigen Verhaltensweisen [...]. Schreibenlernen und das nunmehr praktizierte ‚Augenlesen‘ (im Gegensatz zum jahrhundertlang praktizierten – geselligen – Vorlesen, Anmerkung der Verfasserin) haben Abstraktionsvorgänge zur Voraussetzung, die vom ‚Stillsitzen‘ über die Konzentration bis zur Planung (des Textaufbaus) und dem Bedenken der Schrittabfolge bzw. dem Rückerinnern oder textlichen Rückbezug reichen.“ (Ebd.: 869) Diese kognitiven Werte fänden ihre Entsprechung in den Charakteristika eines verlässlichen Staatsbürgers – „verinnerlichte Ordnung, Pünktlichkeit, Fähigkeit zur Zeiteinteilung, Sinn für Folgerichtigkeit und Konzentration“ (ebd.: 869). Und so resümiert Knoop:

Das Lesen- und Schreibenlernen für alle stellt sich also als eine große Kraftanstrengung der politischen, sozialen und kulturellen Kräfte in Staat und Gesellschaft heraus. Es gelang erst im Verbund mit einem erweiterten Erziehungsgedanken und bedurfte vieler koordinierender, organisatorischer und kontrollierender Maßnahmen, um den Erfolg sicherzustellen. (Ebd.: 870)

Damit schien durch die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht das Problem der Massenalphabetisierung gelöst und Analphabetentum trotz Schulbesuchs in wenigen Einzelschicksalen zu bestehen. Seit den 80er Jahren werden jedoch verschiedene Varianten von Analphabetentum festgestellt und untersucht. Dies wird nun verstärkt unter didaktischen Gesichtspunkten der Vermittlung des Lesens und Schreibens betrachtet. Giese (1996) sieht neben den erwähnten Ursachen aus der „grundlegenden Umgestaltung der ökonomischen und kulturellen Lebenszusammenhänge in den Industrieländern“ noch weitere Ursachen darin, dass man zu wenig über den „normal verlaufenden (weil erfolgreichen) Aneignungsprozess“ des Schriftspracherwerbs wisse, um

so weniger daher über seine Störungen (ebd.: 887). Auch er stellt die orthografische Normierung infrage, denn die „gesellschaftlichen Anforderungen an die allgemeinen orthografischen und schriftsprachlichen Fähigkeiten sind schneller gestiegen als das durchschnittliche Leistungsniveau“. Das kann zur Folge haben, dass das Schreiben ganz aufgegeben wird, weil Schreibfehler auf diskriminierende und bloßstellende Weise, mit Rückschlüssen auf die intellektuellen Fähigkeiten des Schreibenden, behandelt wurden (ebd.). Giese schließt,

dass unter heutigen Bedingungen Analphabetismus sehr viel mehr ist, als nur eine fehlende Fertigkeit; funktionaler Analphabetismus ist in literalen Industriegesellschaften ein komplexes Syndrom sozialer Behinderungen, dessen psychosoziale Auswirkungen derart gravierend sein können, dass ihm mit bloßen unterrichtlichen Maßnahmen nicht beizukommen ist. (Ebd.)

Die Kulturen der Industrieländer stellten dabei keine Freiräume und Schutzzonen für des Lesens und Schreibens Unkundige mehr zur Verfügung: „Der Zwang zur Literalität ist absolut geworden.“ (ebd.: 890)

Soziolinguistische Konzepte fassen Lesen und Schreiben als kommunikative Kompetenz auf, die auch als solche genutzt werden muss. Durch Nichtnutzung schriftsprachlichen Handelns kann diese Kompetenz wieder abgebaut werden. Literale Abstinenz in einer sozialen Umwelt, in der der Umgang mit Schrift nicht zur Bewältigung des Lebens eingesetzt wird, und allgemeine negative Schulerfahrungen können eine ablehnende Haltung gegen das Lesen und Schreiben schaffen. Diese kann auf die nachwachsende Generation übertragen werden: Wachsen Kinder mit analphabetischen Eltern auf, besteht ein gesteigertes Risiko, am Schriftspracherwerb zu scheitern. Es liegen vielfache Untersuchungen darüber vor, die die Bedeutung einer literalen Sozialisation in der Familie und engeren Sozialgemeinschaft für die Entwicklung von Schriftkompetenzen bei Kindern nachweisen. Arbeiten von Christie 1992; Ferreiro 1997; 1990; Ferreiro/Teberosky 1982/1983; Hasert 1995; Richter 1995; Wieler 1995; 1997 und anderen weisen nach, dass dies bereits für die vorschulische Vorbereitung auf die Welt der Schrift, auf vorschulische Schreiberfahrungen gilt. Das dritte bis fünfte Lebensjahr wird aufgrund dieser Erkenntnisse als logografische Phase bezeichnet. In dieser Phase erwerben Kinder noch ohne Erfassung der Phonem-Graphem-Korrespondenz erste auf die Schrift bezogene visuelle und sensomotorische Kompetenzen. Der spielerische Umgang mit beobachteten Schreibhandlungen Erwachsener und spielerische Nachahmungen führen zu ersten Schreibversuchen (Einkaufszettel,

Postkarten, Formulare ausfüllen, Terminkalender führen etc.); diese Phase wird von der immer noch vorschulischen phonografischen Phase des vierten bis sechsten Lebensjahres abgelöst, in welcher Kinder erkennen, dass Buchstaben Laute repräsentieren und bereits erste Wortfragmente zu schreiben versuchen. Alle diese Tätigkeiten bereiten die Kinder auf das schulische Schreiben vor. Sind die eigenen Eltern und insbesondere die Mütter als erste und wichtigste Bezugspersonen der Kinder in dieser Phase Analphabeten, so vollziehen sie diese Handlungen nicht, und Kinder aus solchen Familien fehlt diese Vorerfahrung bei Eintritt in die Schule. Allenfalls der Kindergarten, wenn sie ihn besuchen, kann hier noch etwas kompensieren.

Migration spielt in der Problematik des Analphabetismus als Sozialisationsproblem insofern eine Rolle, als dass hierbei häufig Kulturwechsel aus bisher als selbstverständlich empfundenen illiteraten Gesellschaften in schriftsprachlich organisierte Kulturen vollzogen werden. Die Problematik von erwachsenen Analphabeten aus Ländern mit einer niedrigen Alphabetisierungsrate, die im Zuge von Migrationsbewegungen und anschließenden Familienzusammenführungen nach Deutschland gekommen sind¹⁸, ist seit den frühen 70er-Jahren erkannt worden (vgl. Szablewski-Cavus 1991). Bei diesen Migranten geht es um primären Analphabetismus als Folge nicht erfolgten Schulbesuchs, welcher neben den Frauen die ältere Generation besonders betrifft:

The general pattern in developing countries is that older generations have the highest illiteracy rates. This can be explained from the fact that they have not had the same educational opportunities as younger generations nowadays have. (Verhoeven 1996: 769)

Während aber die Heimatländer der Migranten auf ihre analphabetischen Bevölkerungsanteile eingestellt und entsprechend organisiert sind, verhält es sich in Deutschland genau umgekehrt:

Durch die Wanderung in die Bundesrepublik verändert sich die Struktur des Alltagslebens auch und besonders im Hinblick auf die Anforderungen im Schriftsprachbereich. Der (idealtypische) Wechsel aus einer ländlich strukturierten Umgebung, in der ein Großteil der Nachbarn nicht schreiben und lesen kann, in eine städtisch strukturierte Industriegesellschaft, in der mit großer Selbstverständlichkeit unterstellt wird, daß jeder schreiben und lesen kann, konfrontiert den Lese- und Schreibunkundigen mit seinem ‚Defizit‘ in einer neuen, bis dahin unbekanntem Vehemenz. (Szablewski-Cavus 1991: 43)

¹⁸ Zur Verbreitung des Analphabetismus weltweit vgl. unter den bereits genannten Vorbehalten der Erhebungsverfahren Verhoeven 1996; Rippien 1984 et al.

Die Schule hat die Aufgabe, die Kinder aus diesen Familien bei der Umstellung auf schriftsprachlich organisierte Industriegesellschaften massiv zu unterstützen.

4.2. Risiken der Erstalphabetisierung in der Zweitsprache

Neben der Sozialisationsthematik gibt es Hinweise auf spezifische Risiken für Kinder mit nicht deutschen Familiensprachen während der Phase der schulischen Erstalphabetisierung. Sie haben zu tun mit der pränatalen und frühkindlichen auditiven Prägung in der Erstsprache, die für Störungen bei der Phonem-Graphem-Zuordnung in der Alphabetisierung führen kann.

Geht man beim mehrsprachigen Spracherwerb von Kindern aus Sprachminderheiten vom sukzessiven Phasenmodell aus, so haben diese Kinder zunächst in ihren Familien eine monolinguale Phase des Spracherwerbs in der Familiensprache, der dann allmählich durch Erweiterung ihres Lebens- und Interaktionskreises, auch durch einen eventuellen Besuch eines Kindergartens, in die nächste Phase des kommunikativ ausgerichteten, häufig noch unkonstanten und ungezielten Zweitspracherwerbs in Deutsch übergeht. Die Phasen des Erstspracherwerbs folgen in der Regel einem festen Ablauf. Dass sie in einer anderen Sprache als der späteren Schulsprache erfolgen, hat Auswirkungen auch auf den Schriftspracherwerb. Der Erstspracherwerb beginnt höchstwahrscheinlich schon pränatal. Die Forscher gehen davon aus, dass das Kind im Mutterleib ab dem sechsten Monat akustische Signale empfängt, insbesondere durch die Stimme der Mutter, welche die akustische Diskriminierungsfähigkeit des Säuglings so weit ausbildet, dass es die Muttersprache von anderen Sprachen unterscheiden kann (vgl. Jusczyk 1997). Danach folgt die präverbale Phase, die Entwicklung von phonologischen, objektbezogenen und pragmatischen Kompetenzen, die die Grundlagen für die Produktion des ersten Wortes bilden. Die auditive Diskriminierungsfähigkeit wird in Hinsicht auf die prosodischen Merkmale der Muttersprache mit ihren damit verbundenen phonologischen, pragmatischen, semantischen und syntaktischen Merkmalen weiterentwickelt (vgl. Rickheit 2002 et al). Das Kind artikuliert Laute und Lautverbindungen und bildet Lautketten, die sich aus Vokalen und Konsonanten zusammensetzen. In der kognitiven Entwicklung beginnt die allmähliche Zuordnung von außersprachlichen Objekten und Aspekten und den dazugehörigen sprachlichen Begriffen; dies wird ermöglicht durch die Mutter-Kind-Interaktion und

imitierende Handlungen des Kindes als soziale Erfahrung (Mayberry/Nicolaidis 2000).

Die präverbale Phase wird von Einwortphasen und anschließender sehr schnell verlaufender Entwicklung auf den Ebenen von Wortschatz und Syntax abgelöst. Das Kind bildet immer mehr und stärker differenzierte kognitive Konzepte über Erscheinungen seiner Umwelt aus und belegt sie mit Sprache, sodass mit Beginn des dritten Lebensjahres die Äußerungen immer komplexer werden. Das ist der Anfang eines anhaltenden ausdifferenzierenden Spracherwerbs, der theoretisch nie abgeschlossen wird. Der Verlauf des Spracherwerbs hängt dabei von der externen Stimulation ab. In welchem Ausmaß – darüber herrschen unterschiedliche Ansichten vor, je nachdem, welcher Ansatz vertreten wird. Einer der prominentesten Ansätze ist der sozial-kognitive Ansatz (vgl. Wygotski 1934; 1964 als einer der ersten Vertreter dieses Ansatzes). Demnach handelt es sich beim Spracherwerb um einen Lernprozess durch eine Verbindung kognitiver Informationsverarbeitung und kommunikativer Interaktion. Kognitive und sprachliche Entwicklungen befinden sich so zwar in einer wechselseitigen Abhängigkeit; was den sukzessiven Zweitspracherwerb betrifft, so finden dabei aber kognitive Konzeptbildungen und Spracherwerb durch die zeitliche Verschiebung nicht mehr zeitgleich statt.

Der Zweitspracherwerb erfolgt bei Kindern im Prinzip in ähnlicher Weise wie der Erstspracherwerb: von Einwortäußerungen zu komplexen Sätzen, wobei analog zum Erstspracherwerb bei der Bildung komplexerer Sätze Inhaltswörter wie Substantive, Verben und Adjektive gegenüber funktionsgeprägten Bestandteilen wie Präpositionen, Artikel und Konjunktionen bevorzugt werden. Durch die vorausgegangenen Entwicklungen in einer Erstsprache kann es jedoch durch den Einfluss dieser Erstsprache zu Schwierigkeiten bei der Lautbildung kommen, die sich auch im elementaren Schriftspracherwerb auswirkt. Die Laute und Lautkombinationen, die die Kinder während des Erstspracherwerbs wahrgenommen haben, bewirken, dass sie nur das hören, was in ihre jeweilige Muttersprache passt. Sie nehmen „die deutsche Sprache durch den Filter des Lautbestandes [ihrer] Muttersprache wahr“ (Kuhle 1998: 26). Dies kann eine Fehlerquelle in der Laut-Graphem-Zuordnung werden. Auch kann das Lautinventar der Zweitsprache erheblich von dem der Muttersprache abweichen, das heißt, die Kinder müssen einige für sie ganz neue Laute erst noch kennen und aussprechen lernen.

Während der Erstalphabetisierung in der Grundschule müssen nun Kinder die Fähigkeit, Laute zu verschriftlichen, lernen und auf immer größere sprachliche Einheiten (Silben, Wörter, kurze Sätze) anwenden. Laute, die auditiv schlecht wahrgenommen werden, werden in dieser Phase von Kindern häufig ausgelassen. In der dann folgenden orthografischen Phase werden morphologische und syntaktische Kompetenzen erworben, dem Wissen über Phonem-Graphem-Korrespondenzen wird Wissen über orthografische Regeln, über Morphologie und Syntax hinzugefügt.

Durch die von der Alphabetisierungssprache abweichende Erstsprache kann es in all diesen Phasen zu Störungen kommen. Mit Interferenzerscheinungen beim Schreiben befassen sich Meyer-Ingwersen et al. (1977) mit türkischen Schülern und Stölting (1980) mit jugoslawischen Schülern. Weitere Faktoren, die sich negativ auf den elementaren Schriftspracherwerb auswirken können, können schlechte Sprachvorbilder sein, die zu Störungen beim Erwerb von Lauten und Schwierigkeiten bei der Phonem-Graphem-Zuordnung führen können (Meyer-Ingwersen 1977; Kuhle 1998). Die hemmenden Einflüsse der Wohn- und anderen sozialen Verhältnisse, des Bildungsstandes der Eltern und des illiteralen sozialen Umfeldes wurden bereits erwähnt.

Sind also die ersten kommunikativen und kognitiven Entwicklungen des Kindes beim Eintritt in die Grundschule in einer anderen Sprache als die Schulsprache erfolgt, so knüpft eine schulische Konfrontation mit dem Schriftsprachregister und der Alphabetisierung in der deutschen Sprache nicht an diese Entwicklungen an. Die Folge ist, dass die betroffenen Kinder hinter der Norm monolingual deutscher Kinder und ihrem Sprachvorsprung zurückbleiben. Gleichzeitig stagniert meistens die Weiterentwicklung der Familiensprache, denn sie wird schriftsprachlich nicht gefördert. Der Erwerb der *Cognitiv Academic Language Proficiency (CALP)*, der so eng mit dem Schriftspracherwerb verknüpft ist, wird also in zweifacher Weise beeinträchtigt: Weder in die eine noch in die andere Richtung ist ein positiver Sprachtransfer möglich, wie er dem hypothetischem Modell von Cummins zufolge nach Überschreitung einer ersten *Schwelle*, also nach Ausformung der Kompetenzen in einer Sprache vor dem Eintritt in die zweite Sprache (Schwellenniveauhypothese) beobachtet wird.

4.2.1. Didaktische Konzepte

Als Konsequenz aus der Erkenntnis der Risiken einer Erstalphabetisierung in der

Zweitsprache wurden in unterschiedlichen Schulversuchen verschiedene Modelle koordinierter, paralleler oder kontrastiver Alphabetisierungen erprobt, wobei das Konzept koordinierter Alphabetisierung ausdrücklich die gleichberechtigte Entwicklung beider Sprachen zum Ziel hat. Es berücksichtigt daher in besonderer Weise, dass der Prozess des mehrfachen Sprach- und Schriftspracherwerbs bei den Kindern in komplizierten Abhängigkeitsverhältnissen miteinander stehen. Bei der koordinierten Alphabetisierung werden mehrsprachige Kinder zu einer sorgfältigen Trennung der verschiedenen Sprachen angeleitet und gleichzeitig wird ein wechselseitiger positiver Transfer der verschiedenen Sprachen initiiert, organisiert und gesteuert.

Positive Folgen der koordinierten Alphabetisierung werden in verschiedenen Auswertungen beschrieben. Ihren Ausgang nahm sie in Berlin. Nehr (1990) schildert als eine der Beteiligten die koordinierte Alphabetisierung und den damit verbundenen systematischen Aufbau und die Förderung beider Sprachen bei den Schulversuchen mit türkischen Migrantenkindern in mehreren Berliner Schulen. Sie veranschaulicht an verschiedenen Beispielen, wie eine kindgerechte kontrastierende Bewusstmachung unterschiedlicher Sprachstrukturen zu einer gelungenen Sprachtrennung und Weiterentwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen führt:

- Eine Teilmenge von Phonem-Graphem-Beziehungen sind im Deutschen und im Türkischen gleich, es gibt jedoch auch unterschiedliche und zusätzliche Zuordnungen und Unterschiede in der Anordnung. Eine bekannte Erscheinung ist die Konsonantenhäufung im Deutschen, die im Türkischen nicht möglich ist (im Türkischen ist die Reihenfolge stets Konsonant – Vokal – Konsonant). Außerdem entspricht im Türkischen jedem Phonem genau ein Graphem, weswegen dort die Anweisung „Schreib wie du sprichst“ sinnvoll ist, im Deutschen hingegen nicht.¹⁹ Im koordinierten Erstschriftunterricht wird zur trenn-

¹⁹ Kritik an dieser Anweisung übt unter anderem Maas (1986: 28), indem er darauf hinweist, dass eine Lautanalyse bereits in der Anfangsphase des Schreibens nicht ausreicht, um der Komplexität der Phonem-Graphem-Relationen im Deutschen gerecht zu werden. Zu schreiben wie man spricht reicht schon nicht hin für „[...] das Schreiben [...] auf seiner elementarsten Ebene, die irreführend in der sprachwissenschaftlichen Diskussion oft als ‚phonografische Umsetzung‘ angesprochen wird (wo von ‚Graphem-Phonem-Korrespondenzen‘ u. dgl. die Rede ist). Schreiben fixiert das Ergebnis analytischer Operationen auf dem festzuhaltendem Text. Dazu gehört selbstverständlich [...] die Lautanalyse – aber diese ist nur so etwas wie eine Eingangsbedingung des Schreibprozesses: Die Schreibleistung kommt zwar oft *mithilfe* [kursiv im Original] der analytischen Kontrolle (‚Monitor‘) der gesprochenen Sprache zustande [...]; aber was sie fixiert, ist auch in den elementaren Einheiten nicht vom Lautlichen her determiniert. Das ist besonders deutlich da, wo die graphemischen Klassenbildungen quer zu denen der Phonologie liegen [...].“

scharfen Orientierung in beiden Sprachen die „regelhafte lautgetreue Verschriftung im Türkischen [...] der komplexen deutschen Rechtschreibung gegenübergestellt“ (ebd.: 158). So werden Interferenzprobleme bearbeitet wie die aus der Phonologie des Türkischen herrührenden Sprossvokale.

- Ähnliches gilt für unterschiedliche Satzstrukturen. So hat in der agglutinierenden türkischen Sprache die Kopula ‚sein‘ eine andere Stellung im Satz und kann darüberhinaus in der gesprochenen Sprache weggelassen werden. Dies kann eine Quelle für negativen Transfer in die deutsche Sprache sein.
- Anhand der Wörter, mit denen die Erstalphabetisierung erfolgt, wird außerdem in Unterrichtsgesprächen die kulturell unterschiedliche Bedeutungsweisung thematisiert und so eine interkulturelle Koordination auch der Inhalte bewirkt (ebd.: 161).

Trotz des überzeugenden Konzepts wird in den Grundschulen jedoch nur in Ausnahmefällen koordiniert alphabetisiert. Angesichts herkunftssprachlich gemischter Schulklassen stößt es außerdem an seine Grenzen, da es ein Modell für „minderheitenzweisprachige Erziehung“ (Rösch 1993: 246) darstellt, das für sprachhomogene Kleingruppen, aber nicht für die in den Regelklassen normale Sprachheterogenität taugt. Interkulturell ausgerichtete Konzepte bauen daher darauf auf, dass möglichst alle in einer Klasse vorkommenden Primärsprachen berücksichtigt und thematisiert werden: Bei der Auswahl der Buchstaben und Laute zu Beginn muss unter Berücksichtigung der Muttersprache auf die leichte Identifizierbarkeit der Laute geachtet werden und sollten Laute phonetischer Ambiguität vermieden werden; dies um so mehr, wenn Kinder wie im Türkischen eine eindeutige Phomen-Graphem-Zuordnung gelernt haben. Damit soll der Gefahr entgegengewirkt werden, dass Schüler Sprachlaute, Lautsysteme, Graphemzuordnungen und Schreibregeln ihrer verschiedenen Sprachen vermischen. Eine Auflistung derjenigen Phänomene, die im Kontrast zu Deutsch Einfluss auf den Erstlese- und Schreiblernprozess haben können, ist als didaktische Hilfe an verschiedenen Stellen vorgenommen worden (vgl. z. B. Meiers 1980 für die Sprachen Italienisch, Türkisch, Griechisch, Portugiesisch, Spanisch und Serbokroatisch). Im gleichen Zusammenhang steht die Forderung nach einer Abstimmung zwischen den Lehrern des Lese-Schreibunterrichts in Deutsch mit den muttersprachlichen Lehrern, die den Unterricht in der Primärsprache geben, hinsichtlich der ersten einzuführenden Laute und Buchstaben, der Thematisierung von Differenzen in der Schreibung und in

den Übungs- und Arbeitsformen, denn: „Die Nachteile des Nebeneinanderheragierens sind für die Kinder beträchtlich. Die zeitliche Überlastung ist eine Folge. Noch wichtiger aber ist, daß Disfunktionalitäten zwischen den beiden Lehrgängen die Kinder verwirren, den Lernerfolg und damit auch die Lernbereitschaft der Kinder mindern.“ (Meiers 1980: 51) Jedoch sei dies eine „[...] fast utopische Forderung, da Kontakte zwischen diesen beiden Institutionen – wenn sie überhaupt bestehen – fast ausschließlich persönlicher und zufälliger Natur sind“ (ebd.).

4.3. Analphabetismus bei Seiteneinsteigern

Neben solchen möglichen Entwicklungsverläufen in Deutschland sozialisierter Kinder kann Analphabetismus unter den sogenannten Seiteneinsteigern vorkommen. Das können Schüler sein, die im Jugendlichenalter nach Deutschland kommen und aus unterschiedlichen Gründen, sei es beispielsweise auf Grund ihres Geschlechts („gender disparity“; über 60 % der Analphabeten weltweit sind Frauen; vgl. Verhoeven 1996: 767), aufgrund der geografischen Lage ihrer Herkunftsgebiete, aufgrund von Krieg oder kriegsähnlichen politischen Umständen, bis zur Einreise nach Deutschland keine Schule besucht haben, in Deutschland aber entweder der Schulpflicht unterliegen oder von ihrem Schulrecht Gebrauch machen. Diese Fälle von Analphabetentum von Seiteneinsteigern sind unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Biografien zu verstehen.

4.3.1. Didaktische Konzepte

Dieser Grad an Analphabetismus ist schwer in den Deutschunterricht einer Regelklasse zu integrieren. Der Gedanke liegt nahe, spezielle Kurse an die Schulen anzubinden, was einen schnellen oder sogar gleichzeitigen Einbezug in den Regelunterricht erleichtern würde, wenn dieser durch seine Methodik viel Spielraum für unterschiedlich weit entwickelte Schreibkompetenzen gibt. Durch die zahlreichen Initiativen, die landesweit zur Alphabetisierung von Migranten entstanden sind, gibt es mittlerweile erprobte Konzepte, die die besonderen Anforderungen berücksichtigen, die die Alphabetisierung in einer unzureichend beherrschten Zweitsprache an das methodische Vorgehen stellen (vgl. hierzu unter anderem Alpers/Dreccoll/Wagener 1983; Gessinger

1986; Rippien 1984). Ein vollständiger Kurs besteht im optimalen Fall aus Einheiten, in welchen das phonetische Diskriminierungsvermögen, das Verständnis für Graphem-Phonem-Zuordnung und das schnelle Erkennen von Buchstabenkombinationen in sich abwechselnden Einführungs-, Übungs- und Wiederholungsteilen geschult und zu einer allmählich sich erweiternden Kompetenz werden. Die Beschäftigung mit den dabei entstehenden Texten bewirkt gleichzeitig positive Effekte auf den allgemeinen Spracherwerb der Teilnehmer. Da es sich bei den Teilnehmern um schulungsgewohnte Schüler handelt, wird in entsprechend konzipierten Kursen auf grammatische Terminologie ganz verzichtet, es wird methodisch induktiv gearbeitet. Möglichst bald wird die Produktion von Sätzen und kurzen Texten angeregt, die sich auf die Erfahrungswelt der Teilnehmer beziehen (vgl. zu diesem Konzept Lonnecker/ Schödter 2002). Ein Regelunterricht im Fach Deutsch, der freie und erfahrungsentfaltende Schreibproduktionen initiiert und zulässt, erleichtert die schnelle Miteinbeziehung dieser Schüler, die mit den zusätzlichen curricularen Forderungen des Deutschunterrichts in Hinsicht auf Textsorten und den damit verbundenen normativen Schreibanforderungen vollkommen überfordert würden.

4.4. Fazit

Es ist deutlich geworden, dass das Phänomen des Analphabetismus aus einem Zusammenspiel verschiedener Faktoren entsteht. Für die vorliegende Arbeit muss immer wieder der Vermittlungsaspekt in den Vordergrund gerückt werden – jedoch muss auch dabei berücksichtigt werden, dass eine Auffassung von Lesen und Schreiben als kognitiv-technische Fähigkeit, die unabhängig von den gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Kontexten gelernt werden kann („the autonomous view“, Verhoeven 1996: 771), zu kurz greift. Daher muss auch bei der Vermittlung immer die Frage im Vordergrund stehen,

wie eine zu erwerbende Literalität mit der Lebensgeschichte des Einzelnen und der sozialen und kulturellen Umgebung der Vielen zu verbinden sei [und] was dabei bedacht werden muß, reicht vom Inhalt des zu behandelnden sprachlichen Materials über methodische und curriculare Fragen bis zu dem schwierigen Problem, wie verhindert werden soll, daß jemand Lesen und Schreiben nach erfolgreicher Alphabetisierungsarbeit wieder verlernt (Eisenberg 1983: 15).

5. Schlussfolgerungen für die Lehrerfortbildung

Wie sich gezeigt hat, befasst sich die Schreibforschung in ihrer Grundlagenforschung nur marginal explizit mit dem Problem zweitsprachiger Schreiber in der muttersprachlichen Schreiberziehung. Zweit- und fremdsprachliches Schreiben in der Schule wird in seiner jeweiligen Spezifik nicht voneinander unterschieden. Der Kontext des Zweitsprachenerwerbs von Migrantenkindern in Regelklassen wird vernachlässigt: Die spezifischen sozio- und psycholinguistischen Aspekte des Schriftspracherwerbs mehrsprachiger Kinder unter den schulischen Assimilationszwängen werden in fremdsprachlichen Modellen nicht berücksichtigt. Kinder (oder auch Studierende) der einsprachigen Mehrheitsgesellschaft, die in der Schule (oder im Studium) Fremdsprachen lernen, entwickeln damit eine sogenannte „elitäre Zweisprachigkeit“ (Lewis 1976; Stölting 1980; Karajoli/Nehr 1996). Sie schreiben unter anderen Bedingungen als Kinder, die mit diskriminierten Erstsprachen von niedrigem Sozialprestige unter ungünstigen „Submersion“-Bedingungen die Zielsprache der Schriftsprache erlernen und darin schreiben müssen. Karajoli/Nehr (1996) behaupten einen direkten Zusammenhang zwischen der Qualität des Schriftspracherwerbs und dem Maß „der sozialen und kulturellen Verankerung der Menschen in der Mehrheitsgesellschaft“ – eine Beobachtung, für die es keine ausreichende wissenschaftliche Erklärung gebe (ebd.: 1202). Belke (2003) verortet die Ursachen für die qualitativen Unterschiede im fremdsprachlichen und im zweitsprachlichen Schriftspracherwerb in der Verschiedenheit des gesteuerten und des ungesteuerten Spracherwerbs:

Während ein Englisch- oder Französischlehrer neue Vokabeln und neue Redewendungen optisch und akustisch synchron präsentiert und sich die Schüler auf diese Weise von Anfang an das richtige Schriftbild einprägen können, lernen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache durch den sprachlichen Kontakt mit ihrer neuen Umgebung viele neue Wörter, deren Verschriftlichung sie ohne schulische Anleitung imaginieren. Diese Verschriftlichungen werden [...] in der deutschen Schule entweder nicht verstanden oder, falls sie verstanden werden, wird die Oberflächenstruktur korrigiert, nicht die systematische Abweichung. (Ebd.: 131)

Die Folgen seien Phänomene, wie sie bei „Seiteneinsteigern“ beobachtet und auch in der Literatur beschrieben werden: Dass Kinder Wortbedeutungen der Zweitsprache verstehen, aber nicht in der Lage sind, die gleichen Wörter zu lesen oder zu schreiben. Somit beklagt Kuhs (1984) zu Recht den Mangel und die unausgereifte Didaktik auf dem Gebiet des zweitsprachlichen Schreibens, der aus der nachlässigen Unterschei-

derung zwischen zweit- und fremdsprachlichem Schreiben entsteht und darin erkennbar wird, dass Schreibaufgaben aus dem fremdsprachlichen Schreiben für Schreiber in der Zweitsprache adaptiert werden.²⁰

Auch wenn also eine direkte Übertragbarkeit der Schreibforschungen in die Didaktik des Unterrichts multinationaler Regelklassen nicht angebracht ist, so gibt es doch meines Erachtens aus allen Forschungsansätzen unverzichtbare Elemente, die in didaktische Überlegungen Eingang finden sollten. Wem beispielsweise die Komplexität des Schreibprozesses, die in den Modellen der Schreibprozessforschung repräsentiert werden, bewusst ist, der überdenkt sicherlich die Sinnhaftigkeit der gemeinhin praktizierten „Textsortendidaktik“ (Merz-Grötsch) im Deutschunterricht, die zu häufig noch Planungs- und Überarbeitungssequenzen auslöst und zu wenig unterstützende Maßnahmen während des Schreibprozesses zulässt. Die Schreibentwicklungsforschung kann dazu anregen, dass Repertoire an möglichen Aufgabenstellungen in seiner ganzen Breite ins Auge zu fassen und eine dem Entwicklungsstand des Schülers angemessene Entscheidung in Hinsicht auf die abverlangte Textsorte zu treffen; und dies gelingt noch besser, wenn die Aussagen von Cummins mit den entsprechenden Akzentverschiebungen zur Mehrsprachigkeit hin berücksichtigt werden. Sprachhandlungs- und Formulierungstheorien sensibilisieren dafür, dass durch die fehlenden Zugriffsmöglichkeiten auf die Zweitsprache Ausdruckswunsch und sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten auseinanderklaffen und die kommunikative Qualität der Texte durch fehlendes Wortmaterial beeinträchtigt werden kann, woraus ein Appell an den sensiblen Umgang mit Schülertexten abgeleitet werden kann; die Schreibproduktforschung rundet diese Haltung ab, indem sie die Grundlage für Textanalysen als diagnostisches Instrument für die Planung weiterer Lernschritte liefert.

Es spricht also einiges dafür, diese Elemente in einer Lehrerfortbildung zu verarbeiten. Nimmt man nun noch die Themen der wenigen didaktischen Arbeiten dazu, so zeichnet sich eine mögliche Struktur einer solchen Fortbildung ab.

²⁰ Auch wenn eine solche Didaktik ausgearbeitet und vorgelegt wird (vgl. Schmölzer-Eibinger, Kapitel 3.2.), ist die Frage nicht geklärt, wie sie flächendeckend Eingang in den Schulalltag finden soll.

6. Struktur der Fortbildung

6.1. Veranstaltungsform

Eine grundsätzliche Überlegung betrifft die Veranstaltungsform. Die vermuteten Wissensdefizite im Bereich Zweitsprachenerwerb und Schreibforschung lassen es notwendig erscheinen, die Veranstaltung als Seminar oder Lehrgang anzulegen, in dem es um Wissensvermittlung geht. Gleichzeitig muss jedoch der vielfältige und unterschiedliche Erfahrungshintergrund der Teilnehmer berücksichtigt und in das Fortbildungskonzept integriert werden. Um dies miteinander zu vereinbaren, habe ich mich an den Vorschlägen von Weidenmann (1998) orientiert, die er unter dem Begriff „Impulsmethode“ als geeignete Form der Informationsvermittlung unter aktiver Einbindung der Teilnehmerschaft vorstellt: Vortragsphasen wechseln mit Teilnehmeraktivitäten ab; Informationen, die in Vortragsphasen vermittelt werden, werden von den Teilnehmern als Impulse aufgegriffen und in anschließenden Arbeitsphasen durchgearbeitet. Die von mir im Folgenden vorgestellten Einheiten und Materialien sind also eine portionierte, in eine geordnete Struktur und sinnvolle Reihenfolge gebrachte Anordnung des Wissens, das ich vermitteln möchte und mit dem ich jeweils Impulse zur Reflexion und Diskussion eigener Erfahrungen geben möchte.

6.2. Elemente der Fortbildung

Die Fortbildung ist nach diesen Überlegungen in vier Phasen gegliedert. Ihre konkreten Inhalte stelle ich im Folgenden vor. Zur besseren Vermittlung abstrakter Inhalte habe ich Materialien entworfen, in denen diese Inhalte visualisiert werden; sie sind im Anhang der Arbeit einsehbar (in der Fortbildung als Powerpointpräsentation). Dabei ist unbedingt zu beachten, dass die Arbeitsblätter Vorschläge zur Unterstützung bei der Vermittlung der jeweiligen Inhalte darstellen sollen; das heißt, sie sind nicht ohne Erläuterungen vonseiten der Fortbildungsleiter einsetzbar, sondern ergänzen diese Erläuterungen. Die Hinweise auf praxisrelevante Literatur auf den Arbeitsblättern beruhen auf Erfahrungen mit ihrem Einsatz im Förderunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationsbiografien.

I. Der theoretische Einstieg in die Problematik

Lehrer sind Praktiker. Ihre Tätigkeit hat einen gewissen handwerklichen Charakter, und sie brauchen bestimmte Instrumente, Techniken und Materialien, um ihre Arbeit ausüben zu können. Sie sind jedoch auch Theoretiker und müssen es sein, um diese Instrumente, Techniken und Materialien in angemessener Form anwenden zu können. Theoretisches Wissen kann Unterrichtsverhalten verändern, ebenso wie Praxiserfahrungen in theoretische Modelle zurückgespeist werden sollten, damit diese Modelle nicht erstarren und zu von der Praxis abgekoppelten Realitäten werden.

Bei Fortbildungsteilnehmern aus der traditionellen Lehrerausbildung, also ohne Ausbildungsanteile des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (Kapitel 1), können Wissensbestände aus den theoretischen Entwürfen der Zweitsprachen- und der Schreibforschung nicht zwingend vorausgesetzt werden. Meine ersten Überlegungen zur Fortbildung zielen daher darauf ab, den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, ihre Unterrichtserfahrungen in wissenschaftlichen Erklärungsmustern einzuordnen. Ich möchte die Lehrer für einen veränderten, verständnisvollen Blick auf ihre mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler gewinnen, sodass sie zukünftig das Leistungsverhalten ihrer Schüler nicht spontan, sondern aus einem wissenschaftlichen Erklärungsansatz heraus interpretieren. Eine solche veränderte Wahrnehmung schafft idealerweise die Bereitschaft, mit unbekanntem Unterrichtsinstrumentarium zu experimentieren. Nach einer theoretischen Einführung möchte ich daher die praktischen, anwendungsbezogenen Unterrichtsvorschläge aus den Erfahrungsberichten der Didaktiker anempfehlen. Ich versuche sie in einen Zusammenhang mit den Theorien zu stellen und den Teilnehmern Mut zu machen, eine differenziertere, flexibel dem aktuellen individuellen Wissen und Können der einzelnen Schüler angepasste Schreibdidaktik auszuprobieren.

Wie in den vorausgegangenen Kapiteln deutlich wurde, dienen die Theorien von Cummins mit ihren differenzierenden Beschreibungen unterschiedlicher Sprachentwicklungen als eine gute Grundlage zum Verständnis der verschiedenen Varianten von Sprach- und Schreibkompetenzen und zur Einschätzung der Rolle der Muttersprache für zweisprachig Aufwachsende. Sie können helfen, die großen Leistungsgefälle innerhalb der Klassen plausibel zu erklären. Ein solches theoriegestütztes Verständnis der Ausgangslage trägt dazu bei, förderliche didaktische und methodische

Vorgehensweisen zur Schreiberziehung zu entwickeln. Der Einstieg in die Fortbildung sollte also darauf verwendet werden, die Aussagen der Arbeiten von Cummins vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Lehrer zu reflektieren und zu diskutieren und zu überlegen, inwieweit die von den Annahmen der Schreibentwicklungstheorien bestimmten schreibcurricularen Vorgaben der Deutschlehrpläne in diesen Zusammenhängen sinnvoll und umsetzbar sind (siehe Arbeitsblatt I – 1).

II. Didaktische und methodische Vorschläge

Bei den Teilnehmern einer Lehrerfortbildung können aus dem Studium und der Unterrichtspraxis gewonnene Kenntnisse über Methoden der Schreiberziehung vorausgesetzt werden. Nun geht es darum, diese Kenntnisse mit den Einsichten der Schreibforschung abzustimmen, um eventuell das Methodenrepertoire zu erweitern und auf unterschiedliche Sprach- und Entwicklungsniveaus von Schülern angemessen zu reagieren. Der Rahmen ist dabei vorgegeben: Alle Schüler in der Sekundarstufe müssen die gleichen curricularen Anforderungen erfüllen, wobei bestimmte Textsorten und Schreibaufgaben fester Bestandteil dieser Curricula sind. Es gibt jedoch immer einige Spielräume für Lehrer, die es erlauben, eine Passung der Schreibanforderungen und der Voraussetzungen der Schüler vorzunehmen und die Schreibaufgaben so abzustimmen, dass einerseits die Lehrpläne erfüllt werden, andererseits die Schreibkompetenz der Schüler individuell gefördert werden kann. Daher sollte geprüft werden, welche Möglichkeiten und Potenziale der bekannte Schreibunterricht für eine effektive und differenzierte Schreiberziehung bereithält. Ausgangspunkt ist die Überzeugung, dass Schülern in jedem Stadium ihrer Schreibkompetenz eine Erweiterung dieser Kompetenz möglich gemacht werden kann, wenn aufgrund einer erstellten Diagnose kleinschrittig und individuell vorgegangen wird: Die Schüler werden nicht an die curricular vorgesehenen Anforderungen angepasst und damit möglicherweise überfordert, sondern das didaktische Konzept wird den aktuellen Möglichkeiten der Schüler angepasst.

Für ein solches Vorgehen gibt es auch im traditionellen Deutschunterricht eine pädagogische Nische. Unter dem Motto *vom Kinde ausgehen* versuchen reformpädagogisch beeinflusste Didaktiker Schreibformen zu finden, die ein solches Eingehen auf das Individuum ermöglichen. Hierunter fallen alle Schreibformen, die sich vom tradi-

tionellen Aufsatzschreiben abgrenzen und das Ungebundene, Freie, Kreative, Subjektive und Persönlichkeitsbildende am Schreiben betonen. Diese Art des Schreibens gibt es in verschiedenen Varianten und Kombinationen. Die bekannteste ist die auch in der Literatur angeführte, die in der *Freinet-Pädagogik* eingebettet (Freinet 1979) und damit Teil eines allgemein alternativen Lernarrangements ist. Beim Schreiben werden keine schultypischen Fragestellungen aufgeworfen, sondern es werden die unmittelbare Umwelt und der Alltag beschrieben; eventuell wird ein freier Text, in dem Sinne, dass er keinem normierten Textordnungsmuster folgt, zu bestimmten Fragestellungen in der eigenen Interessenlage mit eigener Phantasie ein Thema erarbeitet. Daneben gibt es die an die Reformpädagogik angelehnte Variante des *freien Schreibens*, die außerdem eine Orientierung an der kommunikativen Schreibdidaktik vorsieht, also den Sozialisationsprozess in gesellschaftlich relevanten Schreibverhältnissen zu vollziehen versucht. Damit wird eine Verbindung zwischen dem kommunikativ-adressatenorientierten und dem kreativen, freien, aus der Subjektivität des Schreibenden entstehenden Schreiben geschaffen als Versuch, Adressatenorientiertheit und Emotionalität miteinander zu vereinen (Boehnke/Humburg 1980; Mattenklott 1979). Als dritte Variante des freien Schreibens kann die an deutschen Aufsatzreformern zu Beginn des 19. Jahrhunderts orientierte genannt werden: Es wird nur geschrieben, wenn der Schreiber schreiben möchte (wenn auch mit der Einschränkung eines eventuellen Wochenprogramms oder Ähnlichem); dadurch entsteht eine extreme Individualisierung der Themenwahl, und Texte entstehen nur aus unmittelbaren Erlebnissen und inneren Impulsen heraus (Ludwig 1988), eben nicht aus der Aufforderung des traditionellen Erlebnis-aufsatzes.

Von diesem können ebenfalls das *autobiografische*, das *assoziativ-therapeutische*, das *experimentelle* und das *personale Schreiben* abgegrenzt werden (vgl. Merz-Grötsch 2000). Allen diesen Schreibansätzen ist gemeinsam, dass es Überschneidungen von kreativem und therapeutischem Schreiben gibt, in welchem es darum geht, latente, psychisch nicht verarbeitete Inhalte und Erfahrungen im Schreibprozess aufzuarbeiten. Diese Ansätze wurden durch psychologische und tiefenpsychologische Forschungen – in dem Sinne, Unbewusstes zum Ausdruck zu bringen – beeinflusst. Schreiben wird eingesetzt zur Identitätsentwicklung und zur Selbstfindung, weswegen in vielen dieser Ansätze auf entwicklungspsychologische und identitätstheoretische Konzepte (Piaget 2001, Wygotski 1964 und andere) zurückgegriffen wird. Das freie, experimentelle Schreiben etwa strebt die Artikulation momentaner Gefühlslagen mit persön-

lichkeitsbildenden Funktionen an. Für unsere Zielgruppe ist von Vorteil, dass dies zunächst ohne starre Vorgaben und Regeln eine Auseinandersetzung auch mit sprachlichen Fähigkeiten und Defiziten möglich macht, indem sich Schreiber mit sich und ihrem Umfeld sprachhandelnd auseinandersetzen und die Entwicklung von Ausdrucksfähigkeit und sprachlicher Sensibilität gefördert wird: Es darf geschrieben werden, wie es im Augenblick möglich ist; die Reflexion über Gegenstände momentaner Wichtigkeit ist möglich; Texte mehrfach zu überarbeiten, umzuschreiben und weiterzuschreiben sind integrale Bestandteile des experimentellen Schreibprozesses. Es wird damit ein Schreiben ermöglicht, das mit jeder aktuell erreichten Kompetenzstufe ausgeführt werden kann.

Eine weitere Schreibform dieser Ausrichtung ist das *personale Schreiben* (Sennlaub 1980; Fritzsche 1980; Spinner 1980; Boehncke/Humburg 1980; Mattenklopp 1979; Bouke/Schüle 1985). Es wird als Ergänzung zum kommunikativen Schreiben aufgefasst. Schreiben wird verstanden als Medium der Ich-Entwicklung und der Herausbildung von Identität. Damit ist einerseits die Beachtung und Bewusstmachung der individuellen Antriebsquellen der einzelnen Subjekte gemeint (Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle), andererseits die soziale Identität im Austausch mit anderen. Sie schreibend zum Ausdruck zu bringen führt zum Aufbau kognitiver und sozialer Kompetenzen; denn die Ich-Identität baut sich in einem Prozess der Vermittlung zwischen sozialer und persönlicher Identität auf. Die Funktion des Schreibens in diesem Prozess ist, dass der Schreibende seine Wahrnehmungen, Empfindungen, Erfahrungen, Wünsche und Gefühle als subjektive, personale Befindlichkeiten expressiv im Schreibprozess in die entstehenden Texte einbaut. Gleichzeitig bewirkt das Schreiben Distanzierung davon und löst Reflexionen aus: Sprache ist an sich ein Instrument der Selbstreflexion, der Text gilt als vergegenständlichter Gedanke. An die kommunikative Aufsatzdidaktik schließt diese didaktische Ausrichtung an, indem in den dazugehörigen Lernarrangements Texte gemeinsam besprochen und interpretiert werden und die Lehrer und Mitschüler als Kommunikationspartner gelten.

Es gibt also ein Gebiet, das sich für eine veränderte Schreiberziehung ausbeuten ließe. Die Angemessenheit dieser Schreibformen sehe ich darin, dass als gemeinsames Charakteristikum durch die ausdrückliche Legitimierung der Subjektivität der Texte gesichert ist, dass das Wissen, das für das Schreiben der Texte nötig ist, den Schreibern im Moment der Textproduktion mit Sicherheit zur Verfügung steht, da sie es aus sich selber schöpfen. Damit wird das Problem der durch die unterschiedlichen Biografien

und Sozialisierungen der Schüler entstehenden unterschiedlichen Wissensbestände entschärft. Die alternativen Schreibformen fordern außerdem dazu auf, sich mit Rollenmustern zu beschäftigen, zur Selbstreflexion, Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und dem Aufbau eines Selbstkonzeptes anzuleiten, was gerade für kulturelle Diversität und interkulturelles Kommunizieren sehr fruchtbar sein kann. Weiterhin sind bei aller Unterschiedlichkeit der verschiedenen Ansätze zentrale Gemeinsamkeiten, dass die subjektive Erlebniswelten der Kinder und Jugendlichen in die Schreibprozesse eingebracht werden; dass in jeder Hinsicht, auch in der sprachlichen, so geschrieben werden darf, wie es im Moment des Schreibens gerade möglich ist, Kinder und Jugendliche unbelastet von vielleicht unbekanntem Erwartungen in Bezug auf Textnormen schreiben dürfen; dass Ich-Stärkung einerseits, aber auch Reflexion und Distanzierung durch Schreiben als Selbstdarstellung möglich wird; und dass Schreibmotivation entsteht durch subjektive Betroffenheit in Alltagserfahrungen, bei bestimmten Schreibarrangements wie beispielsweise Schreibkonferenzen verstärkt durch die Aufmerksamkeit eines Auditoriums. Nach meiner Einschätzung kann mit solchen Schreibformen dem beobachteten Scheitern an den stark formalisierten, hochelaborierten, zum Teil der Rhetorik entstammenden Aufsatzformen (vgl. Ludwig 1988), die eine Verfügung über differenziertes Sprachmaterial, über eine große Variationsbreite an Formulierungshandlungen und über profunde Textsortenkenntnisse verlangen, entgegengewirkt werden (siehe Arbeitblätter II – 1-5).

III. Textanalysen

In dieser Phase kann mit konkreten Schülertexten gearbeitet werden. Es gibt viele Gründe, warum die Fähigkeit zu profunden Textanalysen für Lehrer mit Schülern, die Schwierigkeiten mit der Zweitsprache Deutsch haben, immens wichtig ist. Textanalysen sind ein wichtiges Instrument, um die Diagnose über die aktuelle Situation eines Schülers erstellen zu können. Lehrern kann ein lernersensibler Ansatz für die Rezeption der Schülertexte vermittelt werden. Sie können lernen, Schülertexte mit einer Haltung zu rezipieren, die nicht von notengegebender Beurteilung bestimmt wird, also in erster Linie defizitorientiert ist, sondern als Dokumente, aus denen sie wichtige Informationen über die Lernprozesse und die Mitteilungsbedürfnisse ihrer Schüler entnehmen können, aufgrund derer weitere Unterrichtsschritte geplant werden kön-

nen. Zwingende Voraussetzung dafür sind textlinguistische Kenntnisse zur Textanalyse. Die Modelle, die die verschiedenen Autoren ihren Analysen von sprachlichen Phänomenen und zur Bewertung der Textkompetenz zugrunde legen, variieren und sind individuell begründet ausgewählt, stimmen aber in den meisten Untersuchungsaspekten überein: Alle untersuchen in irgendeiner Form narrative Merkmale, das Gelingen der Herstellung von Kohärenz, bemühen sich, Mitteilungsabsichten, Kommunikationsbedürfnisse und Entwicklungsprozesse zu erkennen und zu würdigen und analysieren die Qualität und Quantität grammatischer Erscheinungen in den Schülertexten. Dabei werden die verschiedenen Ebenen der Informationen sorgfältig auseinandergelassen: Texten können Informationen über erreichte Spracherwerbsstufen entnommen werden, oder aber sie geben Hinweise auf den Stand der Erzähl- und Textordnungskompetenz; davon getrennt müssen die kommunikativen Funktionen und die Mitteilungsabsichten der Schreiber Beachtung finden.

Aufgrund einer solchen Diagnose kann das weitere methodische Vorgehen ausgewählt werden: Sollen Versuche mit freien Schreibformen gewagt werden oder kann die Arbeit an und mit den klassischen Textsorten fortgesetzt werden, weil sie die Schüler nicht überfordert, oder wie kann eine Mischung der Schreibformen organisiert werden? Schüler, die Schreib- und Textkompetenz entwickeln konnten, können allem Anschein nach mit Schreibaufgaben der traditionellen rhetorischen Aufsatzdidaktik konfrontiert werden, solange sie gleichzeitig mit einer Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache begleitet werden und das aktuelle Niveau des Zweitspracherwerbs bei der Textbeurteilung berücksichtigt wird.

Ein diagnostischer Blick auf einen Schülertext kann den Lehrer auch zu Fragen zur persönlichen Situation des Schülers veranlassen. Schreiben lernen sollte im Kontext von Familie, Biografie und Lebens- und Sprachumwelt verstanden werden, um der Komplexität des Lernprozesses gerecht zu werden (vgl. Kapitel 4.-4.3.). Solche als ökologische Modelle bezeichneten Annäherungen haben ihren pädagogischen Platz (vgl. hierzu z. B. Bronfenbrenner 1979; Oerter 1987; Fölling-Albers 1992; speziell für die Schreibdidaktik Richter 1995). Sie berücksichtigen sowohl die unterrichtlichen Lehr- und Lernbedingungen im Klassenzimmer als auch außerunterrichtliche psychologische und soziale Komponenten. Die Kombination der Faktoren bestimmt den individuellen Lernprozess, und ein lernerorientierter Unterricht reagiert darauf mit Methodendifferenzierung. Die Wahl des angemessenen methodischen Vorgehens wird im Idealfall auf der Basis theoretischen Wissens und kritisch reflektierter Erfahrungen

getroffen und ständig an die Lernenden und ihre Bedürfnisse neu angepasst. Auch Unterrichtsziele werden dann permanent reformuliert. Unterricht wird zu einem dynamischen Prozess, in dem sich Lehrende und Lernende wechselseitig beeinflussen. Innerhalb solcher, die Lebens- und Unterrichtsrealität berücksichtigender Parameter gelten geschlossene Methodenkonzeptionen als untauglich und werden daher verworfen. Eine schreibdidaktische Diskussion sollte tunlichst nicht ideologisiert werden, im Gegenteil: „Vielseitigkeit [ist] der beste Schutz gegen vergeblichen Streit um ‚richtige Methoden‘.“ (Heuer 1990: 413) Mit einem differenzierenden Methodenrepertoire kann wahrscheinlich die größtmögliche Integration und Förderung jedes Schülers aufgrund seines jeweiligen individuellen Vermögens erreicht werden. Textanalysen können helfen, sich Klarheit über die schriftsprachlichen Kompetenzvarianten in der Klasse zu verschaffen und die entsprechenden Entscheidungen zu treffen (siehe Arbeitsblätter III – 6-14).

IV. Diskussion von Lernarrangements: Frontalunterricht, Gruppenarbeit – und was gibt es noch?

Die Erfahrungsberichte aus der Schreibdidaktik zeigen die Tendenz zu alternativen Methoden und beschreiben positive Ergebnisse. Dietrich (1994) zeigt, wie mithilfe der Freinet-Methoden rudimentäre Sprach- und Schreibkompetenzen türkischer Grundschul Kinder zum Ausdruck kommen und gefördert werden können. Ott (2000) beschreibt überzeugend das Lernarrangement der *Schreibkonferenzen* in der Sekundarstufe I einer Hauptschule. Es gründet auf einem in England Anfang der 80er- Jahre entwickelten und dann vor allem von der Grundschullehrerin Gudrun Spitta in Deutschland eingesetzten und verbreiteten Konzept (vgl. Spitta 1984; 1988; 1992; 1994; 1998). Diese Schreibkonferenzen folgen festgelegten Abläufen: Schüler produzieren Texte nach bestimmten Schreibanregungen. Ein solcher Text wird als erster Entwurf aufgefasst, der nun in Überarbeitungsphasen geht: Mit zwei bis drei Mitschülern wird der Text besprochen und werden Überarbeitungsvorschläge sowohl inhaltlicher als auch sprachlicher Aspekte vorgebracht, wobei diese Ebenen bewusst entzerrt werden. Nach diesen Vorschlägen können die Texte überarbeitet werden, bevor sie dem Lehrer zur Endkorrektur übergeben und eventuell auch der Klasse vorgestellt werden.

Ott stellt in ihrer Hauptschulklasse Gruppen zusammen, in denen unterschiedliche Kompetenzen vertreten sind und eine Mischung von Mutter- und Zweitsprachlern eingehalten wird. Unter sorgfältiger Anleitung und mit minutiösen Arbeitsaufträgen versehen („Besprecht mit Saloua die Zeichensetzung in ihrem Text“; ebd.: 138; die Aufforderung, auf Satzanfänge zu achten; ebd.: 140 etc.) profitieren Schüler so untereinander von ihren verschiedenen Kompetenzen. Wenn dabei sowohl die personale Passung – darunter versteht Ott die Anpassung der Lebens-, Erfahrungs- und Vorstellungswelt der Schüler an die Schreibaufgaben (ebd.: 130) – und die materiale Passung – Schreibaufgaben sollen dazu beitragen, dass verfügbare Textsortenspektrum der Schüler zu erweitern (ebd.: 134) – eingehalten wird, so gilt: „Bei all diesen Verfahren steht Lernen als soziales Phänomen im Mittelpunkt: Lernen ist immer Lernen von anderen.“ (Ebd.: 140)²¹. Sicherlich würden diese Lernarrangements den Lehrer auch von dem oben erwähnten Problem der unmittelbaren (vergleichenden) Textbenotung befreien, die er zeitlich an das Ende eines Schuljahres verschieben kann, indem er erst dann eine vorbereitete Einzelleistung bewertet.

Schreibaufgaben sollten also mit speziellen Lernarrangements verbunden werden, die den psychosozialen und kommunikativen Aspekten des Schreibens gerecht werden. Bei aller Unterschiedlichkeit der Ansätze erfordert der Entschluss zu alternativen Lernarrangements jedoch radikale Veränderungen im Klassenzimmer, denn ihnen liegen vom üblichen Schulbetrieb erheblich abweichende Auffassungen von Zeiteinteilungen, Zielsetzungen und sozialen Beziehungen der Schüler untereinander und der Schüler-Lehrer-Verhältnisse zugrunde.

In einem solchen neuen Lernarrangement werden Aufgaben aus der freien, kreativen Schreibdidaktik eventuell als alternative Schreibangebote, dann aber gleichberechtigt und gleichwertig gestellt; gruppendynamische Prozesse müssen beobachtet und gesteuert werden, denn diese Formen der Schreibdidaktik setzen ein gemeinschaftliches und konkurrenzfreies Klima in der Klasse voraus. Ott führt daher auch an, dass das von ihr in ihren Hauptschulklassen praktizierte Mittel der Schreibkonferenzen auch ein Mittel zum sozialen Lernen ist (Ott 2000). Eventuell müssen Nischen außerhalb der eigentlichen Klassengemeinschaft in Form von Arbeitsgemeinschaften oder informellen Besprechungsstunden gefunden und gepflegt werden.

Ich gehe davon aus, dass verschiedene Alternativen, die das Schreibenlernen in einen

²¹ Ott berichtet Erfahrungen mit ihrer Unterrichtspraxis als Hauptschullehrerin.

sozial-kommunikativen Rahmen situieren, möglicherweise einigen Lehrern bekannt sind. Dies sollte zusammen mit den Fortbildungsteilnehmern überprüft und diskutiert werden. Die Ergebnisse können in einem Tafelbild zusammengetragen und festgehalten werden, unterstützt durch das Arbeitsblatt IV – 15.

V. Fakultativ als Exkurs: das Thema Analphabetismus

Je nach Wunsch kann das Problem des Analphabetismus mehr oder weniger ausführlich thematisiert werden. Die verschiedenen Ursachen analphabetischer Entwicklungen können unter den Stichworten *Totalanalphabeten*, *funktionale Analphabeten*, *Literacy* bzw. *literale Kompetenz*, *Erstalphabetisierung in der Zweitsprache* (mit Bezug auf die Elemente aus I) und *Analphabetismus bei Seiteneinsteigern* in einem kurzen Vortrag dargestellt und mit aktuellen Zahlen unterlegt werden. Dann können didaktische Ansätze vorgestellt und erklärt werden. Ein Beispiel findet sich auf dem Arbeitsblatt V – 16.

VI. Abschluss: Präsentation von Lehrwerken und theoretischer Literatur

Ein Büchertisch mit der einschlägigen aktuellen theoretischen und praxisbezogenen Literatur rundet die Fortbildung ab.

Mit dieser Kurzdarstellung der Fortbildung ist der erste Teil der Arbeit abgeschlossen. Es folgt im zweiten Teil die Beschreibung der durchgeführten Fortbildung und die Auswertung der empirischen Daten.

7. Einleitung zum empirischen Teil der Arbeit

Meine zu Beginn der Arbeit gestellten Fragen waren: Warum stoßen theoretische Überlegungen und auf dem Papier entworfene didaktische Modelle bei Praktikern so häufig auf Widerstände? Wieso gehen von Konzepten, die bereits erfolgreich in der Praxis erprobt wurden, nicht die positiven Impulse aus, die von einer Fortbildung gemeinhin erwartet werden? Woraus erklärt sich die von mir beobachtete Ambivalenz aufseiten der Lehrer den präsentierten Vorschlägen gegenüber? Einer Antwort versuche ich mich nun im empirischen Teil der Arbeit anzunähern.

Dieser Teil baut sich folgendermaßen auf: In Kapitel 8 resümiere ich wichtige Positionen der Lehrerforschung. Wie sich in diesem Kapitel zeigen wird, ist die Problematik der Diskrepanz zwischen wissenschaftlichen Theorien und pädagogischem Alltagshandeln in der Lehrerforschung ausgiebig thematisiert worden, wobei der Begriff der subjektiven Theorien bzw. der pädagogischen Alltagstheorien in Abgrenzung und teilweise Widerspruch zu wissenschaftlichen Wissensbeständen eine zentrale Rolle spielt. Diese Arbeiten dienen mir als Ausgangs- und Bezugspunkt für meine eigene Annäherung an die Problematik. Unter 8.6. stelle ich daher als Schlussfolgerung aus der Literaturrecherche allgemeine Überlegungen zum methodischen Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung an. Kapitel 9 stellt eine kritische Reflexion meiner Vorgehensweise dar. Unter 9.5. kläre ich meine eigene Perspektive im Forschungsprozess, um dem Auswertungsvorgang die nötige Transparenz zu verleihen. Die Auswertung von einer Gruppendiskussion vorgeschalteten Fragebögen folgen in den Kapiteln 10.-10.3. Im Kapitel 11 komme ich zur Gruppendiskussion als Erhebungsinstrument meiner Wahl und zu ihrer Auswertung. In Kapitel 12 stelle ich Nachbetrachtungen an. Abschließend formuliere ich sechs Thesen, wie Lehrerfortbildungen die gewünschten Wirkungen insbesondere auf dem Gebiet der Schreibförderung tatsächlich entfalten können.

8. Positionen der Lehrerforschung

Wie die Literaturrecherche zeigt, ist im Zusammenhang mit Lehrerbildungen und -fortbildungen die Forschung über Lehrer stets mit der aktiven Einbindung der Lehrer als Beforschte verbunden. Methodisch kommen dabei Verfahren aus der empirischen Sozialforschung oder der psychologischen Forschung zum Einsatz. Im Mittelpunkt dieser Arbeiten stehen die Begriffe der pädagogischen Alltagstheorien bzw. der subjektiven Theorien. Zu dieser Thematik liegen einige Arbeiten vor, die für meine Zwecke eine gute Orientierung bieten. Das Gemeinsame dieser Arbeiten ist, dass die Autoren versuchen, das Spannungsverhältnis zwischen theoretischen Entwürfen und pädagogischer Alltagspraxis in konstruktiver Weise zu nutzen und die beiden Bereiche Lehrerbildung und -fortbildung für einander fruchtbar zu machen. Damit sind Affinitäten zu meiner Fragestellung gegeben. Im Folgenden werde ich daher die wichtigsten Aussagen und Herangehensweisen der mir vorliegenden Literatur resümieren. Ich stütze mich dabei im Wesentlichen auf die Arbeiten von Groeben/Wahl/Schlee/Scheele (1988) als Begründer des Forschungsprogramms Subjektive Theorien; sie sind der theoretische Überbau für nachfolgende Aktionsforschungen in der Lehrerbildung. Einen Überblick über diese praktischen Umsetzungen und die damit zusammenhängende Diskussion und Bewertung der Thematik Lehrer als Forscher wird durch die Darstellung der wichtigsten Beiträge dazu von (in chronologischer Reihenfolge) Füglistner (1985), Kroath (1991), Hierdeis/Hug (1996), und Altrichter/Posch (2007) gegeben.

8.1. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien und seine Bedeutung für die Erforschung der Lehrerbildung

Ein zentrales Werk zu der Thematik subjektiver Theorien ist die Einführung in das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) von Groeben/Wahl/Schlee/Scheele (1988), weswegen es hier ausführlich referiert wird.

Den Anstoß zur Entwicklung dieses Forschungsprogramms gab den Autoren speziell im Zusammenhang mit erfahrener Wirkungslosigkeit von Lehrerfortbildungen die von ihnen konstatierte „Alltagsferne der Psychologie“ (ebd.: 5). Die Wissenschaften, so die Autoren, bieten kein Handlungswissen an und sind somit nutzlos für Lehrerfort-

bildungen. Groeben/Wahl/Schlee/Scheele haben ihr Forschungsprogramm Subjektive Theorien aus der psychologischen Perspektive auf Lehrerbildung und -fortbildung entwickelt. Die Impulse hierzu gaben eine Reihe von Beobachtungen, die die Autoren nach neuen, befriedigenderen Zugängen zu den Berufsrealitäten und Handlungsformen des pädagogischen Alltags suchen ließen. Zu diesen Beobachtungen zählte zum Beispiel, dass Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen für angehende und praktizierende Lehrer unwirksam blieben (ebd.: 3) und dass zwischen psychologischem Fachwissen und Alltagswissen scheinbar eine unüberbrückbare Distanz besteht (vgl. ebd.: 5). Dies belastet auch das Verhältnis und die Kommunikation zwischen dem Fach Psychologie und dem Praxisbereich der Lehrer. Denn einerseits erwarteten

[...] Lehrerstudenten [...] vom Fach Psychologie Hilfen bei der Bewältigung schulischer Probleme, Anleitung zu gekonntem Umgang mit anderen und mit sich selbst sowie eine Hinführung zu sensiblerer Wahrnehmung menschlichen Handelns. (Ebd.: 6)

Andererseits erwies sich, dass

[...] sie sich beim alltäglichen unterrichtlichen Handeln kaum von den gespeicherten wissenschaftlich-psychologischen Theorien leiten ließen. Sie orientierten sich offenbar stärker an den in persönlichen Erfahrungen gewonnenen Wissensbeständen, die recht widerstandsfähig gegen die Ausbildungsinhalte waren. (Ebd.: 6)

Folgerichtig soll das Forschungsprogramm Subjektive Theorien die „Erkenntnisse der wissenschaftlichen Psychologie mit den in persönlicher Lebenserfahrung gewonnenen Wissensbeständen handlungswirksam [...] verknüpfen“ (ebd.: 7). Wichtig ist hierbei, was Groeben „polare Integration“ nennt, nämlich dass in diesem Programm Wert- und Sinnfragen nicht ausgeklammert, sondern ausdrücklich einbezogen werden (vgl. ebd.: 10).

Mit der Entwicklung ihres Ansatzes verfolgen die Autoren das Ziel, die Distanz zwischen Wissenschaften und Alltagswissen zu schließen; Wissenschaft und alltägliche Wissensbestände sollen handlungswirksam verknüpft werden, Wert- und Sinnfragen sollen ausdrücklich mit einbezogen werden. Damit einher geht eine ausführliche Diskussion des Menschenbildes²², dessen Skizzierung eine notwendige Voraussetzung

²² Vgl. hierzu auch Grotjahn, der die Frage des Menschenbildes 2003 in einem Beitrag in der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung aufgreift: Um Klarheit in den forschungsmethodologischen Vorgang zu bringen, sei der Forscher in der Pflicht darüber zu informieren, von welchem Menschenbild und seinen „anthropologischen Kernannahmen“ (ebd.: 137) sich die gegenstandsangemessene Entscheidung für den forschungsmethodologischen Zugang ableiteten. Es sei im Kontext von Lehr- und

zum Verständnis dieses Forschungsansatzes ist. Der Mensch wird als ein handelndes Subjekt erkannt, das mit der Fähigkeit zur Reflexion und zum (reflektierten) Sprechen und Kommunizieren über sein Handeln ausgestattet ist. Damit grenzen sich die Autoren vom mechanistischen Menschenbild des Behaviorismus ab: Sie unterscheiden in diesem Zusammenhang die Begriffe des Verhaltens – ein Begriff, den sie dem Behaviorismus zuschreiben – und des Handelns; das Verhaltenskonzept, sagen sie, beschreibt den Menschen als „unter der Kontrolle seiner Umwelt stehend [...]. [...] Autonomie, Reflexivität und kognitives Konstruieren werden nicht thematisiert, sondern dem Menschen implizit oder explizit abgesprochen.“ (Ebd.: 13) Im Konzept des Handelns dagegen ist der Mensch „potentiell autonom, aktiv konstruierend und reflexiv verstehend. Menschen bilden und verwerfen demnach Hypothesen, sie entwickeln Konzepte und kognitive Schemata; diese internen Prozesse und Strukturen steuern ihr Handeln.“ (Ebd.) Die Autoren entwerfen entsprechend dieser Annahme ein epistemologisches Subjektmodell, in dem das Subjekt als eigenständige Einheit anerkannt wird. Damit ordnen sie sich in mehrere kognitive Wenden ein, die in den Wissenschaften vollzogen wurden und unter anderem an einer Stärkung qualitativer Methoden abzulesen ist. Das Interesse an internen Prozessen, an kognitiven Strukturen und an der „Sicht von innen“ ist in der Entwicklung entsprechender Forschungsmethoden erkennbar. Aus Sicht der Autoren ermöglicht die Fähigkeit zur Reflexion es den Menschen, in und durch Alltagsdenken die Realität angemessen zu erkennen. Ihren Forschungsansatz ordnen sie dort als besonders sinnvoll ein, wo es Überschneidungen zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagsdenken gibt, und das ist insbesondere im Lehrerberuf der Fall (vgl. ebd.: 259). Ihr Ausgangspunkt ist dabei eine „Parallelitätsannahme zwischen subjektiven und objektiven Theorien“ (ebd.: 51). Unter subjektiven Theorien verstehen die Autoren Einzelkognitionen, die über Selbstauskünfte zugänglich gemacht werden können. Der „Innenaspekt des Handelns“ wird zum Gegenstand der Forschung. Vorzugsweise sollten subjektive Theorien im Dialog rekonstruiert werden; das „Erkenntnisobjekt“, dessen subjektive Theorien erforscht werden sollen, wird so „aktiv und konstruktiv in den Forschungsprozess einbezogen; seiner Sprach- und Kommunikationsfähigkeit wird voll Rechnung getragen“ (ebd.: 25). „Handeln“ wird definiert als

Lernprozessen von entscheidender Bedeutung, ob der Mensch als informationsverarbeitendes System oder als reflexiv-intentionaler sozialer Aktant modelliert wird.

absichtsvolle und sinnhafte Verhaltensweisen [...] Sie werden konstruktiv geplant und als Mittel zur Erreichung von (selbstgewählten) Zielen eingesetzt. Handlungen sind auf Resultate gerichtet und folgen Motiven und Interessen; sie sind daher nur auf der Grundlage eines Erfahrungs- und Wissenssystems denkbar. (Ebd.: 12)

Das Handeln wird abgegrenzt gegen Reflexe; Reflexe sind „Verhaltensweisen, die aufgrund einer Unzahl von Wiederholungen eingeschliffen sind und ‚automatisch‘ ablaufen“ (ebd.: 36). Es gibt Transformationen von Handlungen in automatisiertes, reflexhaftes Verhalten; sie werden durch den Automatismus zu Verhaltensweisen. Subjektive Theorien sind der Genese von Handlungsweisen vorgeschaltet, sie sind die Voraussetzungen von Handlungen und in diese eingebettet. Sie können auch bei reflexhaftem Verhalten durch konkretes Nachfragen wieder ins Bewusstsein des Lehrers vordringen und so kann Verhalten problematisiert werden (vgl. ebd.: 38). Hier sind komplexe psychologische Vorgänge im Spiel:

Es gibt Automatismen, die im Extremfall auch gegen kognitive Einsichten ablaufen, und solche, die sich ohne (aktualisierbare/rekonstruierbare) kognitive Einsichten vollziehen. [...] Es gibt aber auch automatische bzw. ‚routinisierte‘ Verhaltensweisen, die sozusagen ‚abgesunkene‘ Handlungen sind, für die zum Entstehungszeitpunkt Subjektive Theorien relevant waren; und schließlich solche Verhaltensweisen/ Handlungen, bei denen ein ‚automatisches‘ Eingeschliffensein gleichzeitig mit der (eingeschliffenen oder einzuschleifenden) Steuerung durch kognitive Wissensstrukturen vorliegt. (Ebd.: 39)

Daneben spielen Situations- und Persönlichkeitsaspekte eine Rolle bei der Auslösung von automatisierten Reflexen (vgl. ebd.: 41). In akuten Stresssituationen beispielsweise können eigentlich vorhandene handlungsleitende Subjektive Theorien zusammenbrechen und der Lehrer verhält sich impulsiv ganz anders als vorgesehen. Im Persönlichkeitsbereich kann es sein, dass Kognitionen (und damit Subjektive Theorien als kognitive Einheiten) und Emotionen nicht übereinstimmen und die Kognitionen dann nicht handlungssteuernd wirksam werden. Das Forschungsprogramm sieht vor, solche Situationen durch die Herstellung von Transparenz in der Kommunikation mit dem betroffenen Lehrer zu klären und den Lehrer zu stärken (vgl. ebd.: 46). Wie im Menschenbild des FST vorgesehen, soll der Lehrer ein „handlungsfähiges Subjekt“ (ebd.: 82) sein. Die Motive, die Erwartungen und das Vorhandensein eines Rationalitätsprinzips können in einer solchen kommunikativen Situation herausgearbeitet werden. Das FST geht dabei von der Verbalisierungsfähigkeit des Menschen aus. Darunter verstehen die Autoren, dass „der Subjektive Theoretiker kognitiv in der Lage ist, seine aktualisierten Kognitionen in Sprache zu ‚übersetzen‘.“ (Ebd.: 151). Hiermit wird ein

im Sinne des FST enorm wichtiger Prozess in Gang gesetzt. Das FST sieht nämlich vor, dass Subjektive Theorien veränderbar sind und in der Forschungskommunikation auch durchaus verändert werden sollen. Schon der Prozess der adäquaten Verbalisierung der Wissensbestände einer Person kann diese Wissensbestände verändern, indem Implizitäten von Wissensbeständen aufgelöst werden (vgl. ebd.: 151).

8.2. Lehrer als handelnde Subjekte

Füglister et al. (1985) haben die Alltagstheorien von Berufsschullehrern untersucht. Nach seiner Auffassung greifen Lehrer in Entscheidungssituationen im Handeln auf ihre Erfahrungen zurück, ungeachtet ihnen vermittelter Theorien. Subjektive (Handlungs-) Theorien sind demnach diejenigen Theorien und Kognitionen, mit denen der Mensch seine Selbst- und Weltsicht strukturiert; sie sind mentale Repräsentationen von Kognitionen und emotionalen Vorgängen; damit beruft sich Füglister auf die handlungs- und kognitionsorientierte Psychologie. Theoriengestützte Aus- und Fortbildungen müssen auf das vorhandene pädagogische Wissen Rücksicht nehmen, und Interventionen sollten auf die Strukturierung bzw. Umstrukturierung des Handelns der Lehrer abzielen. Füglister betont die „Wirkmächtigkeit“ (ebd.: 14) der subjektiven Theorien auf das Handeln in Alltagssituationen, wobei diese Alltagstheorien den Handelnden nicht immer bewusst sind. Lehr- und Lernaktivitäten werden unter dem Begriff des Handelns gefasst, Lehrer und Lerner sind handelnde Subjekte (ebd.: 25). Unterricht ist nichts Technisches, sondern eine „offen strukturierte Lehr-Lern-Situation“ (ebd.), die institutionsabhängig ist (Schule als institutionalisierter Lernort, ebd.: 29). Begriffe wie „Lernziele“ oder „Qualifikation“ weisen auf die Vorstellung hin, im Unterricht seien Verhaltensmuster zu lernen, die in künftig erwartbaren Situationen anwendbar sind (ebd.: 30); d.h., im Unterricht existieren immer zwei Zeitbereiche: der aktuelle und der in die Zukunft gedachte. Füglister trifft die Unterscheidung zwischen Lehr- und Unterrichtsplänen, die als Handlungsziele aufzufassen sind, welche mit bis ins methodische Detail planbaren lernzielorientierten Instruktionen vergleichbar sind. Unterrichtssituationen dagegen sind nicht vorprogrammierbar, sie sind offen und können nur durch Handlungsentwürfe vorstrukturiert werden, die auch wieder revidiert werden können (ebd.: 33). Menschen gestalten grundsätzlich ihr Handeln aus subjektiven Vorstellungen heraus, über die sie reflektieren können; Füglister be-

nutzt den Begriff „subjektive Vorstellungen“ analog zu „subjektive Theorien“.

Füglister richtet sich „gegen eine tendenzielle Verobjektivierung und Fremdbestimmung der unterrichtlichen Lehr- und Lernvorgänge“ und plädiert für die Wahrung der Subjektivität der Lehrenden und Lernenden auch im institutionalisierten Unterricht. (Ebd.: 33) Er beobachtet eine Dialektik zwischen Lehrenden, die bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten vom Schüler her denken, und den Schülern, die wiederum ihr eigenes subjektives Bewusstsein haben und von Unterrichtsinhalten darin verändert werden.

8.3. Der Lehrer als *epistemologisches Subjekt*

Kroath (1991) stützt seinen Ansatz auf John Elliot und die englische Aktionsforschung „teacher as a researcher“. Diesem Ansatz stellt er das von ihm kritisierend als kognitiv-behavioristisch bezeichnete Vorgehen gegenüber, in welchem nach seiner Beschreibung in der Lehrerbildung „fehlerhafte subjektive Theorien“ gegen „sog. wissenschaftliche Theorien“ (ebd.: 14) ausgetauscht werden sollen. Das Konzept von Elliot u.a. sieht dagegen vor, dass der Lehrer seine eigene Praxis selber erforscht und dabei noch einen Schritt weitergeht als lediglich seine subjektiven Theorien zu formulieren: Es sollen die (moralischen) Wertvorstellungen ins Bewusstsein transportiert und sichtbar gemacht werden, aus denen die subjektiven Theorien gespeist werden. Der Lehrer ist in dieser Rolle das „epistemologische Subjekt“, welches dem professionellen Forscher gleichgestellt ist (ebd.). Am Ende eines solchen Prozesses sollen alte Theorien durch neue ersetzt worden sein, die aus dem Vergleich mit der Bestandsaufnahme des eigenen Unterrichts als Ausgangspunkt und dem Ergebnis der eigenen Forschungen als Endergebnis entwickelt werden sollen. Der traditionelle Fortbilder nimmt in diesem Prozess die Rolle eines sogenannten Facilitators ein, welcher als „kritischer Freund“ unterstützt und herausfordert. Interessanterweise soll in einem solchem Prozess die Schule als System durchaus und eventuell auch im Alleingang torpediert werden:

Der facilitator kann das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen des selbsterforschenden Lehrers erhöhen und damit die innovativen, d.h. systemunterlaufenden Kräfte stärken. Vom Standpunkt einer Theorie der institutionellen Veränderung sind die Einzelpersönlichkeiten ebenso wichtig wie die institutionellen Strukturen. (Ebd.: 234)

Die Schule als System infrage zu stellen scheint in diesem Kontext extrem notwendig, denn, folgt man Kroath, die Lehrer sind darin in gewisser Weise institutionell erstarrt. Kroath verwendet dafür eine starke Metapher:

Im Laufe der Zeit werden die Tiefenschichten der Person durch das professionelle Routinehandeln so starr, daß der Lehrer nur mehr die Erfahrungen macht, die diese Tiefenstruktur bestätigen. Die Tiefenschichten gleichen, um eine Metapher zu verwenden, dem Meeresboden, über den die Erfahrungen hinwegspülen. Die Oberflächenerfahrungen führen zu weiterer Verkalkung in der Tiefenschicht, am Ende entsteht ein Korallenriff, das aus dem Wasser ragt und keine (neuen) Erfahrungen mehr zuläßt. (Ebd.: 233)

Kroath hat die beschriebene Form der Lehrerselbsterforschung selber durchgeführt. Interessant scheint mir in diesem Kontext zu sein, wie im Laufe dieses Prozesses immer deutlicher wurde, dass innerhalb eines Kollegiums buchstäblich unauflösbare Diskrepanzen zwischen den verschiedenen subjektiven Alltagstheorien und den dahinter stehenden Wertvorstellungen, Unterrichtsideologien und Selbsterforschungszielen der Lehrer bestehen. Verallgemeinernd gesagt sind sie entweder an technisch-organisatorischen oder an beziehungsgestalterischen Problemen mit den Schülern interessiert. (Vgl. ebd.: 237)

8.4. Subjektive Theorien als Verarbeitung des Alltags

In ihrem einführenden Studienbuch untersuchen Hierdeis/Hug (1996) die Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Potenziale von pädagogischer Alltagstheorien einerseits und erziehungswissenschaftlichen Denk- und Vorgehensweisen andererseits. Dies erfolgt ausgehend von der Kritik, die Erziehungswissenschaften hätten sich vom pädagogischen Alltag abgelöst und in ihren theoretischen Entwürfen so weit von der erzieherischen Praxis entfernt, dass sie kaum noch einen Wert für diese darstellten. Sie stellen zunächst fest, dass Alltagstheorien und wissenschaftliche Theorien sich hinsichtlich ihrer Pragmatik unterscheiden. Bei Alltagstheorien handele es sich um die Rekonstruktion alltäglicher Subjektivität, wie sie sich in den aus der Verarbeitung des Alltags entstandenen oder sozial vermittelten Kognitionen niederschläge. Alltagstheorien sind auf praktische Anwendung angelegt. Sie werden durch eigene Erfahrungen und durch die Übernahme von Informationen geprägt. Wissenschaftliche Theorien weisen dagegen eine emotionale und soziale Distanz zur persönlichen Lebenswelt aus. Sie entstehen frei von Handlungsdruck und ohne Anspruch auf unmittelbare An-

wendbarkeit. Hierdeis/Hug konstatieren seit dem Ende der 70er Jahre eine Hinwendung der Erziehungswissenschaften zum pädagogischen Alltag aus Unbehagen über die Diskrepanz zwischen wissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Alltag. Forschungsfragen in Hinsicht auf Alltagstheorien sind sodann Rekonstruktionsaufgaben. Alltagsorientierte Erziehungswissenschaft will aber nicht nur beschreiben, sondern versucht, die Normen der erzieherisch Handelnden herauszufinden und eigene Stellung zu beziehen. (In Hinsicht auf Lehrerinnen und Lehrer verstehen Hierdeis/Hug unter Normen die Legitimation von Lehr- und Lernzielen und die Orientierung pädagogischen Handelns.) Alltagsorientierte Erziehungswissenschaft ist kritisch, erfasst das Typische im Sinne von wiederholbaren Situationen und Handlungen, erforscht unter diesem Gesichtspunkt das Alltagswissen und -handeln in Institutionen und arbeitet mit interpretativer Methodologie offener Verfahren der qualitativen Forschung. Ein bewährtes Verfahren ist dabei die Gruppendiskussion als „diskursive Erhebungsmethode“ (ebd.: 134). Eine Subjekt-Objekt-Beziehung ist dabei im Forschungskontext so nicht gegeben: „Es geht darum, das ‚als defizitär empfundene Lehrerverhalten‘ zu verändern, allerdings nicht in dem Sinne, daß hier wissenschaftlich gebildete ‚Subjekte‘ alltagsverhaftete ‚Objekte‘ zu belehren hätten.“ (Ebd.: 140) Es wird daher von „Forschungssubjekten“ gesprochen, und die Alltagstheorien der Lehrer werden verstanden als „tragfähige Vorkonstruktionen und im Hinblick auf die Deutung und Gestaltung des Unterrichts taugliche Wissensbestände [...]“ (Flüglister et al. 1985, in Hierdeis/Hug 1996: 140). Sie haben somit eine Reihe von positiven Eigenschaften, insbesondere, dass sie „rasches, sicheres Agieren angesichts eines permanenten Handlungsdrucks“ und die „Orientierung in einer komplexen, schwer durchschaubaren Welt“ ermöglichen (ebd.: 156). Daneben merken Hierdeis/Hug aber auch kritisch an:

- Pädagogische Alltagstheorien treten häufig in der Form allgemeiner Sätze auf und beanspruchen unbeschränkte Geltung.
- Pädagogische Alltagstheorien lassen eine Tendenz zu monokausalen Erklärungen erkennen.
- Pädagogische Alltagstheorien trennen Deskriptionen nicht von normativen Aussagen. [...]
- Pädagogische Alltagstheorien sperren sich gegen alternative abstrakte Konstrukte und sind daher unflexibel. (Ebd.: 156; unvollständige Aufzählung)

Daher sehen Hierdeis/Hug die Aufgabe der wissenschaftlichen Theorien abschließend darin, dass sie „die Möglichkeit des vertiefenden Verständnisses, der genaueren Kenntnis, der umfassenden Erklärung sowie der Erhellung übergreifender Zusam-

menhänge“ bieten (ebd.).

8.5. Der Kreislauf von Reflexion und Aktion

Altrichter/Posch (2007) geben einen praxisorientierten Überblick über die Lehreraktionsforschung. Sie stellen fest, dass Fragestellungen innerhalb dieser Forschungen aus der Praxis kommen und problemorientiert sind. Dadurch sind die Fragestellungen interdisziplinär, „weil sich praktische Probleme üblicherweise nicht an Fachgrenzen halten“ (ebd.: 15). Die Fragestellungen als Ausgangspunkte für Forschungen setzen typischerweise bei der Erfahrung von Diskrepanzen an (ebd.: 52).

In der Definition von Altrichter/Posch (2007) sind subjektive Theorien praktische Theorien, und zwar einerseits als Erklärungen für bereits abgelaufene Situationen als auch als Ideen für nachfolgende Handlungen (ebd.: 16). Sie sprechen von einem „Kreislauf von Reflexion und Aktion“ (ebd.: 17): Lehrer reflektieren über Daten, die sie selber in Form von Unterrichtsprotokollen, Tagebüchern etc. in der Regel unter bestimmten Fragestellungen über ihren eigenen Unterricht gesammelt haben, und richten nachfolgende Handlungen entsprechend der Ergebnisse der Reflexion aus. Dabei sollen die eigenen Wahrnehmungen durchaus mit Darstellungen aus anderen Perspektiven, etwa Schülerperspektiven, verglichen werden, um den Ursachen eventueller Diskrepanzen auf die Spur zu kommen (vgl. ebd.:17-18). Der Gewinn ist nach Altrichter/Posch ein zweifacher: „Dem Handeln werden durch die Reflexion neue Möglichkeiten eröffnet, und die Reflexionsergebnisse werden durch das Handeln einer Überprüfung unterzogen.“ (Ebd.: 16) Diese Vorgehensweise sei darum so ergiebig, weil Lehrer unter einem unmittelbaren Handlungsdruck stünden:

Gerade die Tatsache, dass die Reflexion von PraktikerInnen in ihren alltäglichen Handlungen wurzelt, erlaubt es, eine praktische Theorie einer Serie von Überprüfungen auszusetzen und sie dabei gleichzeitig weiterzuentwickeln und zu verfeinern. (Ebd.)

Dies muss man sich vorstellen als eine Abfolge von Aktions-Reaktions-Zyklen, in denen sowohl die Theorie als auch die Lehrpraxis laufend weiterentwickelt und verfeinert werden. Empfohlen wird dabei die Diskussion der Erkenntnisse und Überlegungen in einem vertrauenswürdigen kollegialen Kreis. Anhand eines konkreten Beispiels illustrieren Altrichter/Posch, wie durch diese analysierende, reflektierende und kommunizierende Vorgehensweise unter Einbindung auch von Eltern und Schülern

eine positive Schulentwicklung angestoßen und zu Ende gebracht werden konnte: „Aus einer individuellen Problemsicht musste ein kollektiver Bewusstseinsbildungsprozess hervorgehen, damit die Basis für eine Veränderung geschaffen werden konnte.“ (Ebd.: 339)

Altrichter/Posch sehen offenbar in subjektiven bzw. praktischen Theorien ein Potenzial, das darin liegt, dass sie veränderbar und außerdem direkt überprüfbar sind – wodurch die Gefahr der Vermittlung praxisferner wissenschaftlicher und somit wirkungsloser Theorien in Lehrerfortbildungen vermieden wird.

8.6. Der Ertrag aus der Literatur und Schlussfolgerungen für die Datenerhebung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass subjektive Wahrnehmung aufgrund des eigenen Erfahrungskontextes bei Lehrern eine enorme Rolle spielt, weil die daraus resultierenden Alltagstheorien handlungsleitend sein können, in viel stärkerem Maße als die theoretischen Entwürfe der Wissenschaften, die das Studium zum Lehramt ausmachen. Eine Veränderung des Lehrerhandelns in der Institution Schule, in Abgrenzung zum bloßen automatisierten Reflex, kann also nur bei einer Veränderung dieser Alltagstheorien ansetzen, was deren Rekonstruktion voraussetzt. Bei allem grundsätzlichen Respekt vor den Alltagstheorien der Lehrer sprechen eine Reihe von Gründen für eine solche Veränderung, die nach Möglichkeit nicht über Belehrung, sondern über Selbsterkenntnis und Veränderungsbereitschaft bei den Lehrern erfolgen sollte.

Wenig thematisiert wird, welche Rolle institutionelle Zwänge dabei spielen. Hier nimmt Kroath (1991, siehe oben) explizit Stellung und setzt einen besonderen Akzent, indem er an die subversive Kraft von Lehrerpersönlichkeiten appelliert. Damit formuliert er einen hohen Anspruch an den Einzelnen und seine Reflexionsfähigkeiten und ethisch intendierte Motivation.

Ausgehend von diesen Erkenntnissen gibt es nun einige Hinweise auf ein sinnvolles Vorgehen bei der Datenerhebung:

- Die Lehrer als „Forschungssubjekte“ müssen aktiv in die Erhebung einbezogen werden.
- Ihre subjektiven Einstellungen müssen ermittelt werden.

- Die ermittelten subjektiven Einstellungen müssen in kommunikativen Situationen zum Ausdruck gebracht und rekonstruiert werden.

Diese Punkte habe ich bei meiner Vorgehensweise beachtet, indem ich im Anschluss an die Fortbildung eine Gruppendiskussion der Teilnehmer angeregt habe, in der sie ihre subjektiven Einstellungen im Gespräch zum Ausdruck bringen konnten.

Die Qualität der Daten soll in den folgenden Kapiteln diskutiert werden, bevor ich zur eigentlichen Auswertung komme.

9. Die Datenerhebung: kritische Reflexion

Ziel der folgenden Ausführungen ist es, die Qualität meiner Daten unter verschiedenen Aspekten zu diskutieren und somit ihre Reichweite und Aussagekraft zu bestimmen. Ich stelle zunächst unter 9.1. und 9.2. einige grundsätzliche Überlegungen zur Qualität meiner Daten an; unter 9.3. und 9.4. erläutere ich die Methode der Datenerhebung und das Auswertungsverfahren; unter 9.5. bestimme ich meinen eigenen Ausgangspunkt bei der Datenauswertung und bringe so durch Selbstreflexion Transparenz in den Interpretationsprozess.

9.1. Der Datenumfang

Die von mir erhobenen Daten beruhen auf einem einmaligen Gruppengespräch in Kombination mit vorausgegangenen Fragebögen. Die Datenmenge ist also relativ gering.

Nun besteht Forschungskonsens darüber, dass eine breite Datenbasis für solide Aussagen zum Forschungsgegenstand ausschlaggebend sind, wenn es auch keine aus dem Forschungsgegenstand ableitbare verbindliche Größenordnung der Datenmenge gibt: „The more the better, but how many are necessary?“ (King/Keohane/Verba 1994: 216).

In der Regel ist aber ein gewisser Umfang von Daten die Voraussetzung dafür, dass einer empirischen Untersuchung wissenschaftliche Relevanz zugesprochen wird. Sich auf eine bestimmte Datenmenge zu beschränken muss also hinreichend begründet werden. Auf der anderen Seite gibt es immer wieder Gründe für geringe Datenmen-

gen. Diese Gründe sind vorrangig ökonomischer Art. Dazu sagt Schart (2001):

Forschende müssen immer wieder sehr pragmatische Entscheidungen fällen und mit externen Einflüssen – etwa zeitlicher und finanzieller Beschränkungen – zurechtkommen, die zunächst wenig mit der zu untersuchenden Fragestellung zu tun haben. (Ebd.: 32).

In diesem Zusammenhang wird auch gerne von den *Niederungen des Forschungsalltags* gesprochen: Die Daten haben nicht die gewünschte Qualität, der Zugang zum Forschungsfeld ist eingeschränkt, oder eben die notwendigen Ressourcen reichen nicht aus, um ein umfangreiches Datenmaterial zu erstellen.

In bestimmten Forschungskontexten wird allerdings von vornherein mit geringen Datenmengen gearbeitet, beispielsweise gehören Fallstudien in der empirischen Sozialforschung zum akzeptierten Methodenrepertoire (vgl. Yin 2002; Wrona 2005). Geringe Datenmengen sind in bestimmten Forschungskontexten nicht nur akzeptiert, sondern unter Umständen sogar quantitativen Forschungsdesigns vorzuziehen: zum Beispiel, wenn eine „komplexe Ausgangssituation“ vorliegt, über die der Forscher nur geringe Vorannahmen und Kenntnisse hat, wenn Historie und Kontext einer Problemstellung bedeutungsvoll sind, sich „unklare Kausalitäten“ zeigen und Hinweise auf neue Ideen und Fragestellungen entwickelt werden bzw. bereits bestehende Theorien durch neue Aspekte belebt werden sollen (vgl. Wrona 2005).

Die Qualität der Datenbasis muss also nicht unbedingt identisch sein mit der Menge der Daten. Auch wenige Daten können den Kriterien der Wissenschaftlichkeit gerecht werden, insbesondere, wenn durch eine intensive Auswertung der Daten die Datengrundlage verbreitert wird: „By increasing the number of observations, even without more data collection, the researcher can often transform an intractable problem that has an indeterminate research design into a tractable one.“ (King/ Keohane/Verba 1994: 208). Seipel/Rieker (2003) schlagen ebenfalls den Vergleich von Daten mit abweichenden Fällen vor, die nicht ins theoretische Raster passen:

Das Instrument ist die Analyse der Ausnahme, dabei soll der Forscher sich nicht, wie bei der statistischen Induktion, auf die Analyse großer Datenmengen beziehen, sondern Generalisierungen sollen durch die Analyse einiger unterschiedlicher Fälle erarbeitet werden (Seipel/Rieker 2003: 73).

Der Datenumfang allein bestimmt also nicht die Qualität der Forschung.

Die Menge an Daten spielt auch in der Lehrer-Aktionsforschung eine untergeordnete Rolle:

AktionsforscherInnen führen häufiger Zwischenanalysen durch statt große Mengen an Daten anzusammeln. Bei diesen Zwischenbilanzen werden oft Fragestellungen, die sich ja aus der bis dahin entwickelten ‚praktischen Theorie‘ ergeben, präzisiert und reformuliert sowie die nächsten Forschungsschritte festgelegt (Altrichter/Posch 2007: 17).

„Endprodukte“ einer solchen qualitativen Forschung mit begrenztem Datenmaterial können nach Wrona sein: die Entwicklung von anwendungsorientierten Handlungsempfehlungen, von neuartigen Kategorien bzw. die Beschreibung der Entwicklungsdynamik zwischen Kategorien, die Entwicklung eines Bezugsrahmens oder von Hypothesen oder Theorien mittlerer Reichweite; oder aber in etablierte Theorien werden neue Perspektiven durch die Forschungsergebnisse eingebracht, um sie neu zu beleben, inhaltlich zu erweitern oder zu präzisieren. Ähnlich wie King/Keohane/Verba 1994 (siehe oben) schlägt Wrona daher als letzten Schritt der Forschungsarbeit vor, auf der Basis eines Literaturvergleichs die Ergebnisse der eigenen Forschung mit bereits vorliegenden Ergebnissen anderer Untersuchungen in Bezug auf Ähnlichkeiten und Unterschiede in Beziehung zu setzen und sie so theoretisch einzuordnen (vgl. Wrona 2005: 36-37).

9.2. Die Gütekriterien bei der Bewertung der Daten

Entsprechend dem oben Ausgeführten merkt Wrona mit Blick auf die Anwendung der klassischen Gütekriterien im Kontext qualitativer Forschungen an:

“Qualitative Forschungsdesigns basieren auf *zu kleinen Fallzahlen* [kursiv im Original], als dass übertragbare und replizierbare Ergebnisse zu erwarten seien” (Wrona 2005: 11).

Allerdings sei es auch nicht Ziel qualitativer Forschung, Repräsentativität für sich zu beanspruchen (ebd.). Dennoch oder gerade deswegen muss sich qualitative Forschung durch die Formulierung von Bewertungskriterien legitimieren (Steinke 1999: 10). Kriterien kommen bei der Rezeption von Forschungsberichten immer zur Anwendung, wenn auch implizit: Jeder Leser hat seine eigenen Vorstellungen, wann ein solcher Text einen Gewinn für ihn darstellt und er ihn für zuverlässig und gültig erachtet. Solche Kriterien müssen reflektiert und explizit gemacht werden, um der Gefahr der Beliebigkeit von Interpretationen entgegenzuwirken.

Steinke macht darauf aufmerksam, dass die klassischen Gütekriterien Objektivität,

Reliabilität und die verschiedenen Validitätsformen außerhalb der qualitativen Forschung entwickelt wurden, und stellt die Frage, ob sie sodann uneingeschränkt auf qualitative Forschung übertragbar seien, worin anderenfalls eine eingeschränkte Anwendbarkeit bestünde, und welchen Ansprüchen qualitative Forschung stattdessen gerecht werden sollte. „Was als Qualität empfunden wird“, so Altrichter/Posch (2007), „hängt [...] von den Zielen der Forschungsbemühungen ab.“ (Ebd.: 103) Diese liegen in ihren Augen bei der Lehreraktionsforschung vor allem in Weiterentwicklungen von Praxis, von Wissen über erforschte Situationen, von professionellem Wissen der Lehrerschaft und von erziehungswissenschaftlicher Forschung. Auch sie schränken im Zusammenhang mit qualitativer Forschung die Bedeutung der zentralen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität ein. Sie beruhen „alle auf dem Gedanken der Wiederholung (Replikation), auf dem Vergleich der Sichtweisen beim wiederholten Betrachten eines Ereignisses [...]“ (ebd.). Das diene dem Nachweis der Verlässlichkeit und Glaubwürdigkeit der produzierten Ergebnisse; Diskrepanzen bei Replikationen würden dann als mangelnde Güte interpretiert (vgl. ebd.). Jedoch können diese Prinzipien in den Forschungszusammenhängen von Aktionsforschung nicht wirksam werden: „Komplexe Situationen sind instabil, so dass es zu verschiedenen Zeitpunkten gar keine vergleichbaren Situationen zu beobachten gibt, da sich die Situationen ja in der Zwischenzeit weiterentwickelt haben.“ (Ebd.: 104-105) Seipel/Rieker (2003) bemerken: „Die Verifikation von Theorien (zu sozialen Phänomenen, Anmerkung der Verfasserin) ist aus logischen Gründen (es werden auch Aussagen über zukünftige, bisher nicht beobachtete Ereignisse gemacht) nicht möglich.“ (Ebd.: 78)

Als Alternative zu den genannten „klassischen“ Gütekriterien bieten Altrichter/Posch die Hinzuziehung alternativer Perspektiven an (ebd.: 105). Damit würden die durch die eigene, spezifische Forschungsperspektive unvermeidlich entstehenden Begrenzungen transparent und eventuelle Diskrepanzen, die im Vergleich mit Forschungen zu „anderen, aber ähnlichen Situationen“ (ebd.: 106) entdeckt würden, könnten genutzt werden, um ein umfassenderes Bild der erforschten Situation zu entwickeln (vgl. ebd.).

Altrichter/Posch fügen als Gütekriterium die Erprobung durch die Praxis hinzu: „Für die Güte unserer theoretischen Einsichten spricht aber auch, wenn diese erlauben, das praktische Handeln zu verbessern.“ (Ebd.: 107) Dies ist dann die „Güteprüfung“.

Jedoch gilt in jedem Fall:

„Die Prüfung der Verlässlichkeit von Analyseergebnissen ist grundsätzlich *nicht abschließbar* [kursiv im Original]. Daher gibt es auch keine absolute Verlässlichkeit.“ (Ebd.: 185)

Das ist insbesondere bei sozialen Phänomenen der Fall und damit auch im Forschungsfeld der Lehrerforschung. Insbesondere in der kritischen Analyse der philosophischen Frankfurter Schule gilt die Auffassung von sozialen Phänomenen wie Meinungen und Handlungen als „Ergebnis gesellschaftlicher Konstitutionsprozesse“ (vgl. Seipel/Rieker 2003: 48). Sozialem Handeln wird „Aushandlungscharakter“ zugeschrieben: „Die gesellschaftlichen Strukturen, in denen Menschen leben, werden danach durch deren Handeln selbst geschaffen und damit auch ständig verändert.“ (Ebd.) Mit dem Argument der Veränderlichkeit grenzen sich die empirischen Sozialwissenschaften letztlich von den Gütekriterien der Naturwissenschaften ab. Es bedarf, so Seipel/Rieker ausdrücklich, anderer Methoden als in den Naturwissenschaften, um soziale Phänomene zu erfassen, weil sich „[...] sozialisatorisch und historisch typische Muster der Deutung oder der Interaktion entwickeln, die als strukturelle Vorgaben individuellen Deutens oder Handelns wirksam werden“ (ebd.: 51). Die Aufgabe der empirischen Forschung besteht sodann in der „Interpretation einer Interpretation“, denn die Daten spiegeln „bereits von den Akteuren interpretierte [...] Tatsachen“ wider, und die Rekonstruktion des in den Daten vorgefundenen Sinngehalts stellt wiederum eine Interpretationsleistung dar (vgl. ebd.). Diese Leistung besteht im Idealfall in der

Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen – also solcher deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstrukturen, von denen angenommen werden kann, dass sie üblicherweise oder typischerweise zum Tragen kommen, unabhängig von den Intentionen einzelner Akteure (vgl. ebd.: 52).

Ein wichtiger Begriff in diesem Zusammenhang ist der der *Viabilität*: „Viabilität bedeutet, daß der Akteur sich durch ein beschriebenes Modell in der Welt zurechtfinden und in ihr handeln kann.“ (Ebd.: 76) Ein solches Modell muss und kann sich nicht einer Überprüfung angenommener objektiver Wahrheiten unterziehen; und der darin enthaltene subjektive Sinn soll nicht emphatisch verstanden werden, sondern es sollen im Interpretationsprozess typische Muster rekonstruiert werden, „die in bestimmten Situationen, unter bestimmten Umständen in bestimmter Weise üblich sind“ (Seipel/Rieker 2003: 65). Das heißt, in so einem Forschungsprozess entstehende Theorien

sind immer „kontextgebunden“ (ebd.).

Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988 diskutieren im Zusammenhang mit dem bereits besprochenen Forschungsprogramm Subjektive Theorien ebenfalls ausführlich die Gütekriterien der Wissenschaftlichkeit ihres Forschungsprogramms. Ausdrücklich akzeptieren sie nicht die Anwendung harter, den Naturwissenschaften entlehnter Kriterien. Im Gegenteil wollen sie ihren methodischen Ansatz von Objektivitätsansprüchen befreit wissen (vgl. ebd.: 136, 232). Ihr oben ausführlich dargestelltes Menschenbild gestattet es im Sinne der Gegenstands-Methodik-Interdependenz nicht, den zur Selbstreflexion und Selbsterkenntnis fähigen Menschen mit einem unveränderbaren naturwissenschaftlichen Gegenstand zu vergleichen und entsprechende Forschungsmethoden auf ihn anzuwenden. Die Versuchsanordnungen, mit deren Hilfe Erkenntnisobjekte kontrolliert werden sollen, um die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität zu erfüllen, lehnen die Autoren bei Menschen entschieden ab. Sie stehen auf dem Standpunkt, die Unterordnung des Forschungsobjekts unter die genannten Kriterien habe realitätsverzerrende Forschungsdesigns und -anordnungen zur Folge. Damit könnten zwar Ergebnisse generiert werden; nach Ansicht der Autoren haben diese aber für die Allgemeinheit „kaum praktische und schon gar nicht emanzipatorische Relevanz“ (ebd.: 128). Im Gegensatz zu solchen Anordnungen darf etwa der Versuchsleiter im FST nicht aus dem Forschungsprozess ausgeklammert werden, sondern ist ein entscheidender Faktor, um zu validen Ergebnissen zu gelangen. Nur in der Kommunikation kann das übereinstimmende Verständnis über Fragen und Aussagen sowohl aufseiten des Erkenntnisobjekts als auch aufseiten des Forschenden (Erkenntnisobjekts) gesichert werden. Kommunikation ist enorm wichtig, da der Forschende aufgrund seines eigenen Erfahrungshintergrunds Aussagen interpretiert: „Der Forscher ist bestenfalls in der Lage, beobachtbare Vorgänge innerhalb seines Bezugsrahmens beschreibend festzuhalten, ohne ihnen jedoch eine Bedeutung innerhalb des Bezugsrahmens der Handelnden zuschreiben zu können“, so zitieren die Autoren Meinefeld 1976 (ebd.: 130).

Das impliziert, dass im Dialog ein Konsens zwischen Forschendem (Erkenntnisobjekt) und Erforschtem (Erkenntnisobjekt) über die angemessene Beschreibung der subjektiven Theorien erfolgt. Der Forscher soll beispielsweise auf inadäquate subjektive Theorien reagieren, indem er Diskrepanzen zwischen realen Verhaltensweisen des Erkenntnisobjekts und seiner subjektiven Theorien im Gespräch klärt und eventuell sogar unreflektiertes Verhalten in bewusstes Handeln nach der oben genannten

Definition überführt (was eine Beobachtung des Lehrers im Unterricht voraussetzt). Damit wird vom FST ein „Rationalitätskonzept“ (ebd.: 120) aufrechterhalten, denn nur durch eine Integration von Kognitionen gleichermaßen wie Emotionen kann Handlungsfähigkeit gesichert werden (vgl. ebd.). Die Rationalitätsbewertung nimmt der Forscher durch Herleitungsstringenz und -korrektheit vor. In der Diskussion der Gütekriterien „gewinnt“ aus Sicht der Autoren das Kriterium der Validität gegenüber denen der Objektivität und Reliabilität durch die Anwendung des Rationalitätskonzeptes (vgl. ebd.:106). Allerdings ersetzen sie den Begriff der *Validität* durch den der *immanenten Veridikalität*, was in etwa der *Realitätsadäquanz* entspricht. Das FST berücksichtigt dabei gleichzeitig als Zusatzannahme die *Sozialitäts- bzw. Sozialisationsperspektive*. Damit wird das Verhältnis zwischen individueller und sozialer Wissensrepräsentation geklärt: Subjektive Theorien repräsentieren auch soziales Wissen, sie entstehen auch durch Soziogenese; aber sie können individuell überwunden werden (vgl. ebd.: 221). Außerdem sprechen die Autoren von einer „Rekonstruktionsvalidität“: Diese wird durch eine *ideale Kommunikationssituation* gewährleistet, welche bestimmte Merkmale aufweist, nämlich den von Habermas postulierten „herrschaftsfreien Dialog“ (ebd.: 138). Unter solchen Diskursbedingungen können sich subjektive Theorien sogar verändern, was das FST ausdrücklich akzeptiert (vgl. ebd.: 140). In Abgrenzung gegen die klassische Empirie wird *Reaktivität des Erkenntnisobjekts* ausdrücklich eingeschlossen; die rekonstruierte subjektive Theorie ist ein interaktives Produkt der Dyade Forscher-Erforschte (vgl. ebd.: 140-141). Sie kann im nächsten Schritt in eine objektive Theorie überführt werden (vgl. ebd.: 79).

Als Zwischenfazit lässt sich bis hierhin festhalten, dass sich qualitative Forschung zwar durch „sehr verschiedene Forschungsperspektiven“ und „heterogene theoretische Fundamente“ (Wrona 2005: 2) auszeichnet; dennoch kristallisieren sich aber Übereinstimmungen aus den oben diskutierten Fragestellungen und Antworten heraus:

Die herangezogenen Autoren vertreten übereinstimmend die Ansicht, dass die klassischen, aus naturwissenschaftlichen Verfahren übernommenen Gütekriterien auf qualitative Forschung nur eingeschränkt anwendbar sind, wobei sich einige von ihnen speziell auf die Lehrerforschung beziehen. Sie verweisen auf die prinzipielle Instabilität komplexer sozialer Situationen in diesem Forschungsbereich, die eine Wiederholbarkeit zum Nachweis der Reliabilität der Daten ausschließen. Sie halten die Heranziehung bereits vorliegender Daten aus ähnlichen Forschungskontexten zum Vergleich

mit der eigenen Datenlage für ein angemessenes Mittel zur Verbreiterung der Datenbasis und zur Analyse der eigenen Daten. Die so gewonnenen Erkenntnisse ordnen sie in Bereiche mit ausdrücklichem Praxisbezug ein, wobei sie die Instabilität, Kontext- und Zeitabhängigkeit der Daten berücksichtigen.

Hinzuweisen ist auch noch auf den Beitrag der „Bielefelder Forschungsgruppe Fremdsprachenerwerb“ (1996). Sie diskutiert auf Fremdsprachenerwerb fokussierte Untersuchungen zur empirischen Begründung alternativer Unterrichtshandlungen. Das Ziel ist dabei die Veränderung von Handlungsrouninen durch die angemessene Analyse gesteuerten Fremdsprachenerwerbs mit Rückgriffen auf Referenzwissenschaften und interdisziplinärer Betrachtung. Das Interesse des Forschenden sei dabei auf das Geschehen gerichtet; Produkte werden als ein Element im Prozess betrachtet, nicht isoliert und unabhängig von anderen Faktoren. Das Forschungsinteresse gilt dann unter anderem der Situation, in der gelernt wird, in Bezug auf Lehrersprache und -verhalten, Methoden, Materialien, Curricula usw. In Bezug auf die Gütekriterien sagen die Autoren: „Forschung ist kein objektiv gegebener, unabhängiger Prozeß. Genauso wenig sind die ihr jeweils zugrunde gelegten Gütekriterien objektiv oder unabhängig.“ (Ebd.: 151) Und sie fahren fort: „[...] Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse [lassen sich] in der Forschungsrealität nicht so scharf trennen, wie es die Terminologie nahelegt.“ (Ebd.: 152). Außerdem können die Daten nicht „als außerhalb des Prozesses von fremdsprachenerwerbsspezifischer Forschung verortet, als unabhängige oder gar objektiv zu messende Größe gedacht und konzipiert werden“ (ebd.: 153). Da der Fremdsprachenerwerb von den Autoren als komplex, mehrdimensional und durch sehr unterschiedliche Variablen konstituiert aufgefasst wird – insofern er ein dynamischer Prozess ist – der Interaktion, die kognitive Verarbeitung wahrgenommener Inputs, rezeptiver und produktiver Verarbeitung fremdsprachlicher Situationen ist, entspricht nach Auffassung der Autoren dieser Faktorenkomplexion eine Annäherung über einen „hybriden“ Forschungsansatz bzw. „multimethodologisch-methodisches Vorgehen“ oder Triangulation. Dabei weisen sie darauf hin, dass die Relationierung einzelner Methoden bisher noch unzureichend geklärt ist (vgl. ebd.: 154).

Von dieser Basis aus wende ich mich nun der konkreten Datenerhebung im Kontext der vorliegenden Arbeit vor, um ihre methodischen Aspekte zu diskutieren.

9.3. Die Methode der Datenerhebung

„[...] Unter dem Dach der qualitativen Forschung [hat sich] eine heterogene Mischung von Konzepten und darauf abgestimmten Methoden herausgebildet, die nicht immer miteinander vereinbar sind.“ (Seipel/Rieker 2003: 27) Das erschwert die begründete Entscheidung für eine ausgewählte Methode. Nun wird von der Methode der Datenerhebung ganz generell gefordert, sie solle dem Gegenstand angemessen sein. Ich habe als Methode die Gruppendiskussion (in Kombination mit vorausgegangenen Fragebögen) gewählt. Wenn ich nun die im ersten Kapitel behandelten Positionen der Lehrerforschung heranziehe, um zu prüfen, ob die Gruppendiskussion eine dem Gegenstand angemessene Methode zur Datengewinnung darstellt, so scheint mir ihr Einsatz methodisch sinnvoll zu sein. Nach den oben beschriebenen Merkmalen erfüllt sie zentrale Forderungen der Lehrerforschung: Pädagogische Alltagstheorien werden abgefragt, die Lehrer selber sind involviert, und die Abfrage der Theorien erfolgt im Gespräch, womit die Beforschten „aktiv und konstruktiv in den Forschungsprozess einbezogen“ werden und ihre „Sprach- und Kommunikationsfähigkeit“ zum Einsatz kommt (nach Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988, siehe Kapitel 8).

Ein weiterer Vorzug der Gruppendiskussion liegt in der Alltagsnähe der Erhebungssituation. Nach Steinke (1999) sind „[...] Bedeutungen sprachlicher Äußerungen und Handlungen an den jeweiligen Kontext gebunden und nur unter Rekurs auf diesen verstehbar“ (ebd.: 30). Der Kontext, aus dem die Daten gewonnen werden, sollte demnach ein möglichst natürlicher, dem wirklichen Alltag möglichst nahekommender sein. Diesem Kriterium entspricht die hier behandelte Erhebungssituation in besonderer Weise, da die Zusammensetzung der Gruppe, die die Diskussion durchführte, von mir nicht kontrolliert worden war, sondern insbesondere durch die nicht vorgesehene Teilnahme von Muttersprachenlehrern in der Form zusammengesetzt war, wie sie einem Kollegium an einer beliebigen Schule entspricht. Somit kann der Kontext eine besondere Authentizität für sich beanspruchen. Der Wert der Daten liegt daher nicht in der Quantität, sondern in der Qualität, die vor allem dann greifbar wird, wenn man wie Schart subjektive Theorien nicht als „stabile kognitive Phänome“ versteht, sondern als „das Produkt einer Interaktionssituation“ (ebd.: 28). Unter Berufung auf Hideis/Hug (1997), die die Gruppendiskussion als „diskursive Erhebungsmethode“ zur Erforschung von Alltagswissen und Alltagshandeln in Institutionen empfehlen,

und Groeben/Wahl/ Schlee/Scheele (1988), die fordern, subjektive Theorien sollten im Dialog rekonstruiert werden (vgl. Kapitel 8), halte ich die Gruppendiskussion also für eine angemessene Methode.

Die Gruppendiskussion ist nach Lamnek (1995) und Flick (1998) ein Instrument zur explorativen Datenerhebung und zwischen Experiment und Befragung einzuordnen, bzw. als eine spezifische Form eines Gruppeninterviews. Das Thema wird global vorgegeben, und die Rolle des Moderators, der in der Regel mit dem Forscher identisch ist, besteht darin, Aussagen zusammenzufassen und zu ordnen.

Das Erkenntnisinteresse bei der Entwicklung dieser Form der Datengewinnung bezog sich ursprünglich auf die Beobachtung gruppenprozessualer Ereignisse in der Sozialpsychologie: Das Verhältnis der Teilnehmer untereinander soll geklärt und die Einstellungen der Diskussionsgruppe als soziale Einheit soll erforscht werden. Es sollen nicht individuelle Meinungen analysiert werden, sondern vorhandene Einstellungen und („nicht öffentliche“) Meinungen als solche. Die werden durch den alltagsnahen Kommunikationsprozess (Gruppengespräch im Gegensatz zur Interviewsituation) offengelegt (informelle Gruppenmeinung), und durch die Konfrontation mit anderen Meinungen wird, so die Überlegung, die eigene Meinung erst hervorgerufen. Die Authentizität der Aussagen soll durch eine „Realgruppe“ gewährleistet werden, das heißt, die diskutierende Gruppe muss von dem Thema wirklich betroffen sein. Das einzelne Individuum repräsentiert dann mit seiner Meinung die dahinterstehende Gruppe. Die Kontrolle durch die Gruppe ist dabei von Bedeutung: Der Konsens über bestimmte Aussagen bildet die informelle Gruppenmeinung, und gleichzeitig wird die Gruppenmeinung durch die Gruppendiskussion generiert.

Seipel/Rieker (2003) sprechen im Zusammenhang mit Gruppendiskussionen von „Fokusgruppen“ bzw. von „Zufallsgruppen“ im Gegensatz zu „Realgruppen“, welche auch außerhalb des Forschungskontextes eine Gruppe bilden und somit über ähnliche Lebenssituationen und über gemeinsamen Erfahrungen verfügen (vgl. ebd.: 162). Deren Gesprächsführung darf nicht gesteuert werden, sondern muss als ein sich entwickelnder kommunikativer Prozess mit eigener Struktur betrachtet werden. Erlaubt sind höchstens Nachfragen, die aus der konkreten Gesprächssituation entstehen. Die Vorteile von Gruppendiskussionen werden darin gesehen, dass sie realitätsnah sind, gut geeignet, auch spontane Äußerungen zu evozieren, dass latente Meinungen erfasst werden können, die sich erst in der Diskussion formulieren (vgl. Seipel/Rieker 2003: 161-162). Sie weisen darauf hin, dass

diese Dynamik [...] mit dazu bei[trägt], dass Gruppendiskussionen noch weniger als andere Untersuchungen reproduzierbare Ergebnisse liefern. Gruppendiskussionen schärfen einerseits das Bewusstsein für die Kontextualität von empirischen Befunden, andererseits bieten sie sich an, um kollektive Meinungen und Normen sowie die Prozesse ihrer Entwicklung zu erforschen. (Ebd.: 162)

Das Besondere an der hier gegebenen Interaktion ist die Tatsache, dass die Teilnehmer erstmalig über ihre miteinander geteilte Schulsituation ins Gespräch kamen. Durch die ganz unterschiedlichen Perspektiven sowohl auf die Unterrichtsbedingungen als auch auf die Schüler, die sich aus den verschiedenen Rahmenbedingungen und den unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen der regulären und der muttersprachlichen Lehrer ergeben, wurden den Teilnehmern des Gesprächs völlig neue Aspekte bewusst, auf die sie spontan und unmittelbar reagierten und die ihnen eine besondere deutliche Ausformulierung ihrer eigenen Positionen abverlangten.

9.4. Die Methode der Auswertung

Die Auswertung von Gruppengesprächen erfolgt nach Lamnek (1995) und Flick (1998) inhaltsanalytisch als qualitative Inhaltsanalyse ohne a priori formulierte theoretische Analyse Kriterien: Die Kategorien entwickeln sich aus Interpretationen des Datenmaterials als subjektive Deutungsmöglichkeiten einer Situation. Eine solche Entwicklung von Kategorien erfolgt im Prozess des Kodierens, also der Zuweisung von Konzepten zu bestimmten Stellen im transkribierten Text als grundlegende Auswertungseinheit für nachfolgende Analysen.

Die Auswertungsverfahren sind nicht eindeutig festgelegt. Grundsätzlich muss der vorliegende Text nach alltagsweltlicher und wissenschaftlicher Sinndeutung differenziert werden. Die Auswertung soll letztendlich die Verbindungen und Übergänge zwischen diesen beiden Sinnebenen herstellen. Doch zunächst knüpft die Inhaltsanalyse an das vorwissenschaftliche und alltägliche Sprachverstehen an; diese Sinnstrukturen müssen kodiert werden in einer wissenschaftlich modifizierten Interpretation eigentlich alltäglicher inhaltsanalytischer und interpretativer Verfahren als wissenschaftlich kontrolliertes Fremdverstehen. Ausführlich dargestellt wird das Verfahren des Kodierens bei Glaser/Strauss (2005) in ihrer Einführung der von ihnen in den 60er und 70er Jahren entwickelten „Grounded Theory“: Das Kodieren dient der Theoriebildung und stellt nicht bloß eine Klassifikation oder Beschreibung von Phänomenen dar. Im Pro-

zess des Kodierens sollen theoretische Konzepte gebildet werden, die einen Erklärungswert für das untersuchte Phänomen haben. Dieses Verfahren ist aber ein „sehr **subjektiver** und **kreativer** [Hervorhebung im Original] Prozess, der durch Interpretationsleistungen des Kodierens geprägt ist“ (Wrona 2005: 29). Er lässt sich nicht standardisieren (vgl. ebd.). Es wird im Gegenteil davon ausgegangen, dass Forscher mit theoretischen Konzepten, die nach und nach aus dem Material heraus entwickelt werden, sehr viel dichter an die Wirklichkeit herankommen. Speziell die Grounded Theory ist somit laut Strauss/Corbin (1996) weniger eine Methode oder ein Set von Methoden, sondern eine Methodologie und ein Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken, und dieser Stil ist sehr variabel. Bei bestimmten Fragestellungen dürfen abgekürzte Verfahren angewendet werden, die Methodologie soll an die Fragestellungen und die Randbedingungen angepasst werden. Gerade bei praxisorientierten Fragestellungen sind Abstriche erlaubt. „Ich möchte überhaupt kein Purist sein, sondern ich möchte mit der Methode nützlich sein“, so Strauss in einem Interview.²³

Grundsätzlich schließt die Inhaltsanalyse von sprachlichem Material auf nichtsprachliche Gegebenheiten zurück. Das sind z. B. institutionalisierte Werte, Normen, sozial vermittelte Situationsdefinitionen oder Einstellungen, die durch den soziokulturellen Kontext des Sprechers mitbestimmt werden und die ein Set von Handlungsmustern ermittelt. Dieses Set existiert und bildet eine eigenständige Realität. Es geht dabei nicht um Quantifizierung: Die gefundenen Handlungsmuster existieren, egal wie viele Menschen sie vollziehen. Die quantitative Verteilung dieser Handlungsmuster in der sozialen Wirklichkeit ist eine andere Frage, die sich anschließen kann.

Nach dieser Recherche habe ich mich schließlich dafür entschieden, die Gruppendiskussion unter weitgehender Berücksichtigung der genannten Punkte in einer sequenziellen Textanalyse auszuwerten. Ein Vorgehen nach einer vollständigen Methode ist im ganzen Aufwand nicht zu realisieren. Ich halte diese Entscheidung für legitim, da die Ergebnisse nicht quantifiziert werden sollen. Mir erscheint es dagegen wichtig, dass der hermeneutische Prozess transparent ist; die subjektiven Alltagstheorien der Befragten als „Einzelkognitionen, die über Selbstauskünfte zugänglich gemacht werden können“ (Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988: 7) sollen nachvollziehbar herausgearbeitet und damit sich einer Erklärung für meine Fragestellung angenähert werden; damit bleibe ich bei der Anforderung der in Daten gegründeten Theoriebildung, wenn

²³ Quelle: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/562/1217>; 03.01.2010.

auch im eingeschränkten Rahmen dieser Arbeit. Daraus sollen Beziehungen zu den Handlungen und erhellende Rückschlüsse hergestellt werden, denn subjektive Theorien sind laut Groeben/Wahl/Schlee/Scheele (1988) der Genese von Handlungsweisen vorgeschaltet und sind die Voraussetzungen von Handlungen und in diese eingebettet (vgl. oben, Kapitel 8). Die Annahmen in dieser Auswertung sollen also bei einer inhaltsanalytischen Auswertung am Material entwickelt werden.

Dem voraus gehen Fragebögen. Aus den Fragebögen versuche ich weitere Informationen zu gewinnen, die dazu dienen sollen, die Erkenntnisse aus der Gruppendiskussion zu ergänzen. Außerdem sollen sie die Befragten für das Thema aktivieren und stimulieren.

Aufgrund des bisher Gesagten kann an dieser Stelle bereits eine Bestimmung der zu erwartenden Reichweite der in der empirischen Arbeit entwickelten Theorien vorgenommen werden. Nach Seipel/Rieker (2003) ist im sozialwissenschaftlichen Forschungskontext von einer Theorie zu erwarten, „dass sie ein allgemeines Aussagesystem darstellt, aus dem sich empirisch prüfbare Vorhersagen ableiten lassen [...]“ (Seipel/Rieker 2003: 70). Dagegen ist es nicht möglich, raum-zeitlich unbegrenzt gültige Gesetze mit deterministischem Charakter (für alle Fälle und alle Personen gültig) zu formulieren; vielmehr können probabilistische Zusammenhänge hergestellt werden, in denen es um Merkmalsausprägungen und Wahrscheinlichkeiten mit lokal und zeitlich begrenztem Geltungsbereich geht (vgl. ebd.: 44, 47, 71). Probabilistisch sind die Zusammenhänge insofern, als dass sie als Aussagen nicht streng kausal im Sinne von Ursache-Wirkung-Beziehungen aufeinander bezogen werden können. Korrelationen drücken lediglich statistische Wahrscheinlichkeiten aus. Rückschlüsse auf Einzelfälle sind jedoch nicht möglich. Damit entspricht die mittlere Reichweite der vorliegenden Resultate den Möglichkeiten der Sozialwissenschaften (vgl. Merton 1969). Merton geht davon aus, dass es nicht möglich sei, in den Sozialwissenschaften weitreichende Theorien entsprechend den Theoriegebäuden der Naturwissenschaften aufzustellen, und die Theorien können auch nicht Allgemeingültigkeit für alle Gesellschaften für sich beanspruchen. Denn es ist nicht möglich, alle Gesellschaften konstant über lange Zeiträume hinweg unter unveränderten Bedingungen zu untersuchen. Wie ich oben ausgeführt habe, geht es auch nicht um eine Quantifizierung der Ergebnisse. Entscheidend ist, dass in einem hermeneutischen Prozess die subjektiven Sichtweisen der Befragten herausgearbeitet werden sollen und ich somit ein Spektrum an Meinungen und Aussagen vorlegen kann, aus dem Erkenntnisse zur Beantwortung der Ausgangs-

fragen gewonnen werden sollen.

9.5. Der Forschungsprozess in der Selbstreflexion

Bei der grundsätzlich angestrebten „Offenheit“ beim Interpretationsvorgang ist zu beachten: „Jede Beobachtung, die ein Wissenschaftler vornimmt, basiert bereits auf expliziten oder zumindest impliziten theoretischen Erwartungen.“ (Seipel/Rieker 2003: 64) Der Forscher verfügt stets über einen „verfügbaren Wissensvorrat“ (Seipel/Rieker 2003: 66): „Erkenntnisse über soziale Phänomene ‚emergieren‘ nicht aus eigener Kraft, sie sind Konstruktionen des Forschers von Anfang an. Die in der qualitativen Methodologie gelegentlich zu findende Idealisierung der ‚Unvoreingenommenheit‘ des Forschers und der Vorstellung einer ‚direkten‘ Erfassung der sozialen Realität sind somit erkenntnistheoretisch nicht zu halten.“ (Seipel/Rieker 2003: 67). Die eigene Perspektive sollte daher selbstreflektierend expliziert werden.

Denzin (2001) bemerkt im Zusammenhang mit der Klärung der eigenen Perspektive beim induktiven Erkenntnisweg, des „interpretive interactionism“ (vgl. ebd.): Der Forscher soll sich bewusst sein, dass interpretative Methoden und ihre Ergebnisse und die Diskurse, aus denen sie erwachsen, aus bestimmten zeit- und gesellschaftsspezifischen Kontexten heraus entstehen bzw. aus den Perspektiven bestimmter gesellschaftlicher Gruppierungen heraus und von daher keine Allgemeingültigkeit beanspruchen können. Außerdem gewinnen die Ergebnisse aus Perspektiven mit Minderheitenstatus nicht das gleiche Prestige wie die Ergebnisse aus Diskursen mit Dominanzstatus. Mit anderen Worten: Interpretationen sind nicht wertfrei, können es nicht sein. Sie werden mehr oder weniger explizit von politischen, moralischen und persönlichen Werten der interpretierenden Person beeinflusst bzw. der jeweiligen Forschungsgemeinschaft, deren Methoden sich die interpretierende Person bedient.

Nach Schart (2003) ist die Evidenz solcher Zusammenhänge keineswegs per se gegeben, sondern es muss offengelegt werden, „auf welchen Wegen Forschende und Forschungsgegenstände zusammenfanden.“ Denn:

Suggestiert zudem der Sprachgebrauch einen objektiven Standpunkt, eine nüchterne Betrachtung und eine neutrale Analyse, gerät vollends aus dem Blick, dass auch in der Wissenschaft Menschen am Werk sind und sich deshalb jedes Forschungsvorhaben vor einem biografisch gefärbten Hintergrund vollzieht. (Vgl. ebd.: 7)

Auch Seipel/Rieker (2003) weisen darauf hin, dass eine biografisch bestimmte Situation ausschlaggebend dafür ist, welche Bedeutungen eigenen und fremden Handlungen zugeschrieben werden (ebd.: 57). Groeben/Wahl/Schlee/Scheele (1988) bemerken gleichfalls, dass der Forschende Aussagen vor dem Hintergrund seiner eigenen Erfahrungen interpretiert: „Der Forscher ist bestenfalls in der Lage, beobachtbare Vorgänge innerhalb seines Bezugsrahmens beschreibend festzuhalten, ohne ihnen jedoch eine Bedeutung innerhalb des Bezugsrahmens der Handelnden zuschreiben zu können.“ (Vgl. Kapitel 8.1.)

Strauss nennt persönliche Betroffenheit, die zu Forschungsbereichen, zu Forschungsfragen und -perspektiven hinführt, ein „sensibilisierendes Konzept“, das aus persönlichen Erfahrungen der Forschenden in die Studien mitgebracht wird.²⁴ Das „sensibilisierende Konzept“ resultiert aus selbst erlebten Erfahrungen und persönlicher Betroffenheit. Strauss legt Wert darauf, dass diese Einflüsse auf eigene Studien transparent werden.

Im Folgenden lege ich offen, welche Erfahrungen zu einzelnen Aspekte der Thematik ich in die Datenanalyse einbringe und welche Gebiete für mich neu sind – insofern sie meine persönlichen Handlungsräume nicht betreffen, denn Informationen aus erster Hand habe ich auch diese Gebiete betreffend, weil ich informelle Gespräche mit Lehrern und Schülern über diese Themen geführt habe und weil sie häufig in den Medien referiert und in Prozessen der Meinungsbildung öffentlich diskutiert werden. Ich versuche erkennbar zu machen, worin Unterschiede zu meinen subjektiven Erfahrungen bestehen, und somit mein eigenes Vorverständnis abzuklären.

9.5.1. Die eigene Perspektive bei der Datenschau und ihr Einfluss auf die Datenanalyse

Wie ich eingangs beschrieben habe, habe ich meine eigenen Erfahrungen mit Schülern mit Migrationsbiografien und ihren Schul- und Schreibleistungen nicht aus schulischen Zusammenhängen gewonnen, sondern aus meiner Arbeit mit diesen Schülern und ihren studentischen Förderlehrern in einem außerschulischen Projekt, das die Schule am Nachmittag durch gezielte, an den einzelnen Schulformen orientierten

²⁴ Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research
2004: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-d/inhalt3-04-d.htm>, 04.01.2010.

Förderung der Schüler unterstützt und ergänzt. Entsprechend bin ich mit der Problematik vertraut, aber in einem anderen Arbeitsrahmen, der sich erheblich von dem der Schule als Institution unterscheidet. Die gemeinsame Schnittmenge an Erfahrungen, die ich mit den Lehrern teile, ist also einerseits vorhanden. Andererseits gibt es entscheidende Unterschiede, die aus dem institutionellen Rahmen resultieren. Die Faktoren, die ich dabei für relevant halte, will ich im Folgenden anführen.

9.5.1.1. Deutsch als Zweitsprache

Das Projekt, das die Schüler besuchen, ist im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angesiedelt. Damit ist der unmittelbare Zugang zu dieser Thematik als didaktische Normalität gegeben, während das Thema in der Schule erst allmählich und mit unterschiedlicher Wahrnehmung Beachtung findet und als Herausforderung für Lehrer und Schulleitungen – und nicht allein für die zugewanderten Schüler – erkannt wird (vgl. Kapitel 1 der Arbeit). Für die Studierenden, die die Schüler in Fördergruppen unterrichten, stellen sich gleichzeitig ähnliche Probleme, wie ein Lehrer sie in der Schule vorfindet: Die Schüler treten mit höchst unterschiedlichen Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache in das Projekt ein und entwickeln sich in der Förderung ganz unterschiedlich, abhängig von ihren familiären und sozialen Lebenskontexten. Die Studierenden müssen die Schüler und ihren aktuellen Sprachstand präzise beobachten und die Fähigkeit zur Binnendifferenzierung und konstanten methodischen Anpassung an neue Beobachtungen im Sprachverhalten der Schüler entwickeln. Dazu stehen ihnen zwar die auf dem Markt gängigen Unterrichtswerke für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ausreichend zur Verfügung, weil sie in der Bibliothek der Universität vorhanden sind. Diese Materialien sind jedoch nicht ohne Modifizierungen einsetzbar: In der Regel wird in den Lehrwerken der schulische Kontext zu wenig beachtet, und eine individuelle Förderung ist nur mit einer großen Passgenauigkeit, den Fähigkeiten und Interessen der Schüler entsprechend, in den Materialien und Aufgabenstellungen möglich. Die Studierenden, die Fördergruppen leiten, müssen sich also sehr intensiv auf ihre Schülergruppe einlassen und einen großen Aufwand betreiben, um ihren Schülern ein gutes Förderangebot machen zu können. Bei einer längeren Verweildauer im Projekt entwickeln sie im Laufe der Zeit eine professionelle Routine sowohl in der Sprachstandsdiagnose als auch in der Planung des Förderun-

terrichts unter Berücksichtigung des schulischen Lehrplans, zumal sie dabei durch Supervisionen begleitet werden. Ein Schüler, der Deutsch nicht ausreichend oder sogar noch gar nicht beherrscht, wird in diesem Kontext nicht als unterrichterschwerend gewertet; vielmehr wird noch gar nicht erwartet, dass er Deutsch beherrscht, sondern es ist Aufgabe des Förderlehrers, ihn beim Spracherwerb zu unterstützen und dabei so viele Einflussfaktoren wie möglich zu berücksichtigen.

9.5.1.2. Schreiben in der Zweitsprache

Die Schwierigkeiten mit der Schriftsprache Deutsch legen die Förderung der Schriftlichkeit als Schwerpunkt des Förderunterrichts Deutsch fest. Die Studierenden werden angeleitet, das Vermeidungsverhalten der Schüler, wenn es um das Schreiben geht, mit kreativen Methoden aufzulösen. Dem Unterricht liegt dabei die Verbindung von schulischen Textsorten, systematischen Grammatikübungen und kreativem Schreiben als Konzept zugrunde – eine Vorgehensweise, zu der die Studierenden im Einführungsseminar und in wöchentlichen Reflexionstreffen angeleitet werden. Diese Treffen werden auch dafür genutzt, die Textprodukte der Schüler zu analysieren. Eine sorgfältige Fehleranalyse und eine sensible Rezeption der Texte gibt den studentischen Förderlehrern Anhaltspunkte zur weiteren Förderung. Ganz besonders beim Einsatz von expressiven Schreibaufgaben werden die Mitteilungen der Schüler in ihren Texten sehr ernst genommen; die Schüler setzen sich in diesen Texten mit Themen auseinander, die sie persönlich berühren, und finden Worte dafür. Förderlehrer nähern sich dabei einer therapeutischen Haltung an, aber nicht mehr, als mit einem Erziehungsauftrag ohnehin verbunden ist. Es gehört zur Schreiberziehung dazu, den Schülern zu helfen, sich zu artikulieren, strukturiert mit Emotionen umgehen zu können und affektive Impulse zu kontrollieren und zu steuern. Wenn dem im Unterricht Raum gegeben wird, werden Energien und Ressourcen für die kognitive Bewältigung schulischer Aufgaben freigesetzt. Unter Umständen ergeben sich aus den Schülertexten Gesprächsanlässe oder Gesprächsangebote, die an die Schüler gerichtet werden können. Schüler mit großen Schwierigkeiten in der Schriftsprache werden, wenn es indiziert ist, auch im Einzelunterricht gefördert oder nachalphabetisiert.

Im Förderunterricht sind die Erfahrungen mit diesen Vorgehensweisen gut, auch wenn es lange Phasen geben kann, in denen sich die Schüler auf diesen Unterricht erst

einstellen müssen, insofern er vom schulischen Unterricht abweicht und die übliche Routine durchbricht, für die die Schüler in der Regel schon eigene Strategien entwickelt haben. Kreatives Schreiben fällt ihnen häufig schwer, es mangelt zunächst an Einfällen und Ideen und an der Einsicht in den Sinn dieser Vorgehensweise. Aber es entstehen auch erstaunliche Texte, deren Aussagekraft trotz normsprachlicher Mängel beeindruckt.

Die Anforderungen des schulischen Lehrplans und die von den Schulbehörden formulierten Kompetenzen sind also für die Arbeit im Projekt ebenso richtungweisend wie für den Unterricht in der Schule. Diese Ziele werden jedoch mit anderen Methoden angestrebt.

9.5.1.3. Motivation

Die Schüler zeigen in ihrer Motivation, den Förderunterricht zu besuchen und zu schreiben, ein ambivalentes Verhalten. Die Teilnahme am Unterricht ist freiwillig, daher müssen die Kinder und Jugendlichen ein großes Maß an Selbstdisziplin und intrinsischer Motivation aufbringen, um regelmäßig zu erscheinen. Diese wöchentlichen Termine wahrzunehmen und sie in ihren täglichen Belastungen durch Schule, Familie und sonstigen Verpflichtungen unterzubringen ist mühsam und anstrengend; daher kann nicht erwartet werden, dass die Schüler im Förderunterricht eine konstant hohe Motivation zeigen. Auf der anderen Seite werden die Schüler in kleinen Gruppen gefördert und dabei individuell wahrgenommen und angesprochen. Ein stärkenorientierter und sensibler Umgang mit ihren Textprodukten führt häufig zu neuer Zuversicht und zu wachsendem Selbstvertrauen. Wenn die regelmäßige Teilnahme an der Förderung zu einer Verbesserung der schulischen Noten führt, wirkt eine solche Erfahrung in der Regel motivationssteigernd. Dennoch bleibt es eine grundsätzliche Herausforderung für die Förderlehrer, Schreibblockaden bei den Schülern zu lösen und ihnen die sprichwörtliche Angst vor dem leeren Blatt und die Scham über die defizitäre Schriftsprache zu nehmen. Das kann bedeuten, dass Förderlehrer über längere Zeiträume mit Aufgabenstellungen und Schreibanleitungen experimentieren müssen, bis sie einen motivierenden Ansatz gefunden haben. Was gerne geschrieben wird, kann abhängig sein vom kulturellen Hintergrund, vom Geschlecht des schreibenden Schülers und etlichen anderen Faktoren.

9.5.1.4. Interkulturalität

Die Lehramtsausbildung hatte lange Zeit die Schwäche, dass sie das Thema Interkulturalität in der Klasse ausklammerte. Erst ab dem Jahr 2011 ist dieser Aspekt in Nordrhein-Westfalen offiziell und obligatorisch in die Lehrerausbildung integriert.

Die Folgen der geringen Beachtung der zunehmenden Multikulturalität in den Klassen wurden bereits in Kapitel 1 der Arbeit dargestellt. Im schulischen Kontext wird in der Regel problematisiert, wenn in Regelklassen ein hoher Anteil an Schülern mit Migrationsbiografien vorgefunden wird und Schüler aus verschiedenen Herkunftsländern sich insbesondere an Hauptschulen zu einem Anteil von bis zu achtzig Prozent oder mehr versammeln. Dagegen ist im Kontext des Projektes Interkulturalität Normalität. Sowohl die Studierenden als Förderlehrer als auch die Schüler, die das Projekt besuchen, achten auf einen respektvollen Umgang miteinander. Wenn Konflikte aufbrechen, die auf politische Spannungen zwischen den unterschiedlichen Herkunftsländern oder auf sehr verschiedene politische oder religiöse Haltungen zurückzuführen sind, so können diese durch unmittelbare Intervention und direkte Gespräche eingegrenzt werden. Die Studierenden werden aufgefordert, Einladungen, die von den Familien der Schüler ausgesprochen werden, etwa zum Fastenbrechen, zu Hochzeiten oder einem Abendessen unbedingt nachzukommen, um die Lebenswelt ihrer Schüler kennenzulernen. Ein großer Vorteil ist zudem, dass ein großer Anteil der Studierenden selber aus eingewanderten Familien stammt und somit den Schülern emotional und als Identifikationsfiguren nahe stehen, da sie die Erfahrungen im deutschen Bildungssystem mit ihnen teilen.

In der Schreiberziehung beachten die Studierenden unter Anleitung, Wünsche nach kulturell bestimmten Themen, eine unterschiedliche Auffassung von Textsorten und abweichende Interpretationen von narrativen Darstellungen sensibel zu behandeln. Sie lernen sich darauf einzustellen, dass die Auffassung von textuellen Strukturen sehr differieren kann und kulturabhängig ist. Sie wissen, dass sie Schüler unter Umständen behutsam aus oral geprägten Traditionen zu den schriftsprachlichen Prägungen westlicher Industrienationen heranführen müssen.

Die hier genannten Aspekte des Unterrichtens im Projekt werden durch die Rahmenbedingungen begünstigt. An erster Stelle ist hier anzuführen, dass der Unterricht in kleinen Gruppen mit fünf Schülern stattfindet. Damit kann der Anspruch individueller

und interkulturell sensibler Förderung eher realisiert werden als in den Klassenstärken, die in den Schulen vorgefunden werden; wichtig ist außerdem die Supervision und die kollegiale Beratung in regelmäßigen Reflexionstreffen.

Weitere Faktoren, die den Unterricht in der Schule beeinflussen, verweisen auf die Erfahrungen, die ich nicht selbst erlebt habe und somit nicht mit den befragten Lehrern teile. Einige werden im Folgenden angeführt.

9.5.1.5. Schulleitung, Schulprogramme und Stundenpläne

Die Funktion der Schulleitung ist diffus. In den Bundesländern ist sie abhängig von der Schulform unterschiedlich geregelt. Schulleiter sind den Lehrkräften vorgesetzt und haben insbesondere beurteilende Funktionen. Sie vertreten die Schule nach außen und tragen die Verantwortung für die Einhaltung der Schulordnung, den Einsatz der Lehrkräfte und für die Stundenpläne. Schulleiter sind Führungskräfte und können diese Aufgabe unterschiedlich ausfüllen. Es kann von ihnen abhängen, ob sie integrierend wirken und ein angenehmes Arbeitsklima schaffen und ob sie ein klares Konzept für die Schule vertreten und einhalten. Impulse für Veränderungen sollten ebenfalls von der Schulleitung ausgehen oder zumindest aufgegriffen werden, wenn sie aus dem Lehrerkollegium kommen – dazu gehören auch Lehrerfortbildungen, die die methodische und didaktische Anpassung an sich verändernde Schülerschaften ermöglichen. Unter Schulleitern kann es natürlich Persönlichkeiten geben, die auf diesen Gebieten keine Ambitionen entwickeln und sich weitgehend passiv oder allenfalls moderierend, aber nicht gestaltend verhalten. Ein solcher Führungsstil ist von Lehrern schwer zu beeinflussen.

Da sich die Schülerschaft, beispielsweise durch Zuwanderung, tatsächlich verändert und einen neuen Umgang mit den Lehrplänen erfordert, ist ein Schulprogramm notwendig, um diese Anpassungen regelmäßig vorzunehmen. In diesem institutionellen Rahmen sind Lehrer entweder gut aufgehoben oder sie arbeiten mit Schulleitern und Schulprogrammen, die keine angemessene Gestaltung des Unterrichts erlauben. Das schlägt sich auch in den Stundenplänen nieder. Die Fächervielfalt und die zeitliche Verdichtung stellen in der Regel wenige Spielräume zur Verfügung, die Lehrer zum Experimentieren mit neuen Methoden und Umgangsformen und für Förderangebote nutzen könnten.

9.5.1.6. Kollegien und große Klassen

Lehrerkollegien werden nicht planvoll zusammengestellt, sondern zeichnen sich in der Regel durch eine große Heterogenität aus. Individuen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und subjektiven Theorien, die das Potenzial für Konflikte in sich tragen können, natürlich auch mit Sympathien und Gemeinsamkeiten, kommen am Arbeitsplatz Schule zusammen und bekommen dort selten das Angebot einer Supervision, die eine Teambildung unterstützen würde. Als Folge treffen die Lehrkräfte nur bei Konferenzen, allenfalls noch im Lehrerzimmer und auf dem Pausenhof zu Situationen zusammen, in denen sie über ihre Arbeit kommunizieren und sich austauschen können. Die Folge ist oft mangelnde Kooperation, eine isolierte Unterrichtssituation mit all ihren Belastungen und eine reduzierte Kommunikation, die im schlimmsten Fall zu Konkurrenz und Rivalität unter den Kollegen führen kann. In dieser Einzelkämpfersituation müssen sich Lehrer häufig vor große Klassen stellen – kein Vergleich zu den Fünfergruppen, aus denen ich meine Erfahrungen ziehe. Die maximale Klassenstärke ist in der Schule im Vergleich zum Projekt nicht festgelegt, es gibt nur Richtwerte. In Folge von Sparmaßnahmen oder Zusammenlegungen von Schulen können Klassen vergrößert werden. Damit bekommt der Unterricht einen ganz anderen Charakter, als er in Fünfergruppen haben kann. Nicht nur sind Disziplinierungsmaßnahmen schwerer durchzusetzen; auch die Übernahme von Erziehungsaufgaben wird Lehrern bei großen Klassen erheblich erschwert; die Probleme, Schwierigkeiten und Bedürfnisse einzelner Kinder können nicht wahrgenommen werden. Chancengerechtigkeit und eine optimale individuelle Förderung kann bei großen Klassen nicht realisiert werden, und die notwendige enge Begleitung der Schüler insbesondere beim Übergang Schule – Beruf wird schwierig.

9.5.1.7. Selektionsdruck und Noten

Eine weitere Erfahrung, die ich mit den Lehrern nicht teile, ist der Zwang der Notengebung und der Umgang mit dem daraus entstehenden Selektionsdruck, der auf die Schüler ausgeübt wird. Noten bzw. Leistungsbewertungen sind ein selbstverständlicher Bestandteil des schulischen Alltags und bestimmen in enormer Weise das Lernverhalten der Schüler. Der Wunsch nach guten Noten bzw. die Angst vor schlechten

Noten sind in der Regel ausschlaggebend dafür, wie Schüler sich dem Lernstoff und dem Lehrer gegenüber verhalten. Noten können zu Konflikten mit Schülern und Eltern führen und lösen unter Umständen familiäre oder persönliche Krisen aus, denn mit den Noten werden auch soziale Chancen vergeben. Durch das gegliederte Schulsystem entscheiden Noten über die Schulform, die ein Schüler besuchen darf, sie können zu Abschlüssen führen und bestimmen den Umfang von Leistungskursen und die Qualität des Schulabschlusses. In der Regel handeln die Lehrer verantwortungsvoll und setzen sich intensiv mit Fragen der Gerechtigkeit und Transparenz von Notengebung auseinander – nichtsdestotrotz kann es passieren, dass Lehrer Noten mehr oder weniger bewusst benutzen, um diesen Selektionsdruck zu verstärken und die Schüler mithilfe von Noten zu disziplinieren.

Interessanterweise ist es für die studierenden Förderlehrer im Projekt eine zunächst verunsichernde Situation, die Schüler in ihren Fünfergruppen ohne das Instrument der Notengebung disziplinieren zu müssen – denn aufgrund ihrer eigenen schulischen Sozialisation hinterfragen sie zunächst nicht, ob Noten tatsächlich zur Disziplinierung von Schülern gedacht sind oder nicht ausschließlich der Leistungsbewertung dienen sollten.

Damit habe ich die Ausgangsposition skizziert, von der aus ich mich bei der Datenanalyse den Aussagen der Lehrer annähern werde. In den folgenden Kapiteln erläutere ich meine Forschungsinstrumente und stelle die empirische Untersuchung und ihre Ergebnisse dar.

10. Die Fragebögen: ihr Einsatz und Platz in der Untersuchung

Bei der Konzeption meines Vorhabens habe ich mich zum Einsatz eines zweiten Datenerhebungsinstrumentes in Form von Fragebögen entschieden. Es wird generell bei Forschungsplanungen die Methodentriangulation empfohlen, ein Verfahren, das von Denzin 1970 umfassend konzeptualisiert wurde, innerhalb der Sozialforschung aber schon viel länger angewendet wurde (vgl. zur Methodentriangulation Denzin 1970 und Flick 1998).

Im vorliegenden Fall geht es um den Einsatz unterschiedlicher Methoden zur Erschließung eines Untersuchungsgegenstandes, um die Verknüpfung unterschiedlicher Zugänge und verschiedener Perspektiven. Objektive Indikatoren sollen ebenso erfasst

werden wie subjektive Äußerungen; Einzelfälle sollen einführend beschrieben werden. Auch auf den Fragebögen müssen diese Ebenen getrennt voneinander analysiert werden.

In dieser Arbeit geht es um das Zusammenspiel von überindividuellen Strukturen (Ausbildung, Institution Schule etc.), der subjektiven Deutung des Arbeitens innerhalb dieser Strukturen im oben beschriebenen Sinne von subjektiven Theorien und um die davon gelenkten individuellen Handlungen der Individuen in diesen Strukturen. Nach Lamnek (1995) und Aronson/Wilson/Akert (2008) werden die Ergebnisse komplementär betrachtet. Das Ziel der Methodenkombination ist in meinem Fall also nicht die Validierung von Ergebnissen: „In Zweifel gestellt werden soll [...] die Annahme, es bestünde eine positive Korrelation zwischen Triangulation und Qualität.“ (Schart 2003: 63) Stattdessen geht es um die Erkenntniserweiterung: Es werden in Bezug zu einem Untersuchungsgegenstand unterschiedliche Phänomene erkannt, die dann miteinander zur Entwicklung von Erklärungsmustern verknüpft werden müssen.

Die Äußerungen auf den Fragebögen sollen also zu jenen aus der Gruppendiskussion in Beziehung gesetzt werden, bei der Analyse der Gruppendiskussion werden Aussagen aus den Fragebögen aufgegriffen und es werden relevante Aspekte in der Auswertungsphase verarbeitet; welche Aspekte relevant sind, kann nur subjektiv nach Plausibilitätsprinzipien entschieden werden.

Kritisch anzumerken ist, dass die Fragebögen keinen statistischen, quantitativen Wert besitzen: Es sind insgesamt zu wenig und sie sind zum Teil nicht vollständig ausgefüllt, das heißt, es besteht eine geringe Repräsentativität. Ihre Funktion besteht neben dem genannten Einsatz zunächst darin, einen ersten Zugang zum Problemfeld zu gewähren und die anschließende Beschreibung und Analyse der Gruppendiskussion vorzubereiten. Und nicht zuletzt tragen die Fragebögen auch zu einer Einstimmung der Lehrerinnen und Lehrer auf die anschließende Gruppendiskussion bei.

10.1. Konzeption und methodischer Zugriff bei der Auswertung

Der Fragebogen enthält eine Mischung von geschlossenen und offenen Fragen. Thematisch beziehen sie sich auf unterschiedliche Aspekte des Arbeitsbereiches Schule. Der erste Fragenblock betrifft die *Ausbildung*. Insbesondere interessiert mich, wie groß die Anteile an Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache und an schulischer

Schreibdidaktik bei den Lehrerausbildungen sind bzw. ob und wie die Lehrer mögliche Wissenslücken auf diesen Gebieten zu kompensieren versuchen. Als Nächstes frage ich im Frageblock *Unterrichtspraxis* nach den alltäglichen Unterrichtsbeobachtungen und Unterrichtserfahrungen in Hinsicht auf die Schreibaktivitäten mehrsprachiger Kinder: Wie agieren die Lehrer im täglichen Unterricht, welche Beobachtungen machen sie, wie reagieren sie darauf, woraus speisen sich diese Maßnahmen? Stellen sich anschließend wahrnehmbare Erfolge ein? Speziell frage ich auch das Wissen und den Einsatz des freien Schreibens ab. Ich möchte überprüfen, welche Konzepte des freien Schreibens bei den Lehrern vorherrschen und ob sie freies Schreiben bewusst als didaktisches Instrument einsetzen. In diesem Zusammenhang frage ich nach theoretischem Wissen, das den Hintergrund didaktischer Entscheidungen bilden könnte. Ich frage auch nach den Kriterien, mit denen die Texte der Schüler beurteilt werden. Dieser Fragenblock schließt mit der Frage nach dem Einsatz von Deutsch-als-Fremdsprache-Materialien ab.

Der dritte Fragenblock betrifft die *institutionellen Rahmenbedingungen*. An was für einer Schule arbeitet der jeweilige Lehrer, wie hoch ist der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund? Denn danach muss letztlich die Didaktik ausgerichtet werden. Einige Fragen betreffen sodann das *Schulprogramm*, das Wissen darüber und die Mitgestaltungsmöglichkeiten. Schratz/Iby/Radnitzky (2000) messen dem Schulprogramm eine wichtige Rolle bei der Qualitätsentwicklung von Schulen bei. In ihnen werden die Ansprüche formuliert, die die Schule an sich selber stellt und an denen sie sich messen lassen will. Sie schlagen daher vor, das Gestalten des Schulprogramms – durch die Schulleitung oder durch ein „engagiertes Schul(entwicklungs)team“ (ebd.: 85) – wie die Erstellung einer „Visitenkarte“ zu betrachten (ebd.: 82). Ein Schulprogramm dient der Transparenz sowohl nach innen als nach außen. Unter Berücksichtigung der sozioökonomischen Rahmenbedingungen (wie etwa des Einzugsgebietes) sollen im Schulprogramm pädagogische Grundorientierungen der Schule formuliert werden. Ob ihr die Realisierungen gelingen, kann natürlich nur in kritischer Selbstprüfung oder selbstinitiiertem Außenevaluation überprüft werden. Berücksichtigt werden müssten in jedem Fall „der staatliche Bildungsauftrag, die Erwartungen des Umfelds (Eltern, Wirtschaft etc.), die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie die Interessen der Lehrerschaft“, die alle miteinander ausbalanciert werden müssten (ebd.: 86).

Bei der Auswertung der Fragebögen ging ich in vier Schritten vor:

1. Zunächst wurden die Fragebögen sortiert nach den Unterrichtsformen Grundschule, muttersprachlichen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I, Lehrer im Förderunterricht und Lehrer im Muttersprachenunterricht. Denn diese Unterrichtsrahmen unterscheiden sich in einigen Merkmalen erheblich voneinander. Darauf wird jeweils in einer kurzen Einleitung in den nachfolgenden Kapiteln eingegangen, wobei hiermit, da Schulpolitik Ländersache ist, die nordrhein-westfälische Bildungslandschaft nachgezeichnet wird. Eingedenk der permanenten Reformen in den Schulen und in der Lehrerbildung kann das allerdings immer nur eine Momentaufnahme des augenblicklichen Status quo sein, ohne dass die Darstellung den Anspruch auf langfristige Gültigkeit erheben könnte.
2. Der zweite Schritt besteht in der Einordnung der Äußerungen in eine der drei oben genannten Ebenen *überindividuelle Strukturen* (Ausbildung, Institution Schule etc.) der *subjektiven Deutung* und *individuellen Handlungen* der Individuen darin, und zwar sortiert nach Grundschule, Sekundarstufe I und muttersprachlichem Unterricht und nach der genannten Reihenfolge. Dahinter steckt die Überlegung, dass die überindividuellen Strukturen von den Lehrern vorgefunden werden; dass sie in dem Moment, in dem sie darin arbeiten, das Zusammenspiel zwischen diesen Strukturen und ihren Handlungsmöglichkeiten zunächst subjektiv deuten; und dass sie schließlich aufgrund des Zusammenspiels von überindividuellen Strukturen und deren Deutungen zu der Entscheidung für individuelle Handlungen kommen. Eine nicht zu vermeidende Einschränkung bei der Einordnung der Aussagen auf den drei Ebenen entsteht dadurch, dass sich die Ebenen auf eine Art und Weise überlappen können, die eine trennscharfe Unterscheidung erschwert.
3. In einem dritten Schritt nehme ich die Verknüpfung der verschiedenen Ebenen vor, um mögliche Muster zu erkennen.
4. Zum Schluss ziehe ich ein Fazit aus den Aussagen.

10.1.1. Grundschullehrerinnen

10.1.1.1. Ausgangslage

Ende der 1960er Jahre wurden die unteren Klassen der damaligen Volksschule zur Grundschule ausgegliedert. Die Grundschule umfasst vier Jahrgänge; in Berlin und Brandenburg sechs Jahrgänge, ein Modell, das auch andernorts diskutiert wird. Die Kinder besuchen die Grundschule im Alter von ca. sechs bis zehn Jahren. In einigen Schulen Nordrhein-Westfalens wurden jahrgangsübergreifende Eingangsstufen eingeführt, in denen Kinder verschiedener Klassenstufen gemeinsam unterrichtet werden.

Zur Grundschule haben alle Kinder Zugang, es gibt lediglich in einigen Fällen die Zuweisung zu sogenannten Vorschulen oder die Zurückstellung vom Alter her eigentlich einschulungsreifer Kinder. Davon waren bisher aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse zahlreiche Migrantenkinder betroffen, eine Situation, der mit vorschulischen Sprachfördermaßnahmen begegnet werden soll.

In der Grundschule erwerben die Kinder neben elementaren Lern- und Arbeitsformen eine Basis an mathematischen, sprachlichen, sachkundlichen und musischen Kenntnissen, die einen guten Übergang und Anschluss an weiterführende Schulen (Haupt-, Real- und Gesamtschulen oder Gymnasien) ermöglichen sollen. Mathematik, Deutsch und Sachkunde sind die Hauptfächer. Inzwischen wird auch Englisch bereits in der Grundschule vermittelt.

Die Klassenlehrerin spielt in der Grundschule eine wichtige Rolle, sie unterrichtet in der Regel mindestens zwei Jahre lang und deckt dabei den größten Teil der Fächer ab. In der Grundschule sollen alle Kinder, so das nordrheinwestfälische Schulministerium, „unter Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, in den sozialen Verhaltensweisen sowie in ihren musischen und praktischen Fähigkeiten gleichermaßen umfassend“ gefördert werden. Die Aufgabe der Lehrkräfte ist es:

grundlegende Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten in Inhalt und Form so zu vermitteln, dass sie den individuellen Lernmöglichkeiten und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler angepasst sind, durch fördernde und ermutigende Hilfe zu den systematischeren Formen des Lernens allmählich hinzuführen und damit die Grundlagen für die weitere Schullaufbahn zu schaffen [und] die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler zu erhalten und weiter zu för-

dem.²⁵

Was die Ausbildung der Grundschullehrerinnen angeht, so haben die hier befragten noch nach der alten Studienordnung studiert, also das Lehramt für die Primarstufe.

Inzwischen hat das Land im Zuge der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung das Lehramtsstudium neu strukturiert. Studierende mit Interesse an der Primarstufe können sich seit dem Wintersemester 2003/2004 nur noch in die neuen Lehramtsstudiengänge einschreiben, das heißt für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen. Es gibt zwei Schwerpunkte, einer davon ist für Grundschulen mit den Jahrgangsklassen eins bis vier, wobei ein einfacher Wechsel auf Haupt- Real- und Gesamtschulen möglich sein soll.

Bei dem Studienschwerpunkt Grundschule ist eines der beiden Fächer das Unterrichtsfach Deutsch oder das Unterrichtsfach Mathematik. Das didaktische Grundlagenstudium erfolgt in dem nicht gewählten Fach.²⁶

10.1.1.2. Auswertung der Fragebögen

Die Fragebögen wurden von fünf Grundschullehrerinnen ausgefüllt (F1-F5). Ihre Aussagen sind insofern interessant, als dass in der Grundschule für mehrsprachige Schüler eine Situation ihren Anfang nimmt, die anschließend in die Sekundarstufen weiterwirkt.

Die Fragebögen wurden nicht vollständig ausgefüllt, einige Teilnehmerinnen haben Fragen nicht beantwortet.

Die Tabellen hier und im Folgenden sollen die Antworten übersichtlicher abbilden. Die Informationen aus den Tabellen habe ich jeweils im Anschluss zusammengefasst.

²⁵ Quelle: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/index.html>; 04.01.2010

²⁶ Quelle: http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Lehramtsstudium/#A_8; 04.01.2010.

Überindividuelle Strukturen

Ausbildung	Nennung
Ich habe mich im Studium mit schulischer Schreibdidaktik nur in fakultativen Angeboten beschäftigt	2
Ich habe mich mit Deutsch als Zweitsprache in eigenständiger Weiterbildung durch Lektüre und ähnliche Materialien und durch Fortbildungen nach dem Studium auseinander gesetzt	3
Ich habe im Studium nichts über schulische Schreibdidaktik erfahren	3
Ich wurde im Studium auf den Unterricht mit multinationalen Klassen nicht vorbereitet	5
Institutionelle Rahmenbedingungen: Welche Auswirkungen hat die Thematisierung der Spezifik des Unterrichts mit multinationalen Klassen im Schulprogramm auf den Unterricht?	
Förderklassen.	1
Kinder messen sich und ihre Leistungen nicht an deutschsprachigen Mitschülern, das heißt für mich als Lehrerin individuelle Förderung.	1
Indem es zusätzliche Unterrichtszeit für Kinder mit anderen Muttersprachen vorsieht.	1
Kinder kommen in die Förderklasse oder bekommen zusätzlichen Förderunterricht in Deutsch.	1
Differenzierte Notengebung bzw. Berichtzeugnisse	1
Differenzierte Notengebung nicht möglich bei festgelegten Lernzielen	1
Ich weiß nicht, ob ein entsprechend gestaltetes Schulprogramm den Unterricht positiv beeinflussen würde.	2
Die Spezifik des Unterrichts wird im Schulprogramm nicht thematisiert.	3

Möglichkeit der persönlichen Mitgestaltung am Schulprogramm	Nennung
Niedrig	3
Keine Angaben	2
Interesse des Kollegiums an der Thematik und entsprechende Aktivitäten	
Fächerübergreifende und jahrgangsübergreifende Konzepte	1
Konferenzen	1
Gespräche mit Kollegen – Erfahrungsaustausch	1
Fortbildungen zu dem Thema	1
Verpflichtende Fortbildungen, spezielle Förderkonzepte für ausländische SchülerInnen	1
Gewerkschaften, Fortbildungen, Schulämter	
Keine Angaben	2
Interesse ist hoch	3

Subjektive Deutungen

Assoziationen mit dem Arbeitsplatz Schule	Nennung
Schüler-Lehrer-Eltern-übrige Mitarbeiter, „Betriebsklima“, Zusammenarbeit, Gestaltung der Räumlichkeiten und des Schulhofs, schlechte Ausstattung, veraltetes Kollegium, Unflexibilität mancher altgedienter Schulleitungen, Schulprogramm offene Ganztagschule Schule als Ersatz für Familie, zu große Bürokratie, Finanzknappheit, zu große Klassen, mangelnde Transparenz der Unterrichtsgestaltung und der -inhalte	1
Individuelle Förderung ohne individuelle Arbeitsmöglichkeiten/-materialien: homogene Lerngruppen illusorisch – viele Anforderungen: Kinder erziehen, fördern, fordern, motivieren, Richtlinien Lehrpläne austesten, Schulprogramm entwickeln: Lehrer/-in als Allround-Talent	1
Subjektive Wahrnehmung spezifischer Schwierigkeiten nicht deutschsprachiger Kinder beim Schreiben	Nennung
Rechtschreibung schwach, da oft nach Lautung geschrieben wird	1
Die Laute werden in den verschiedenen Sprachen anderen Buchstaben zugeordnet.	1
Verständnisprobleme, Sinnentnahme, Wortschatz, „Sprachbilder“	1
Grammatik	1
Gedanken zu strukturieren und dem schwierigen deutschen Satzbau anzupassen	1
Syntax	2
Haben Sie Möglichkeiten, bei diesen besonderen Schwierigkeiten zu helfen?	Nennung
Diagnostische Verfahren	1
Wäre möglich, Möglichkeiten werden aber durch Rahmenbedingungen eingeschränkt	5
Woran würden Sie eine Verbesserung der Schriftsprachenkompetenz in Deutsch bei Ihren Schülern beobachten?	Nennung
Abbau von Schreibblockaden	1
Steigerung der Schreibmotivation	1
Ausdruck	1
Grammatik	1
Rechtschreibung	1

Individuelle Handlungen

Womit versuchen Sie die schriftsprachliche Kompetenz in Deutsch bei Ihren Schülern zu fördern?	Nennung
Hausaufgaben notieren	1
Merkzettel schreiben	1
Stichwortlisten	1
Kurze Infos aufschreiben	1
Kurzmitteilungen	1
Briefe	1
Textmappen	1
Tagebücher	1
Zu Bildern erzählen	1
Erlebnisse aufschreiben	1
Schreibwerkstatt	1
Stationenschreiben	1
Geschichtenbücher	1
Schreibkonferenz	1
Sowohl gebundenes als auch freies Schreiben	5
Stützen Sie sich bei der Schreiberziehung mehrsprachiger Kinder auf eine Theorie?	Nennung
Ich gehe von den gleichen Theorien aus wie für die deutschen Kinder	1
Nein	5
Ich setze zusätzlich DaF-Übungen zur systematischen Erarbeitung von Sprachstrukturen ein.	Nennung
Ja	2
Nein	3

Mit welchen Kriterien beurteilen Sie die Texte der Kinder?	Nennung
Verständlicher Inhalt	1
Satzbau	1
Grammatik	1
Rechtschreibung	1
Nach den Kriterien, die wir im Unterricht geübt haben	1
Nach dem persönlichen Lernzuwachs	1
Wie alt ist das Kind?	1
Wie lange kann es überhaupt schreiben?	1
Wie lange spricht es deutsch?	1
Seit wann hat es Deutschunterricht?	1
Inhalt	1
Form	1
Ausdruck	1
Rechtschreibung (bedingt) und allen Kriterien, die zu einer bestimmten Thematik erarbeitet wurden	1

10.1.1.3. Zusammenfassung

Folgende Tendenzen lassen sich für den Bereich Grundschule erkennen:

- Im Studium gab es keine Vorbereitung auf Migrantenkinder mit einem Bedarf an Deutsch-als-Zweitsprachenförderung; Lehrerinnen waren hierbei auf Eigeninitiative und Weiterbildungsangebote angewiesen.
- Schreibdidaktik konnte im Studium fakultativ belegt werden.
- Die strukturelle Vernachlässigung dieser Thematik setzt sich fort in der als gering eingeschätzten Wirkungskraft von Schulprogrammen und in den vorgefundenen Mangelzuständen in den Schulen, in hohen bürokratischen Hürden und in der Finanzknappheit mit ihren Folgen: zu große Klassen, schlechte Ausstattung, veraltetes Kollegium.
- Aufgrund ihrer professionellen Kompetenzen bemerken und deuten die Lehrerinnen die besonderen Schwierigkeiten von Migrantenkindern beim Schreiben in Deutsch als Zweitsprache und schließen daraus, dass bessere strukturelle Vorgaben, unter anderem ausbildungsimplementierte Elemente in Diagnostik und Didaktik, zu besseren Ergebnissen führen würden.
- Als individuelle Handlungen greifen sie auf ein Methodenrepertoire zurück, das in der Grundschule ohnehin im Bereich des freien, assoziativen, subjektiven

ven Schreibens angesiedelt ist, welches den Migrantenkinder beim Schreiberwerb entgegenkommt. In Bezug auf die Notengebung gibt es in der Grundschule ebenfalls noch erheblichen Spielraum zur individuellen Beurteilung.

10.1.2. Muttersprachlicher Deutschunterricht Sekundarstufe I

In diesem Kapitel werden die Fragebögen von Lehrern der Sekundarstufe I von Real- und Hauptschulen analysiert.

10.1.2.1. Die Hauptschule: Ausgangslage

Ende der 1960er-Jahre wurde die Volksschule in die Hauptschule umgewandelt. Die Hauptschule umfasst die Jahrgangsstufen fünf bis neun bzw. in Nordrhein-Westfalen zehn (Sekundarstufe I).

An der Hauptschule können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I erworben werden: der Hauptschulabschluss, der Hauptschulabschluss nach Klasse 10, der nach erfolgreichem Abschluss der Klasse 10 Typ A vergeben wird, und der mittlere Schulabschluss (Fachoberschulreife) nach Klasse 10. Die Klasse 10 wird in zwei Formen geführt: Typ A hat als Schwerpunkte die Naturwissenschaften und die Arbeitslehre; Typ B hat als Schwerpunkte die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik und führt zur Fachoberschulreife. Sind alle Leistungen mindestens befriedigend, beinhaltet dieser Abschluss die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe an Gymnasien, Gesamtschulen oder eines vollzeitschulischen Bildungsgangs des Berufskollegs, der zur allgemeinen Hochschulreife führt.

Der Unterricht an den Hauptschulen orientiert sich stark am Arbeits- und Berufsleben und ist daher vor allem praxis- und handlungsbezogen. Es wird besonders viel Zeit auf die Berufswahlvorbereitung gelegt. Daneben kann jede Schule auf der Grundlage ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags sowie im Rahmen der für sie geltenden Richtlinien und Lehrpläne besondere Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit in einem Schulprogramm selber bestimmen. Nach den Worten des Schulministeriums NRW ist „das Schulprogramm [...] das grundlegende Konzept der pädagogischen Zielvorstellungen und der Entwicklungsplanung einer Schule“²⁷.

²⁷ Quelle: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Hauptschule/index.html>;

Außerdem wird laut Schulministerium Förderunterricht erteilt:

In der Hauptschule wird die individuelle Förderung in innerer Differenzierung - Schülerinnen und Schüler erhalten unterschiedliche Projekte und Aufgaben mit einem individuellen Zeitkonto - oder in äußerer Differenzierung z. B. Erweiterungskurse, Grundkurse, Förderstunden oder Lernbegleitung und Beratung umgesetzt. Wichtiges Merkmal der individuellen Förderung in der Hauptschule ist die an den Stärken anknüpfende, ermutigende Förderung der Schülerinnen und Schüler.²⁸

Auch die Hauptschullehrer haben in ihrer Ausbildung aus einem Fächerkatalog zwei Fächer gewählt neben dem didaktischen Grundlagenstudium in Deutsch oder Mathematik.

Aus der Sekundarstufe haben fünf Lehrer die Fragebögen ausgefüllt; zwei unterrichten an einer Realschule, drei an einer Hauptschule.

10.1.2.2. Auswertung der Fragebögen

Von den drei befragten Lehrern, die an Hauptschulen arbeiten, gibt ein Lehrer Förderunterricht (siehe dort), die beiden anderen Regelunterricht.

Die Lehrer geben den Anteil an Schülern mit Migrationsbiografien an ihrer Schule mit 70% bzw. mit 2/3 der Schülerschaft an.

Überindividuelle Strukturen

Ausbildung	Nennung
Ich habe mich mit Deutsch als Zweitsprache in eigenständiger Weiterbildung durch Lektüre und ähnliche Materialien und durch Fortbildungen nach dem Studium auseinandergesetzt.	0
Ich habe mich autodidaktisch mit Lektüre und ähnlichen Materialien in schulischer Schreibdidaktik weitergebildet.	1
Ich habe im Studium nichts über schulische Schreibdidaktik erfahren.	2
Ich wurde im Studium auf den Unterricht mit multinationalen Klassen nicht vorbereitet.	2

04.01.2010.

²⁸ Quelle: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Hauptschule/index.html>;
15.03.2010

Institutionelle Rahmenbedingungen: Welche Auswirkungen hat die Thematisierung der Spezifik des Unterrichts mit multinationalen Klassen im Schulprogramm auf den Unterricht?	Nennung
Individueller Spielraum bei der Notengebung	1
Zusätzliche zwei Deutschstunden in den Klassen 5 und 6 mit Doppelbesetzung	1
Differenzierte Notengebung	1
Die Spezifik des Unterrichts wird im Schulprogramm thematisiert	2
Ein entsprechend gestaltetes Schulprogramm den Unterricht beeinflusst den Unterricht positiv	2
Möglichkeit der persönlichen Mitgestaltung am Schulprogramm	Nennung
Hoch	1
Niedrig	1
Interesse des Kollegiums an der Thematik und entsprechende Aktivitäten	Nennung
Interesse ist niedrig	1
Ansprechpartner in Schulumt kontaktieren; Dezernenten für Migrantenbeschulung informieren/austauschen	1
Fachkonferenzen für Förderklassen zur Vorbereitung auf den Regelunterricht	1
Kooperation der Kollegen, die Deutsch/Förderunterricht unterrichten; Kooperation der Deutschkollegen, die in einer Stufe unterrichten	1

Subjektive Deutungen

Assoziationen mit dem Arbeitsplatz Schule	Nennung
Arbeitszeitverlängerung	1
Belastung	1
Unterrichtsentwicklung – Innovation	1
Selbstständiges Arbeiten der Schüler – Erfolg	1
Struktur unseres Schulsystems (Drei-/ Viergliedrigkeit) verhindert optimale Förderung für Migrantenkinder.	1
Stress	1
Verbale Gewalt gegen Mitschüler und Lehrer	1
Hilflosigkeit bei zu vielen sozialen Problemen der Schüler	1
95% der Schüler meiner Klasse sind Kinder mit häuslichen Problemen.	1
Viel Engagement trotz Frust und Rückschlägen	1
Subjektive Wahrnehmung spezifischer Schwierigkeiten nicht deutschsprachiger Kinder beim Schreiben	Nennung
Probleme, die Aufgabenstellung zu verstehen	1
Grammtikproblem	1
Begrenzter Wortschatz – Formulierungsprobleme	1
Rechtschreibung	1
Satzbildung	1
Haben Sie Möglichkeiten, bei diesen besonderen Schwierigkeiten in Deutsch als Zweitsprache zu helfen?	Nennung
Eine zusätzliche Förderstunde Deutsch und zwei Stunden Deutschförderung im Regelunterricht durch Doppelbesetzung der Lehrer; leider 80% Vertretungsunterricht während dieser Zeit, deshalb wieder fast aufgehoben	1
Könnte ich mit besseren Unterrichtsmaterialien für die Schüler im Förderunterricht	1
Könnte ich, wenn ich Zeit hätte, in Kleinstgruppen (3-4 Schüler) zu arbeiten	1
Könnte ich mit mehr Hintergrundwissen und methodischen Ansätzen	1

Woran würden Sie eine Verbesserung der Schriftsprachenkompetenz in Deutsch bei Ihren Schülern beobachten?	Nennung
Abbau von Schreibblockaden	1
Steigerung der Schreibmotivation	1
Verbesserung der Ausdrucksqualität	1
Verbesserung der Grammatikfehler	1
Rechtschreibung	1
Anzahl der Fehler	1
Verbesserung beim Verständnis der Aufgabenstellung	1

Individuelle Handlungen

Womit versuchen Sie die schriftsprachliche Kompetenz in Deutsch bei Ihren Schülern zu fördern?	Nennung
Freies Schreiben bringt bessere Ergebnisse für die Migrantenkinder. Gebundenes Schreiben erfordern die Sachzwänge (Vorgabe durch Stoffpläne).	1
Erlebnisaufsätze	1
Fantasiegeschichten	1
Gedichte	1
Zu einer Vorlage/einem Bild etwas schreiben	1
Geschichten beenden	1
Im Förderunterricht 5/6: individuelle Förderung – Erhöhung der Motivation, sich in der deutschen Sprache zu verbessern	1
Rückmeldungen von den Förderschülern einholen, ob ihnen das etwas gebracht hat	1
Teilweise fehlende Zeit, sich mit ihren individuellen Schreibschwierigkeiten zu beschäftigen	1
Stützen Sie sich bei der Schreiberziehung mehrsprachiger Kinder auf eine Theorie?	Nennung
Nein	2

Mit welchen Kriterien beurteilen Sie die Texte der Kinder?	Nennung
Fortschritte bei den Schreibschwierigkeiten	1
Einhaltung der Aufgabenstellung	1
Ausdrucksfähigkeit	1
Schreibstil	1
Grammatikfehler (ausländische Schüler werden weniger hart beurteilt)	1
Fantasie	1
Umfang	1
Ausführlichkeit	1

10.1.2.3. Zusammenfassung

- Auch die Hauptschullehrer hatten in ihrer Ausbildung keine Studienbestandteile zu Deutsch als Zweitsprache und auch nicht zu schulischer Schreibdidaktik. Das fehlende Wissen macht sich im Schulalltag bemerkbar.
- Der Wunsch nach besseren strukturellen Bedingungen – Unterrichtsmaterial, mehr Zeit, kleine Lerngruppen – wird expliziert geäußert. Die vorgefundenen Strukturen werden negativ bewertet: Stress, verbale Gewalt gegen Mitschüler und Lehrer, Hilflosigkeit bei zu vielen sozialen Problemen der Schüler, (95 % der Schüler), Frust, Rückschläge
- Die Wahrnehmung und Thematisierung des hohen Bestands an Migrantenkindern im Schulprogramm hat positive Auswirkungen auf den Handlungsspielraum. Aber gute Fördermöglichkeiten werden durch schulorganisatorische Probleme eingeschränkt.
- In den Schreibprodukten der Migrantenkinder erkennen die Lehrer in ihrer subjektiven Deutung typische Probleme im Zweitspracherwerb. Diesen mit freiem Schreiben zu begegnen, scheint eine Option zu sein.
- Auf der Ebene der individuellen Handlungen fällt auf, dass ein Hauptschullehrer externe Hilfen (Schulamt, andere Zuständigkeiten für Schüler mit Migrationsbiografien) einschaltet oder einschalten würde – eine Handlung, die über individuelles Engagement hinaus geht.
- Es scheint Probleme zu geben, die mit Unterrichtsmethoden allein nicht bewältigt werden können, sondern besondere pädagogische Maßnahmen erfordern. Allerdings wäre auch zu überlegen, ob Methoden, die Erfolgserlebnisse

eher eintreten lassen als eine starre Einhaltung des Lehrplans, mit dem die Schüler – 70 % haben an dieser Schule Migrationshintergrund – überfordert sind und die ihrer spezifischen Situation weder sprachlich noch kulturell entgegenkommen, nicht auch die Aggressionen abbauen könnten.

10.1.3. Lehrer im Förderunterricht

Zwei Lehrer, die die Fragebögen bearbeitet haben, weisen Besonderheiten auf: Sie sind zum Förderunterricht abgeordnet worden, deswegen betrachte ich ihre Aussagen separat.

Förderunterricht wird von den Schulen selber gestaltet. Vom Schulministerium gibt es seit der PISA-Studie verstärkt Anweisungen, Förderkonzepte zu entwickeln und Lehrer entsprechend auszubilden. Auf den Seiten des Ministeriums werden grundsätzliche Prinzipien der individuellen Förderung von Migrantenkindern formuliert. Die deutsche Sprache soll bei gleichzeitiger Wertschätzung der Muttersprache gefördert werden, das außerschulische und familiäre Umfeld soll berücksichtigt werden, und die sprachliche und kulturelle Vielfalt soll als Bereicherung erfahren werden.²⁹

10.1.3.1. Förderunterricht Realschule: Ausgangslage

Zwei der ausgefüllten Fragebögen sind der Realschule zuzuordnen.

Seit 1964 existiert die Realschule unter diesem Namen, vorher wurde sie als „Mittelschule“ bezeichnet. Die Realschule umfasst die Klassen fünf bis zehn (Sekundarstufe I) und schließt mit der mittleren Reife, das heißt dem Realschulabschluss oder der Fachoberschulreife, ab. Bei entsprechenden Noten kann auch die Zulassung für die gymnasiale Oberstufe vergeben werden. In der Realschule können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I erworben werden, also auch ein dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 gleichwertiger Abschluss oder ein sonstiger dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss.

Die Realschule soll die Grundbildung erweitern; da sie in der Regel zu Berufsfachschulen weiterführt, ist der Unterricht stark praxisbezogen. Gleichzeitig wird eine Wissenschaftsorientierung angestrebt, damit auch der akademische Weg möglich ist.

²⁹ Quelle: <http://www.schulministerium.nrw.de/Chancen/Migrantenfoerderung/index.html>; 04.01.2010.

Die Schüler der Realschule können ab der siebten Klasse unterschiedliche fachliche Profile wählen, und zwar abhängig vom Bundesland oder auch dem jeweiligen Schulprofil zwischen naturwissenschaftlich-technischen, wirtschaftlich-gesellschaftlichen oder musisch-künstlerischen Ausrichtungen, oder aber sie erlernen eine zweite Fremdsprache.

Die Realschule besuchen dürfen die Kinder, die in der Grundschule die entsprechende Empfehlung ausgesprochen bekommen haben. Eine sogenannte Abschulung etwa auf die Hauptschule ist vor allem nach Beendigung der Erprobungsstufe, der fünften und sechsten Klasse, möglich.

Für die Lehrerausbildung der Sekundarstufe I / Realschule müssen bei dem Studienschwerpunkt Haupt- und Realschulen und entsprechende Jahrgangsstufen der Gesamtschulen zwei Fächer und ein didaktischen Grundlagenstudium für Deutsch oder Mathematik gewählt werden.³⁰

10.1.3.2. Auswertung der Fragebögen

Überindividuelle Strukturen

Ausbildung	Nennung
Germanistik im Magisterstudium und Literaturwissenschaft studiert. Als sogenannter „Seiteneinsteiger“ zurzeit für Hausaufgabenhilfe und für Deutschförderung zuständig	1
Interkulturelle Pädagogik und DaF als Zusatzstudium, daher an meiner Schule zuständig für die Durchführung und Organisation der Integration der Schüler mit Migrationshintergrund	1
Ich wurde im Studium auf den Unterricht mit multinationalen Klassen nicht vorbereitet.	1
Ich habe mich mit Deutsch als Zweitsprache in eigenständiger Weiterbildung durch Lektüre und ähnliche Materialien und durch Fortbildungen nach dem Studium auseinandergesetzt.	1
Ich habe im Studium nichts über schulische Schreibdidaktik erfahren.	2

³⁰ Quelle: http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Lehramtsstudium/index.html#A_5; 04.01.2010.

Institutionelle Rahmenbedingungen: Welche Auswirkungen hat die Thematisierung der Spezifik des Unterrichts mit multinationalen Klassen im Schulprogramm auf den Unterricht?	Nennung
Ich weiß nicht, ob die Spezifik des Unterrichts im Schulprogramm thematisiert wird.	1
Möglichkeit der persönlichen Mitgestaltung am Schulprogramm	Nennung
Hoch	2
Das Schulprogramm allein erweitert meine Handlungsmöglichkeiten im Unterricht nicht, sondern eher die Initiative und Bereitschaft der Kolleg/-innen.	1
Interesse des Kollegiums an der Thematik und entsprechende Aktivitäten	Nennung
Interesse ist hoch.	1
Gespräche	1
Fachkonferenzen	1
Kooperation der Kollegen, die Deutsch unterrichten	1
Das Interesse und die Einsicht in die Notwendigkeit ist schon hoch – aber die allgemeine Arbeitsüberlastung verhindert oft notwendige Diskussionen, Maßnahmen etc.	1
Die Zusammenarbeit läuft über Teamsitzungen und Lehrerkonferenzen.	1

Subjektive Deutungen

Assoziationen mit dem Arbeitsplatz Schule	Nennung
Chaos in der Organisation und Unruhe	1
Zu viel Arbeit, Spaß, zu wenig Zeit für einzelne Schüler/-innen, fast gute Möglichkeiten, Ideen/Verbesserungen umzusetzen, engagierte Schüler/-innen, Schule nur ein kleiner Mosaikstein im Leben eines Kindes, deshalb: manchmal zu begrenzte Möglichkeiten – schade!	1
Subjektive Wahrnehmung spezifischer Schwierigkeiten nicht deutschsprachiger Kinder beim Schreiben	Nennung
Satzbau	1
Wortschatz	1
Ausdruck	1
Grammatikprobleme	2

Stützen Sie sich bei der Schreiberziehung mehrsprachiger Kinder auf eine Theorie?	Nennung
Ich kenne keine	1
Haben Sie Möglichkeiten, bei diesen besonderen Schwierigkeiten in Deutsch als Zweitsprache zu helfen?	Nennung
Individuelle Gespräche	1
Vergleichstexte	1
Praktische Übungen	1
Unterrichtsmaterialien	1
Als Seiteneinsteiger benötige ich noch Erfahrungswerte und gültige Richtlinien	1
Besondere Probleme – z. T. auch individuell – besprechen, v.a. in kleinen Deutschfördergruppen (leider zu wenig Stunden), Ganztagschule! ³¹	1
Ich brauche mehr Zeit.	1
Woran würden Sie eine Verbesserung der Schriftsprachenkompetenz in Deutsch bei Ihren Schülern beobachten?	Nennung
Indem ihre schriftlichen Arbeiten besser ausfallen (weniger Grammatikfehler, besserer Ausdruck – umfangreicherer Wortschatz)	1

Individuelle Handlungen

Womit versuchen Sie die schriftsprachliche Kompetenz in Deutsch bei Ihren Schülern zu fördern?	Nennung
Ich bin nur für Hausaufgaben zuständig.	1
Ich nehme ihre Texte, um den Schülern mitzuteilen, a.) dass sie ((sehr) gut) ausdrücken können, was sie sagen wollen, b.) was sie demnächst besser machen können (wie sie was üben sollen). Ich beurteile/zensiere die Texte nicht.	1
3 Wörter/Gegenstände vorgeben	1
Scherbengeschichten	1
Eine Geschichte zu Ende schreiben lassen	1
Sich zu einem Thema äußern	1
Zu Postkarten/Bildern assoziativ schreiben lassen	1
Mit welchen Kriterien beurteilen Sie die Texte der Kinder?	Nennung
Ich bin nur für Hausaufgaben zuständig, daher beurteile ich die Texte nicht, sondern korrigiere sie nur.	1

³¹ Wird hier als Desiderat genannt.

10.1.3.3. Zusammenfassung

Einige der Aussagen zum Förderunterricht und Verweise auf die Initiative und Aktionsbereitschaft von Kollegen zeigen beispielhaft die Wirkung, die Lehrkräfte als Einzelpersonlichkeiten entfalten können, wenn es ihnen gelingt, relativ autonom in institutionellen Strukturen zu agieren.

Auch die Faktoren, die gegen unter Umständen weiterentwickelte Professionalität und qualifizierte Anpassung an neue Gegebenheiten sprechen, werden in den bis hier behandelten Aussagen bereits genannt: Als handlungsbehindernd werden Zeitmangel, Arbeitsüberlastung, fehlende theoretische Anleitung und die Strukturen des Schulsystems angesprochen.

10.1.4. Förderunterricht Hauptschule

10.1.4.1. Auswertung der Fragebögen

Überindividuelle Strukturen

Ausbildung	Nennung
Ich wurde im Studium auf den Unterricht mit multinationalen Klassen nicht vorbereitet.	1
Ich habe mich mit Deutsch als Zweitsprache in eigenständiger Weiterbildung durch Lektüre und ähnliche Materialien und durch Fortbildungen nach dem Studium auseinandergesetzt	1
Institutionelle Rahmenbedingungen: Welche Auswirkungen hat die Thematisierung der Spezifik des Unterrichts mit multinationalen Klassen im Schulprogramm auf den Unterricht?	Nennung
Meines Wissens die Möglichkeit differenzierter Notengebung	1

Möglichkeit der persönlichen Mitgestaltung am Schulprogramm	Nennung
Keine, da ich erst seit kurzem an der Schule arbeite	1
Interesse des Kollegiums an der Thematik und entsprechende Aktivitäten	Nennung
Interesse ist hoch.	1
Möglichkeit der Bearbeitung der Thematik mit Kollegium und Schulleitung	1

Subjektive Deutungen

Assoziationen mit dem Arbeitsplatz Schule	Nennung
Hauptschule! Desinteresse der Schüler (überwiegend!)	1
„Scheißegal“-Mentalität: Vielen SchülernInnen ist es egal, wie ein Wort geschrieben wird! Dies gilt für ca. 70% der Schüler ab Klasse 7 – Kl. 10 (und auch für die <u>deutschen</u> Schüler!). Aber es lohnt sich, für die restlichen 30% zu kämpfen und Erfolg zu sehen!	1

10.1.4.2. Zusammenfassung

- Auch die Lehrer im Förderunterricht hatten keine Anteile an Deutsch als Fremdsprache im Studium. Sie sind auf autodidaktische Weiterbildung und Fortbildungsmaßnahmen angewiesen.
- Das Interesse ihrer Schulen an der Thematik der Förderung der Schüler wird aus Sicht der Lehrenden im Förderunterricht als hoch wahrgenommen.
- Die überindividuellen Strukturen werden eher positiv wahrgenommen (Interesse des Kollegiums, Gesprächsbereitschaft, Schulprogramm).
- Die Schreibförderung besteht tendenziell in Grammatik und Orthografie.

10.1.5. Muttersprachenlehrer

10.1.5.1. Ausgangslage

Die Organisation des muttersprachlichen Unterrichts gehört zu den bildungspolitischen Aufgaben der Landesregierungen und ist ebenso politischen Wechselfällen unterworfen wie andere schulpolitische Entscheidungen auch. Die Informationen des nordrhein-westfälischen Bildungsministeriums erwecken den Eindruck, dass der muttersprachliche Unterricht gegenwärtig ein geschätzter und wohleingerichteter Bestandteil deutscher Schulen ist, die diesen Unterricht als Angebot für zweisprachig aufwachsende Schüler flächendeckend bereithalten. Er kann am Ende der Sekundarstufe I mit einer Prüfung abgeschlossen werden, die aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil besteht sowie aus einer Bewertung „soziokultureller Fähigkeiten“³². Die Bedeutung dieser Prüfung ist nach meinem Verständnis nicht ganz eindeutig festgelegt: Einerseits kann eine erfolgreich abgelegte Prüfung „in bestimmten Fällen“, die nicht näher definiert werden, mangelhafte Leistungen in einer Pflichtfremdsprache ausgleichen. Andererseits ist „der muttersprachliche Unterricht [...] nicht im gleichen Maß versetzungs- und abschlusswirksam wie der Regelunterricht“ (ebd.).

Eine „Feststellungsprüfung“ in der Muttersprache kann bei Seiteneinsteigern nicht mehr nachholbare Defizite in Englisch ausgleichen. Die Muttersprache kann in der Sekundarstufe I als ordentliches Fach anstelle der zweiten oder dritten Fremdsprache unterrichtet werden und ist in diesem Fall dem Unterricht in einer Fremdsprache „in jeder Weise gleichgestellt“ (ebd.). Im Gymnasium kann die Muttersprache sogar an die Stelle der ersten Fremdsprache treten und bis zum Abitur fortgeführt werden. Die Größe der Lerngruppen sind auf Mindestwerte festgelegt – 15 Schüler für die Primarstufe, 18 in der Sekundarstufe I –, wobei gemeinsame Lerngruppen für mehrere Schulen aller Schulformen gebildet werden können bzw. müssen. „Bis zu fünf Wochenstunden“ sind für den muttersprachlichen Unterricht vorgesehen, und bei ausreichend großer Teilnehmerzahl findet der Unterricht am Vormittag statt. Die Angebote an Sprachen richten sich nach der Nachfrage, dem Vorhandensein qualifizierter Lehrkräfte und der Zustimmung des Ministeriums. Die Lehrkräfte sind Muttersprachler ausländischer oder deutscher Staatsangehörigkeit, haben ein Lehramtsstudium nach

³² Quelle: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Muttersprache/index.html>; 04.01.2010

dem Schulrecht ihres Herkunftslandes absolviert und sind Angestellte des Landes. Die Schulen, die den Unterricht anstelle einer Fremdsprache anbieten, erhalten dafür Stel-
lenzuschläge.

Das Land legt die Inhalte des muttersprachlichen Unterrichts fest. Der Lehrplan der Klassen 7-10 legt verbindliche sprachliche Lernziele fest, die Schulbücher müssen vom Ministerium genehmigt werden und das Land führt die Schulaufsicht (während in anderen Bundesländern der muttersprachliche Unterricht als „Konsularunterricht“ unter der Verantwortung ausländischer Staaten erteilt wird; ebd.).

In der Definition der Ziele des muttersprachlichen Unterrichts drückt sich eine Wert-
schätzung der Muttersprachen und ein Bekenntnis zur Vielsprachigkeit aus, die pro-
grammatischen Charakter hat, weswegen ich sie hier vollständig zitiere:

Der muttersprachliche Unterricht ist ein Angebot für Schülerinnen und Schüler, die zweispra-
chig Deutsch und in einer anderen Sprache aufwachsen. Er trägt zum Erhalt dieser Mehrspra-
chigkeit bei. Er gewährleistet die Bindung und Verbindung junger Menschen zum Herkunfts-
land der Familie. Der muttersprachliche Unterricht fördert den sprachlichen Reichtum in
Nordrhein-Westfalen; dieser ist nicht nur ein kulturell, sondern auch ein nicht zu unterschät-
zender außenwirtschaftlicher Pluspunkt. (Ebd.)

Im Nachsatz wird die Wende der Einwanderungspolitik deutlich, die auch eine
Umbewertung der Muttersprachen bzw. Mehrsprachigkeit hin zu einer positiven Be-
wertung im Sinne von gesellschaftlichen Ressourcen und ökonomischer Verwertbar-
keit nach sich zog:

Früher sollte der muttersprachliche Unterricht Kinder von ‚Gastarbeitern‘ auf die Rückkehr in
das Herkunftsland vorbereiten. Diese Aufgabe ist heute weitgehend entfallen, weil die große
Mehrheit der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien ihr Leben in Deutschland ver-
bringen wird. (Ebd.)

Auch wissenschaftliche Ergebnisse fließen in die Positionen der Landesregierung ein.
Sie betont den wissenschaftlichen Nachweis der Bedeutung der Herkunftssprache für
den Zweitsprachenerwerb und weist darauf hin, dass Seiteneinsteiger „mit altersge-
mäßiger Perfektion in der Herkunftssprache“ (ebd.) während ihrer Schullaufbahnen
weitaus besser Deutsch lernen als „Gleichaltrige, die in Deutschland anregungsarm
aufwachsen“ (ebd.).

Die politische Praxis entsprach bisher nicht immer dem politischen Programm. Mut-
tersprachlicher Unterricht kann unter Sparzwängen auch zur Disposition gestellt wer-
den. Im Jahr 2002 wehrten sich unter der Organisation der GEW Lehrer, Wissen-

schaftler, Migrantenverbände und die GEW (vergeblich) gegen die Streichung von 450 muttersprachlichen Unterrichtsstellen (1/3 aller muttersprachlichen Stellen) in Nordrhein-Westfalen und forderten die „Nutzung der Stellen für den muttersprachlichen Unterricht für eine systematische Einführung von Programmen zur zweisprachigen, koordinierten Alphabetisierung und zur Koordination des Sprach- und Sachunterrichts in der Sekundarstufe“.³³

An den Fragebögen haben sich fünf Muttersprachenlehrer beteiligt, jedoch hat keiner sie vollständig beantwortet, im Gegenteil wurden nur wenige Fragen beantwortet. Während der Beschäftigung mit den Fragebögen zeigten sie Unsicherheiten und Verständnisprobleme. Allerdings waren die Fragebögen auch nicht für Muttersprachenlehrer konzipiert, da sie unerwartet an der Fortbildung teilnahmen. Zum Zeitpunkt der Konzeption der Fragebögen wusste ich nichts über die Inhalte muttersprachlichen Unterrichts; es wäre nötig gewesen, diese per Fragebogen abzufragen.

Die anwesenden Lehrer unterrichteten Arabisch, Griechisch und Türkisch, zwei machten keine Angaben zur unterrichteten Sprache.

10.1.5.2. Auswertung der Fragebögen

Überindividuelle Strukturen

Ausbildung	Nennung
Ich habe in der Türkei studiert.	1
Ich habe Germanistik mit Sek II-Befähigung studiert, Deutsch als Fremdsprache als festen Studienbestandteil gehabt und mich durch eigenständige Weiterbildung mit der Thematik auseinandergesetzt	1
Ich habe mich autodidaktisch mit Lektüre und ähnlichen Materialien in schulischer Schreibdidaktik weitergebildet	4

³³ Quelle: <http://www.gew-koeln.de/02/intern/archiv/MSU.shtml>; 22.01.2010

Möglichkeit der persönlichen Mitgestaltung am Schulprogramm	Nennung
Niedrig	1
Ich kenne das Schulprogramm nicht.	2
Interesse des Kollegiums an der Thematik und entsprechende Aktivitäten	Nennung
Wir haben keine Möglichkeit, teilzunehmen bei Klassenkonferenzen.	1
Es gibt keine Möglichkeit der Zusammenarbeit	1
Interesse ist niedrig.	3

Subjektive Deutungen

Assoziationen mit dem Arbeitsplatz Schule	Nennung
Ärger, Stress, „Richtzahlen“ für Gruppenbildung, Stundenplan	1
Subjektive Wahrnehmung spezifischer Schwierigkeiten nicht deutschsprachiger Kinder beim Schreiben	Nennung
Mängel im Grundwortschatz, dadurch „Gehörtes“ falsch verstehen/deuten/auffassen, soziokulturelle Erfahrungen, Eindrücke, sich in zwei (oder mehr) Sprachen bewegen zu müssen	1
Sie haben keine spezifischen Schwierigkeiten mit dem Schreiben.	2
Stützen Sie sich bei der Schreiberziehung mehrsprachiger Kinder auf eine Theorie?	Nennung
Die Schüler, die die Muttersprache gut beherrschen, die können auch die deutsche Sprache gut	1
Woran würden Sie eine Verbesserung der Schriftsprachenkompetenz in Deutsch bei Ihren Schülern beobachten?	Nennung
Wenn die Schüler ohne Protest freiwillig anfangen zu schreiben und längere Texte abliefern.	1

Individuelle Handlungen

Womit versuchen Sie die schriftsprachliche Kompetenz in Deutsch bei Ihren Schülern zu fördern?	Nennung
Ich brauche mehr Zeit und günstigere Rahmenbedingungen.	1
Ich möchte, dass die Schüler manche Regeln kennen, aber auch denken können und ihre Fantasie benutzen/in Bewegung setzen.	1
Beim freien Schreiben müssen die Schüler das Gelernte für selbstständige Arbeit benutzen. Die bestimmten Buchstaben richtig schreiben lernen	1
Stationenlernen	1
Bildbetrachtungen	1
Bildergeschichten	1
Erklären	1
Vergleichen	1
Übersetzen	1
Als Unterrichtsthema aufgreifen	1
Das Alphabet in Türkisch und in Deutsch richtig lernen und unterschiedliche Laute erkennen. Dafür immer Übungen machen.	1
Die Schüler müssen beide Alphabete auswendig lernen. Dafür müssen sie die Druckschrift richtig lernen, die Buchstaben richtig hören.	1
Ich benutze DaF-Lehrwerke.	1
Buchstaben, Silben, Wort und Satz richtig schreiben	1
Kartenarbeit	1
Lückentext	1
Satzbildung	1
Lernkarteien	1
Durch freies Schreiben	2
Mit welchen Kriterien beurteilen Sie die Texte der Kinder?	Nennung
Inhalt	1
Verständlichkeit	1
Ausdruck	1
Wortwahl	1
Originalität	1
Schriftbild	1
Rechtschreibung	1

10.1.5.3. Zusammenfassung

- Es zeigt sich eine tendenzielle Ausgrenzung muttersprachlicher Lehrer aus den betrieblichen Abläufen ihrer Schulen und eine geringe Einbindung in das Kollegium. Schon hier lässt sich vorsichtig bilanzieren, dass damit die Möglichkeit verschenkt wird, durch eine Koordination mit dem muttersprachlichen Unterricht zu besseren Ergebnissen auch im Deutschunterricht zu gelangen und die Möglichkeiten einer erfolgreichen Schreiberziehung zu erhöhen. Das erscheint umso bedauerlicher, als dass diese Lehrkräfte mit ihrem Unterricht an den Schulen ja bereits vorhanden sind und dieser Unterricht nicht erst installiert werden muss. Vorhandenes wird nicht genutzt.
- Der muttersprachliche Unterricht bietet Raum für kontrastives Arbeiten mit sprachhomogenen Gruppen, wie es im Deutschunterricht nicht möglich ist. Einer der Lehrer geht den didaktischen Weg der bewussten Koordinierung der beiden Sprachen und kommt damit der Arbeitsweise der koordinierten Alphabetisierung nahe.

10.2. Gemeinsame Muster aus den Fragebögen über die subjektive Perspektive der Lehrer

Als Fazit lässt sich bis hierhin festhalten, dass die Handlungen nach Aussagen der Lehrer auf den Fragebögen weder theorie- noch ausbildungsgeleitet sind. Sie reagieren zwar auf Situationen wie steigende Migrantenanteile unter den Schülern, aber nur auf der didaktischen Ebene, indem das Ziel unhinterfragt die Förderung der deutschen Sprache ohne Beachtung der Muttersprache bleibt. Schlechte Unterrichtsbedingungen werden benannt, aber keine Ursachen. Notengebung wird als belastend empfunden; die Tendenz bei der Wahrnehmung der Schüler ist Defizitorientierung. Die Vorstellungen über Schulprogramme sind eher unklar. Es scheint so, als ob die Lehrer versuchen, mit der Institution Schule, so wie sie gegeben ist, umzugehen und im professionellen Routinehandeln zu verbleiben. „Innovative, d.h. systemunterlaufende Kräfte“ (Kroath 1991: 234) sind nicht auszumachen.

Als ein weiteres schulübergreifendes Kernproblem werden die fehlenden Ausbildungsanteile von Deutsch als Fremdsprache im Studium benannt.

Von dieser gemeinsamen Problematik abgesehen gibt es Abstufungen in der subjektiven Wahrnehmung der Lehrer in Bezug auf die Gesamtsituation: Die Zufriedenheit und die Spielräume sind bei den Grundschullehrerinnen und bei den Lehrern im Förderunterricht am größten. Die Hauptschullehrer empfinden ihre Situation als belastend; die Aussagen der Muttersprachenlehrer geben Hinweise auf eine Situation der Ausgrenzung, die gleichfalls nicht zufriedenstellend sein kann.

10.3. Die Situation der Schulen im Licht der Lehreraussagen

Die Schule ist ein Kontext des Zweitspracherwerbs (neben anderen sozialen, außerschulischen Kontexten) mit ihren eigenen Spezifika. Im Licht der Aussagen der Lehrer aus den Fragebögen lässt sich dieser Erwerbskontext als dem Zweitspracherwerb mehr oder weniger förderlich beschreiben, je nachdem, wie er sich in den subjektiven Auffassungen der Lehrer darstellt.

Schart (2001) spricht – bezogen auf Projektunterricht – von einem „weit bemessenen Handlungsraum, imstande, vielfältige Erscheinungen von Unterricht aufzunehmen“ (ebd.:103). Ein solcher Handlungsraum steht zweifellos auch für die Förderung des Schriftspracherwerbs in der Zweitsprache offen und wird je nach Möglichkeiten, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von Schule zu Schule unterschiedlich gefüllt. Je mehr für die Förderung der Schriftsprachlichkeit in der Zweitsprache günstige Elemente in der Lehrerausbildung, im Schulprogramm, im Kollegium und im Unterricht in einer Schule eingebracht und realisiert werden, desto förderlicher wirkt es sich auf den Zweitspracherwerb und den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache aus. Je nach Zusammentreffen und Häufung förderlicher Faktoren ist eine Schule besser oder schlechter auf Schüler mit Migrationshintergrund und damit auf die Förderung des Deutschen als Zweitsprache in der Schriftsprache eingestellt und kann graduell unterschiedlich professionell agieren. Offen bleibt dabei bisher die Frage, in welchem Maß Lehrerfortbildungen diesen Grad an Professionalität und Förderlichkeit im Unterrichtsangebot verändern können – eine Frage, die ich in den folgenden Kapiteln nach und nach beantworten möchte.

Damit schließe ich die Sichtung der Fragebögen ab und komme zur Auswertung der Gruppendiskussion.

11. Die Gruppendiskussion

11.1. Zum Transkriptionsverfahren

Bei der Transkription der Gruppendiskussion habe ich mich weitestgehend an dem Verfahren des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) der Autorengruppe Selting/Auer/Barden et al. (1998) orientiert.

Bei dem Angebot an unterschiedlichen Transkriptionssystemen mit ihren verschiedenen Notationskonventionen erschien mir das GAT am geeignetsten für meine Zwecke. Diesem Transkriptionssystem liegen wenig theoriegebundene Annahmen zugrunde, vielmehr werden praxisorientiert bestimmte Transkriptionsprinzipien und -kriterien festgelegt. Das Standardtranskript des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) besteht aus den beiden Teilen Transkriptionskopf und Gesprächstranskript. Der Transkriptionskopf enthält wesentliche Informationen über Kontext, Situation und beteiligte Personen des Gesprächs, das im anschließenden Gesprächstranskript verschriftlicht wird.

Das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem unterscheidet zwei verschiedene, hinsichtlich des Umfangs der Notation, unterschiedliche Transkripte für die Gesprächsanalyse: Basistranskript und Feintranskript. Sie beruhen beide auf den gleichen Transkriptionsprinzipien und -kriterien und sind daher ohne Weiteres miteinander kompatibel. Das Feintranskript hebt sich durch eine genauere Erfassung der Tonhöhenbewegung oder auch durch die Berücksichtigung der nonverbalen Kommunikation vom Basistranskript ab.

Der Aufbau und die Merkmale der äußeren Form folgen bestimmten Standards zur Leserichtung, Schriftart, Orthographie, Sprecherkennzeichnung usw.

Die Konventionen, die im Basistranskript festgelegt werden, umfassen

- die segmentale sprachliche Transkription,
- die sequenzielle Struktur des Gesprächs,
- sonstige segmentale Transkriptionskonventionen,
- die prosodischen Merkmale und
- die sonstigen Konventionen.

Die Datenerhebung selbst erfolgte mittels Tonaufzeichnung. Bei der Auswertung habe

ich aufgrund der geringen Datenmenge auf eine computergestützte Auswertung verzichtet.

11.1.1. Informationen über Kontext, Situation und beteiligte Personen der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion fand am 18.02.2004 nach einer sechsstündigen Fortbildung mit folgendem Verlauf statt:

1. Aufklärung über die Studie: die Fortbildungsteilnehmer wurden über mein Vorhaben informiert
2. Austeilung der Fragebögen
3. Präsentation der Struktur der Fortbildung
4. Einstieg: Impulsreferat
5. Diskussion im Plenum:
 - Welche Typen von *Schreibaufgaben* sind im Unterricht mit sprachlich und kulturell heterogenen Klassen förderlich? (Die Aufgaben werden vorgestellt und im Plenum diskutiert)
 - Wie können die entstandenen Schülertexte verwertet werden? (Thema *Textanalysen*)
 - Pause
 - Diskussion im Plenum:
 - welche Erfahrungen gibt es mit *alternativen Methoden*? (Freies/personales/kreatives Schreiben, Schreibkonferenzen: didaktische und methodische Vorschläge)
 - Wie kann mit den unterschiedlichen Kompetenzen in der Klasse produktiv gearbeitet werden? (Thema *Lernarrangements*)
 - Wie kann *Deutsch als Zweitsprache* systematisch gefördert werden? (Wortschatzarbeit, Syntax, Grammatik etc., anknüpfend an die Textanalysen)
 - Zeit für freie Themen (z. B. das Thema *Analphabetismus*)
 - Literaturlisch
5. Abschluss: Gruppendiskussion

Die Zusammensetzung der Teilnehmer und ihre Qualifizierung geht aus den Fragebögen hervor.

Die Gruppenzusammensetzung war für mich als Referentin unvoreteilhaft, da sich eine solch heterogene Zusammensetzung nicht für gezielte Unterrichtsvorschläge eignet. Sehr aufschlussreich fand ich im Nachhinein die spontane Teilnahme der muttersprachlichen Lehrer, auf die ich nicht vorbereitet war. Diese sechs Fortbildungsteilnehmer verhielten sich während der gesamten Fortbildung äußerst zurückhaltend. Auch an der Gruppendiskussion beteiligten sie sich zunächst nicht, dann jedoch brachte sich einer der muttersprachlichen Lehrer mit einem Beitrag ein, woraufhin sich dann auch die anderen zu Wort meldeten.

Die Stimmung sowohl während der Fortbildung als auch während der Gruppendiskussion war von Erschöpfung und einer latenten Angespanntheit geprägt, die sich während der Diskussion in emotionalen und emotional vorgetragenen Wortbeiträgen entlud. Interessanterweise entwickelte sich in Ansätzen ein Dialog zwischen den Lehrern und ihren muttersprachlichen Kollegen, der bisher in Jahren noch nie stattgefunden hatte. Einige dieser Kollegen arbeiteten schon lange Zeit an derselben Schule, ohne sich bisher kennengelernt zu haben. Dies liegt an der Verlagerung des muttersprachlichen Unterrichts in den Nachmittag, ohne Einbindung in den Regelunterricht. Diese als Marginalisierung empfundene Organisation wurde von den Lehrern thematisiert. Insgesamt entstand bei mir der Eindruck, dass die teilnehmenden Lehrer enorm unter vielfachen Belastungen leiden und ein großes Artikulationsbedürfnis haben.

Das ungefähr einstündige Gruppengespräch fand im direkten Anschluss an die Fortbildung statt. Es war kein obligatorischer Bestandteil der Fortbildung, sondern ich hatte Transparenz geschaffen und die Teilnehmer vor der Fortbildung über Ziel und Absichten der Fragebögen und des Gruppengesprächs ausführlich informiert. Diejenigen Teilnehmer, die zum Gruppengespräch blieben, hatten sich freiwillig dazu entschlossen, und das waren fast alle.

Interessanterweise hatten sich die muttersprachlichen Lehrer zunächst gar nicht angesprochen gefühlt. Sie fragten mich, ob sie bleiben und zuhören dürften, es würde sie interessieren, was diskutiert würde. Sie versprachen mir, sich auch ganz ruhig zu verhalten und keine eigenen Beiträge zu erbringen. Natürlich hatte ich aber die muttersprachlichen Lehrer als gleichberechtigte Teilnehmer am Gruppengespräch bereits vorgesehen und mich im Gegenteil über ihr Interesse gefreut und sie ausdrücklich zu

Diskussionsbeiträgen aufgefordert.

Das Gespräch direkt im Anschluss an die Fortbildung zu führen, war insofern eine sinnvolle Entscheidung, da so eine unmittelbare Reflexion wahrscheinlich war. Sie war auch aus organisatorischen Gründen vorteilhaft: Es wäre schwierig geworden, die Teilnehmer in dieser Zusammensetzung noch einmal zu versammeln. Auf der anderen Seite war allen – einschließlich meiner – ein gewisses Maß an Erschöpfung anzumerken. Umso bemerkenswerter scheint es mir, dass trotz dieser Umstände die Diskussion lebhaft und engagiert, zum Teil auch sehr emotional war.

11.2. Zur Auswertung des Skriptes: Vorbemerkung

Um meine Vorgehensweise bei der Auswertung nachvollziehen zu können, möchte ich zunächst an meine Ausgangsfrage erinnern: Wodurch entsteht die Diskrepanz zwischen den Zielen von Fortbildungen und den tatsächlichen Effekten bei den Teilnehmern? Und kann folglich keine Verbesserung der Förderung der Migrantenkinder in der Schule durch Fortbildungen in der Thematik erwartet werden?

Die Auswertung der Daten unter diesen Fragestellungen stellt mich bei ihrer Sichtung vor einige Probleme. Das erste Problem ist, dass die Aussagen der Diskussionsteilnehmer (im Folgenden TN) den Ausgangsthemen der Fortbildung, unter denen die Diskussion geführt werden sollte, nicht stringent folgen, sondern über weite Strecken scheinbar sogar weit weg von ihnen führen – unter anderem ist dies eine Folge der in der Gruppendiskussion vorgeschriebenen unterlassenen Steuerung des Diskussionsverlaufs. Dem Arrangement der Gruppendiskussion entsprechend sprechen die TN die Aspekte an, bei denen aufgrund ihrer Bedeutung Diskussionsbedarf besteht. Die Einsichten, die ich dadurch gewinnen konnte, verdanke ich der großen Bereitschaft der Diskussionsteilnehmer, sich ganz offen zu äußern. Dabei war ich überrascht und zeitweise bestürzt über die außergewöhnlich kritische Haltung der TN gegenüber institutionellen Strukturen, der teilweise mit drastischen Worten Ausdruck verliehen wurde. Während des Diskussionsverlaufs kristallisierten sich bestimmte Themen heraus, von denen Teilaspekte angesprochen wurden, die von mir bearbeitet werden können. Andere dagegen werden gar nicht zur Sprache gebracht. Zu welchen Einsichten mich das führt, erläutere ich in Kapitel 13.

11.3. Aufbau der Auswertung

Zunächst unterteilte ich das Gesprächstranskript in thematische Sequenzen und versah die Sequenzen mit Überschriften. Dem subjektiven Sinngehalt der einzelnen Sequenzen versuchte ich mich aus meiner Perspektive beschreibend anzunähern, um eigene subjektive Interpretationen des Gesagten mit den tatsächlichen Aussagen vergleichen zu können, denn natürlich fallen auch Interpretationen subjektiv unterschiedlich aus und werden Aussagen vom eigenen Standpunkt aus wahrgenommen und gedeutet. Die Methode der Annäherung über die Beschreibung entnahm ich Schart (vgl. Schart 2003: 46-59). Dabei nahm ich an geeigneten Stellen eine Zusammenfassung und Zuordnung zu Themen der Fortbildung vor.

Die TN habe ich mit folgenden, willkürlich aus einem Telefonbuch herausgegriffenen Namen verschlüsselt:

- Sprecherin 1, Realschule: Frau Raap
- Sprecherin 2, Realschule: Frau Kirchhefer
- Sprecherin 3, Realschule: Frau Weiß
- Sprecherin 4, Hauptschule: Frau Steinbach
- Sprecherin 5, Muttersprachenlehrerin, Frau Canbulat
- Sprecherin 6, Grundschule, Frau Lücke
- Sprecherin 7, Muttersprachenlehrerin, Frau Chaban
- Sprecher 1m: Hauptschullehrer, Herr Solle
- Sprecher 2m: Muttersprachenlehrer, Herr Tarin
- einzelne unbekannte Sprecher

Um den Text leserfreundlich zu gestalten, habe ich die aus dem Transkript übernommenen Zitate kursiv und in Anführungszeichen gesetzt. Die Zeilenangaben habe ich in Klammern hinter den Zitaten vermerkt.

11.3.1. Reflexionen über Differenzierungsmöglichkeiten bei der Bewertung der Schüler – „*Es ist kein Problem, es so zu machen*“

(Z1- Z16)

In der Fortbildung habe ich vermittelt, dass Individualisierung und Differenzierung gerade beim Schriftspracherwerb besonders wichtig sind. Da ich sogleich hier ein schwieriges Feld vermute, eröffne ich die Diskussion mit einer Frage nach den Möglichkeiten. In dieser Sequenz beteiligen sich die Realschullehrerinnen Frau Raap und Frau Kirchhefer und der Hauptschullehrer Herr Solle.

Frau Raap schätzt die Spielräume an ihrer Schule als relativ groß ein (Z9). Sie berichtet, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Regelklassen zu individuell unterschiedlichen Zeitpunkten mit Ziffernnoten und im Förderunterricht mit einem Bewertungszeugnis bewertet werden. Sie weiß nicht, ob dies ein Charakteristikum ihrer Schule ist, findet es aber unproblematisch, es so zu machen (Z10-16).

11.3.2. Standards einhalten – „*Trotz allem weiß ich genau, dass ich letztendlich darauf hinauskommen muss*“

(Z17-Z50)

Der Hauptschullehrer Herr Solle wendet dagegen ein, dass zwar die Vorgaben besagen, dass bei Schülern beim Wechsel von Auffang- und Förderklassen in Regelklassen die Deutschnote zunächst ausgesetzt werden kann; dass aber spätestens ab Jahrgang neun an Hauptschulen der erste Abschluss ansteht. Dieser Abschluss sei an bestimmte Kriterien gebunden, „*da kann ich nicht mehr sagen, er hat sich bemüht, ist aber noch nicht so weit*“ (Z22-Z23). Herr Solle befürchtet, dass sich diese Situation mit der Einführung der neuen Kernlehrpläne noch verschärfen wird: „*Also, da gibt's keinen individuellen Spielraum mehr, sodass ich dort einfach sage, es ist ein Abschluss oder es ist keiner. Also, es gibt nicht noch so was dazwischen, was ja sicherlich wichtig wäre.*“ (Z25-Z28). Herr Solle räumt ein, dass es vorher allerdings individuelle Spielräume gebe, die man auch nutzen sollte (Z28-Z29).

Die Realschullehrerin Frau Kirchhefer berichtet, dass sie versucht jedes Kind individuell zu betrachten. Sie führt als Beispiel die Korrektur von Aufsätzen an: Wenn ausländische Schüler noch mangelhaftes Sprachniveau haben, so betont sie ausdrücklich,

„die bewerte ich nicht gleich mit ursprünglich deutschen Schülern, weil ich einfach sage, sie können's ja noch nicht können“ (Z35-Z37). Wenn sie wüsste, dass beispielsweise ein Mädchen erst drei oder vier Jahre in Deutschland ist, dann fände Frau Kirchhefer es „ungerecht“, sie „mit gleichen Maßstäben zu beurteilen“ (Z39-Z40). Letztendlich, damit stimmt sie Herrn Solle zu, wisse sie aber, dass sie trotzdem „darauf hinauskommen muss“. Das empfindet sie als Problem (Z41). Und leider sei die Schriftsprache da sehr wichtig. Dann muss sie „diese Kriterien“ anlegen und das fällt ihr sehr schwer (Z43-Z44). Froh ist sie über die vielen Fördermöglichkeiten an ihrer Schule; sie weiß aber, dass es trotzdem darauf hinauslaufen muss, dass sie dann das Sprachniveau doch beurteilen muss (Z44-Z46). Sie verweist auf die Parallelarbeiten, auf die Notwendigkeit, die Kernlehrpläne einzuhalten, und auf die Vergabe von Schulabschlüssen: „Was bleibt mir anderes übrig.“ (Z46-Z50)

Aus dieser Sequenz kann ich als außerhalb des Schulsystems Wirkende deutlich das Dilemma der Lehrer im System Schule erkennen: Keinesfalls liegt es am mangelnden Willen der Lehrer, Schüler individuell bewerten zu wollen; sie nutzen hierfür vorhandene Spielräume so gut sie können. Allerdings laufen systemimmanente Elemente und die aktuelle Tendenz der Schulpolitik zur Standardisierung dem ganz und gar entgegen. Aber nicht nur das: Viel schwerer wiegt, dass die Leistungsbewertung der in der deutschen Sprache erfolgten Schülerleistungen in den Schulen wie eine Deutsch-als-Muttersprache-Leistung beurteilt wird – dies ist die Norm und der Standard –, dass den Lehrern keine eigenen Messinstrumente für die Entwicklung der Deutsch-als-Zweitsprache-Schüler in der deutschen Sprache zur Verfügung gestellt werden und eine Bewertung des Deutschen als Zweitsprache im Curriculum gar nicht vorgesehen ist – neuere Erlasse sehen lediglich vor, dass bei Schülern, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland sind (der Zeitraum wird an der Stelle nicht exakt definiert), „sprachlich bedingte Erschwernisse des Lernens angemessen berücksichtigt und im Zeugnis erläutert werden“ sollen³⁴. Und gerade die Beurteilung der Schriftsprache, das „Schwarz auf Weiß“, welches nicht mehr veränderbar und auch für andere einsehbar ist und gleichzeitig als Schreibaufgabe so besonders schwer zu bewältigen ist, macht den Zwang zur Notengebung besonders belastend. Alternativen zu den gewohnten Formen der Notengebung scheinen die Lehrer nicht zu kennen oder zu erwägen. An dieser Stelle wird ganz deutlich, dass beim Schreiben in der Schule nach wie vor pro-

³⁴ Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vom 21.12.2009.

duktfokussierte Haltungen vorliegen, die Schreibprodukte in erster Linie der Leistungskontrolle und der Wissensabfrage dienen und dass weniger der Schreibprozess mit seinen vielen Facetten das Unterrichtsgeschehen bestimmt.

11.3.3. Organisation der Förderung in den Schulen – „Ansonsten wurschtelt man sich durch“ (Z50-Z69)

Frau Kirchhefer fährt mit ihrem Beitrag fort, indem sie thematisch von der Reflexion über die Problematik des Dilemmas zwischen individueller Förderung und der an Standards gebundenen Vergabe von Noten und Schulabschlüssen zum Thema der Organisation des Förderunterrichts in ihrer Schule wechselt. Zunächst gibt sie an, die Förderung sei an ihrer Schule „ganz gut gelöst“ (Z50). Damit meint sie, dass ihre Schule im fünften und sechsten Jahrgang vier Förderstunden mehr als andere Schulen anbietet, und in zwei Stunden sollten sogar zwei Kollegen gemeinsam unterrichten. Auch wenn Kollegen häufig zu Vertretungsunterricht abgezogen würden, so könne doch individueller gefördert werden. In der siebten Stunde bietet die Schule weitere Fördergruppen an, die aus sechs Schülern bestehen – „da kann man natürlich schon individuell auf jeden Einzelnen ganz gut eingehen und Förderprogramme da für jeden Einzelnen quasi erstellen“ (Z58-Z60). Frau Kirchhefer ist aber dennoch an anderen Stellen unzufrieden – wahrscheinlich mit dem Regelunterricht, seiner Organisation und seinen Ergebnissen –, denn sie beendet ihren Beitrag mit der Aussage: „Ansonsten wurschtelt man sich durch.“ (Z61) Dies klingt ein bisschen so, als gäbe es methodische und didaktische Unsicherheiten und eine Konzeptlosigkeit, die durch das Durchführen des gewohnten Unterrichts nicht beseitigt werden kann und unzufrieden macht. Auf meine Nachfrage gibt sie an: „Also innerhalb der Schule würde ich mir, obwohl es schon ganz gut ist bei uns, eigentlich noch mehr Kooperation und Austausch unter den Kollegen wünschen.“ (Z63-Z65) Was verspricht sich Frau Kirchhefer von mehr Kooperation und Austausch? Wieder kommt das Gespräch auf die Notengebung zurück und auf die große Verunsicherung im Umgang mit den unterschiedlichen Ausgangslagen und ungleichen Bedingungen der Schüler: Frau Kirchhefer hofft, durch eine Absprache mit Kollegen mehr Sicherheit zu finden und die Vorgehensweisen auch für die Schüler transparent zu machen. Die Begriffe *Be-*

wertung, Maßstäbe, Bonus, Zensur, Beurteilung beschäftigen Frau Kirchhefer, wobei es interessant ist, dass der Begriff *Bonus* in diesem Zusammenhang fällt (Z69). Die Sprachschwierigkeiten der Schüler werden umgedeutet in eine Sondervergütung, die jemandem gut geschrieben wird und ihm als Vorteil vor anderen angerechnet wird. Auf jeden Fall fehlt Frau Kirchhefer ein Begründungszusammenhang oder ein förderlicher Kontext, indem sie Sicherheit in diesem Problemkomplex Standardisierung versus individuelle Förderung und den Forderungen nach Leistungsbemessung und Notengebung, dem Zwang der „Gleichbehandlung Ungleicher“, gewinnen kann. Dass Frau Kirchhefer unter diesen Bedingungen beim Schreibunterricht von der Produktorientierung zur Prozessorientierung finden kann, scheint mir unwahrscheinlich.

11.3.4. Dem freien Schreiben Platz einräumen – „Wie wir denn nun was auch organisieren können, damit das effektiv sein kann“ (Z76-Z94)

Die nächste Sequenz wird initiiert durch meine Frage, welchen Sinn eine Empfehlung des freien Schreibens im Unterricht mit Migrant*innenkindern hat, wenn dazu Äußerungen fallen, dass dies wegen des durch die Lehrpläne vorgeschriebenen Textsortenschreibens nicht möglich sei (Z76-Z82). Bei den Möglichkeiten, freies Schreiben einzusetzen, fällt Frau Raap als Erstes der Förderunterricht ein – wohl, weil der nicht lehrplangebunden ist. Für den Regelunterricht denkt sie darüber nach, „bestimmten Schülern und Schülerinnen ... besondere Aufgaben“ zu stellen (Z86-Z87). Frau Kirchhefer schiebt ein: „Und eine Fortbildung hat doch auch den Sinn, mir neue Schwerpunkte zu erarbeiten, mir die bewusst zu machen, um dann später mit denen praktisch im Schulalltag fertig zu werden. Das ist für mich auch heute der Sinn der ganzen Veranstaltung, etwas bewusst zu machen.“ (Z87-Z90) Die Worte *erarbeiten* und *bewusst* betont Frau Kirchhefer besonders. Ich verstehe das so, dass Frau Kirchhefer bereit ist, ihre bisherige Routine als Lehrerin zu überdenken und an neuen Konzepten zu arbeiten. Doch es ist fraglich, wie groß ihre Chancen dazu sind, wenn dies nicht institutionell gemeinschaftlich beschlossen und umgesetzt wird – Stichwort Schulprogramm und Mitwirkungsmöglichkeiten.

In der Pause hat Frau Kirchhefer bereits mit Kolleginnen darüber gesprochen, wie denn nun auch etwas organisiert werden könnte, damit das Arbeiten mit den Kindern

„effektiv“ sein kann (Z92-Z94). Leider konnte ich nicht überprüfen, ob tatsächlich Veränderungen vorgenommen wurden, ob der Vorsatz zur Organisation von effektivem Unterricht umgesetzt wurde. Festgehalten werden können aber die Bemühung, das Engagement und der Wunsch nach Professionalisierung aufseiten der an der Fortbildung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer.

11.3.5. Heterogenität als Motivationsproblem – „Die haben dann irgendwann keinen Bock mehr“

(Z97-Z148)

Motivation ist ein elementares Problem. Unmotivierte Kinder lernen nichts, sie konzentrieren sich nicht auf die Lernaufgaben, verweigern sich und setzen sich keine Ziele. Wer im Schreiben keinen Sinn sieht, mag es auch nicht lernen. Jedoch wird aus der folgenden Sequenz deutlich, dass es nicht die Anstrengung des Schreibenlernens, sondern die Zusammensetzung der Klassen aus muttersprachlichen und nicht muttersprachlichen Kindern ist, die die Motivation der nichtmuttersprachlichen Kinder gefährdet. Mich erinnern die folgenden Ausführungen der Lehrerinnen an Vorschläge zu Segregationsklassen im Rahmen von Sprachenschutzprogrammen. Die Lehrerinnen in der folgenden Sequenz haben gute Erfahrungen mit dem Unterricht in Förderklassen gemacht und begründen dies damit, dass die Schüler in den Förderklassen nicht dem Konkurrenzdruck durch die muttersprachlichen Schüler mit ihrem Sprachvorsprung ausgesetzt seien (Z137-Z139). Frau Raap führt die Unterschiedlichkeit des Unterrichtens in Förder- und in Regelklassen auf die Größe und Heterogenität der Regelklassen gegenüber den Fördergruppen zurück (Z97-Z101). Frau Raap und Frau Kirchhefer sind sich einig, dass die Motiviertheit der Schüler in den Förderklassen größer ist als in den Regelklassen. Frau Kirchhefer sagt: „*Die sind wissbegierig, die wollen immer mehr Stoff haben, die wollen – die sind unruhig. [...] Sie treiben uns voran.*“ (Z106-Z108) – wobei Frau Kirchhefer mit der Betonung des Wortes „*uns*“ hervorhebt, dass die Schüler die Lehrerinnen antreiben und nicht umgekehrt – „*das ist das, was auch unglaublich viel ausmacht und viel Spaß macht und ja auch eine neue Herausforderung immer wieder darstellt*“ (Z108-Z109). Als ich nachfrage, ob die Lehrerinnen diese Schüler in der Regelklasse dann wesentlich unmotivierter erleben, antwortet Frau Raap sofort: „*Ja, die vergleichen sich dann ja.*“ (Z110-Z111) Auch Frau

Kirchhefer führt sofort an: *„Die vergleichen sich dann ja mit den anderen, ja deutschsprachigen, Deutsch als Muttersprache sprechenden Kindern.“* (Z111-Z113) Frau Kirchhefer fällt zu den Förderklassen der Begriff *Schonraum* ein, den sie selber aber nicht ganz angemessen findet (Z114). *„Aber es ist eine Möglichkeit, Streit aus dem Weg zu gehen“* (Z114-Z115). Das Wort *Streit* betont Frau Kirchhefer besonders, und im Verlauf der Diskussion wird die Aggressivität der Schüler noch einmal thematisiert werden: *„sich emotional nicht so sehr abhängig zu machen von dem, was die anderen können, eigene Leistung anzuerkennen und nicht nur die eigene Leistung als Nichtleistung anzuerkennen“* (Z115-Z117). Frau Raap greift die Bemerkung von der Abhängigkeit der Leistungen von der Leistung anderer auf und bringt den Begriff der Konkurrenz ins Gespräch. Sie hat die Kinder im Blick, die aus einer Förderklasse in die Regelklasse übertreten. Sie hat dabei beobachtet: *„Die haben es ja recht schwer, denn sie stehen ja in einer Konkurrenz. Das merken sie ja, die merken ja, das und das kann ich nicht.“* (Z119-Z120) Der Übertritt in die Regelklasse mit ihrem Lernstandard offenbart die Defizite: *„Also, das stellen sie immer alles fest, was ich alles nicht kann, sie wissen aber selbst vielfach nicht, was sie können.“* (Z120-Z121) Die Integration in die Regelklasse gelingt nicht ohne Weiteres: *„Das wäre ja der Punkt sozusagen anzusetzen, da werden irgendwie zumeist die Kinder vielfach auch alleine gelassen.“* (Z121-Z123) – *Submersion* ist der Begriff, der mir hierbei in den Sinn kommt, „schwimmen lernen oder untergehen“. Frau Raap beschreibt den Prozess von anfänglich motivierten Kindern zum Zustand der Demotivation: *„und dann gibt es spätestens nach ein paar Wochen die Motivationsprobleme, und ob man die dann wieder auf fängt, ist ja auch vielfach noch die Frage. [...] Da kommen ja sicherlich mächtig Probleme. Einige kriegen es gebacken, dass sie es dann auch hinbekommen, aber etliche dann doch nicht und ja, die haben dann irgendwann keinen Bock mehr. Obwohl sie in einer Fördersituation ganz anders waren.“* (Z123-Z128) Bei Schülern, die aus Vorbereitungsklassen in Regelklassen wechseln, misslingt der Übergang oft wegen der mangelnden Passung von Schreibaufgaben in Vorbereitungsklassen und Schreibanforderungen der Regelklasse, in der die Schüler dann an zu komplexen Schreibaufgaben scheitern.

An dieser Stelle bringt sich zum ersten Mal eine dritte Teilnehmerin, Frau Weiß, ebenfalls Realschullehrerin, in die Diskussion ein. Sie hat eine weitere Beobachtung gemacht: Überhaupt seien Schüler der Regelklassen, auch die muttersprachlichen,

unmotivierter und weniger leistungsbereit als die Schüler in Förderklassen. Sie vermutet als Realschullehrerin, dass Kinder, die in dieser Schulform aufgenommen werden, sich bereits schon „*als aussortiert*“ erleben, was sie sich „*motivationshemmend*“ vorstellt. Mehr Zuversicht und Zielstrebigkeit scheint bei Seiteneinsteigern vorhanden zu sein: „*Während die, die jetzt nach Deutschland gekommen sind, im Alter von zehn, elf Jahren, das sind die, die wir haben, die meistens das noch mal als Chance betrachten und noch was erreichen wollen und auch die Idee haben, sie können was erreichen.*“ (Z138-Z141) Diese Beobachtung von Frau Weiß stimmt mit den Untersuchungen überein, dass Jugendliche, die nach dem 10. Lebensjahr die Zweitsprache erlernen, dies erfolgreicher tun als hier aufgewachsene. Zieht man die Forschungen von Cummins (vgl. Teil I der Arbeit) zur Erklärung heran, so ist die bereits erlernte Erstsprache nach der Schwellenniveauhypothese bis zum 10. Lebensjahr der Grund für den späteren Schulerfolg in der Zweitsprache. Frau Weiß führt allerdings andere Faktoren an, nämlich die Motivation, die Herausforderung als Chance zu begreifen und den Erfolg anzustreben.

Hier ergreift eine vierte Sprecherin, die Hauptschullehrerin Frau Steinbach, das Wort. Sie schließt sich an den Beitrag von Frau Weiß an. Sie bestätigt ihre Beobachtung und bietet als Erklärung erneut das Defizitbewusstsein der zweisprachigen Schüler an, das im Laufe der Jahre zum Motivationsverlust führt: „*Die Schüler fühlen sich ja, wenn sie hier geboren sind und haben also zeitlebens in der Grundschule, wahrscheinlich Kindergarten, auch schon vorher irgendwie ihr Defizit bemerkt, dass sie dann also auch mutlos geworden sind, überhaupt das zu erreichen, was in der Klasse gefordert wird und vielleicht von daher diese mangelnde Motivation.*“ (Z144-Z148) Eine dauerhafte Demotivierung durch Misserfolge sind schlechte Voraussetzungen, Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass das Schreiben über die Leistungsmessung und Sprachstandserhebung durch den Lehrer hinaus eine persönliche Bedeutung für sie hat und einen individuellen Gewinn in ihrer Lebensgestaltung einbringt. Eine persönliche Bindung an den eigenen Schreibprozess kann so kaum entstehen, und Impulse, Schreibfertigkeiten zu verfeinern und zu perfektionieren, werden kaum noch aktiviert werden können. Der erste Schritt aus dieser Situation wäre erneut die Beschäftigung mit den Subprozessen des Schreibens und eine ermutigende Haltung in diesen verschiedenen Phasen vonseiten des Lehrers statt der an Standards orientierten Bewertung des Endprodukts.

11.3.6. Personale Passung? – *„Also, wenn man da so Textsorten behandeln muss, das ist dann sehr schwer, kriegt man auch kaum hin bei vielen Leuten“*

(Z148-Z162)

Frau Steinbach beschreibt im weiteren Verlauf ihres Beitrags ihre Tätigkeit als ein *„verdammtes hartes und schwieriges Arbeiten, das kann man nicht anders sagen“* (Z152-Z153). Sie erlebt die unmotivierten Schüler so, dass sie *„sehr häufig stören und massiv stören“* (Z148-Z150), und die Gruppe dieser störenden Schüler ist relativ groß, *„über siebzig Prozent Ausländer beziehungsweise Russlanddeutsche“* (Z150-Z152).

Was hat die Behandlung bestimmter Literaturgattungen im Unterricht mit dem Schreiben im Unterricht zu tun? In der Regel schließt sich der rezeptiven Behandlung dieser Textsorten eine Arbeit mit auf diese Textsorten bezogenen Schreibaufgaben an. Die Textsortenmerkmale müssen benannt werden, die Texte analysiert und rhetorische Figuren ermittelt werden. Schreiben dient dann der Lernzielkontrolle, nicht der Vermittlung und Aneignung von Schreibkompetenz unter Aspekten der Kommunikation, Persönlichkeitsbildung oder gar des Spracherwerbs – die Lernzielkontrolle erfordert sogar in besonderem Maße inhaltliche und sprachliche Normierung. Das ist ein besonders problematischer Bereich für Frau Steinbach: *„Also ich hatte jetzt zum Beispiel das Thema Fabeln, das heißt die Übersetzung von Gleichnissen [...] ins tägliche Leben beispielsweise. Da muss man ja auch schon Nuancen der Sprache verstehen, um das überhaupt zu verstehen, und da ging gar nichts mehr.“* (Z155-Z159) Dennoch meint Frau Steinbach mit diesem Unterricht fortfahren zu müssen: *„Da muss ich ja trotzdem diese Dinge tun, weil das einfach vom Lehrplan vorgeschrieben ist.“* (Z163-Z165) Frau Steinbach macht ihren Unterricht also von den Lehrplänen abhängig, womit ihr Deutschunterricht den klassischen Vorgaben entspricht, den Deutschunterricht zum Ort der Weitergabe von Fakten und Inhalten und tradierten kulturellen Inhalten zu machen. Lehrpläne legen Bildungsinhalte fest, die in Verlagsprodukten zur Verfügung gestellt und in Lernstandserhebungen abgeprüft werden – und das macht Frau Steinbach das Unterrichten schwer: *„Und da habe ich also wahnsinnige Probleme, das zu vermitteln, das muss ich ganz klar sagen. Und das sind auch so Schwierigkeiten, [...] wenn man da so Textsorten behandeln muss, das ist dann sehr*

schwer, das kriegt man auch kaum hin bei vielen Leuten.“ (Z159-Z162) Offensichtlich fehlt es Frau Steinbach an Wissen darüber, wie sie die Inhalte der Lehrpläne in ihrer Klasse mit einem sehr hohen Anteil an Migrantenkindern unterrichtlich mit angemessenen methodischen und medialen Strategien umsetzen könnte. In solchen Konzepten müssten auch Aspekte von Interkulturalität und motivationale Gesichtspunkte eingeschlossen sein und ebenso müssten sie dazu beitragen, Sprachkompetenzen zu erweitern. Offensichtlich liegen Frau Steinbach keine Unterrichtsmaterialien vor, die die Schreiberziehung von Migrantenkindern unterstützt. Die mangelnde Passung von Schreibaufgaben ist hier sicherlich der Kern der Probleme von Frau Steinbach.

11.3.7. Komplexitätsreduktion als Strategie – „Also ich versuche die Sachen unheimlich auf einem sehr simplen Niveau zu halten“ (Z165-Z188)

Da Frau Steinbach keine hilfreiche Anleitung zur Gestaltung ihres Unterrichts bekommt, hat sie eigene Strategien entwickelt, die sie hier näher beschreibt. Ihre Reaktion auf die mangelnde Passung zwischen dem vom Lehrplan vorgeschriebenen Unterrichtsstoff und der von ihr vorgefundenen Sprachkompetenz ihrer Schüler ist die Reduzierung der Komplexität der literarischen Vorlagen. Sie betont zunächst, dass sie *„natürlich auch wiederum dann freies Schreiben“* einsetzt (Z165-Z166). Allerdings scheint Frau Steinbach die curricularen Aufgaben und freies Schreiben nicht konzeptuell verbinden zu können, denn sie sagt, dass sie das freie Schreiben *„irgendwo zwischendurch einfach“* einsetzt, *„um da wieder Möglichkeiten für die Leute zu schaffen, auch sich mal anders zu zeigen oder also da mitmachen zu können“* (Z166-Z167). Sie scheint gar nicht auf die Idee zu kommen, dass man solche Aufgaben mit literarischen Vorlagen und Textsorten verbinden könnte, denn sie setzt es mit dem einleitenden Wort *aber* im folgenden Satz in Widerspruch dazu: *„Aber wie gesagt, bei diesen literarischen Themen, möchte ich mal sagen, ist das dann wirklich schwierig.* (Z167-Z169) Frau Steinbach stellt unter solchen Umständen ihre Professionalität als Lehrerin massiv infrage; sie hat versucht, sich auf die Schüler und die veränderte Unterrichtssituation einzustellen, beurteilt diese Strategie (die ja keine Methode ist) selber sehr kritisch: *„Ich muss meine Lernziele immer weiter zurückschrauben. Das frustet.*

Und ich habe bisher auch noch keine Wege gefunden, das trotzdem hinzukriegen. Da weiß ich nicht, da bin ich jetzt auch gescheitert, das gebe ich zu. Also das war jetzt so ganz aktuell gerade, dass ich also da so bemerkt habe, da ist meine Kompetenz dann erst mal so zu Ende. Ich weiß da nicht weiter, da hätte ich mir gerne, ja da würde ich dann gerne auch so Programme haben oder irgendwie Möglichkeiten, das zu ändern.“ (Z171-Z178) Bei meiner Nachfrage stellt sich heraus, dass Frau Steinbach tatsächlich keine Konzepte zur Sprachvermittlung im Deutschunterricht kennt – das spiegelt erneut das Problem wider, dass die Einbindung zweitsprachendidaktischer Elemente in den deutschen Fachunterricht bisher keine oder nur eine geringe Rolle in der Lehrerbildung spielt: „Also, ich versuche die Sachen unheimlich auf einem sehr simplen Niveau zu halten. Wenn ich dann trotzdem bemerke, dass ein Gros meiner Schüler es trotzdem nicht verstanden hat, tja, dann weiß ich im Moment nicht weiter, das gebe ich zu. Und ich bin dann auch ein bisschen erschrocken, wie gesagt, dass das Niveau so gesunken ist. Und das hat natürlich damit zu tun, dass die Leute einfach die Sprache in ihren Feinheiten nicht verstehen. Das sind ja ganz simple Ausdrücke, die man teilweise erklären muss, wo man so als [...] vielleicht gar nicht so drauf kommt. Das sind so ganz einfache Ausdrücke, die die Kinder einfach nicht mit Inhalt füllen können. Und da fängt das Problem an.“ (Z179-Z188)

11.3.8. Ineffektive Maßnahmen – „Irgendwo ist es immer ein Kurieren an Symptomen“

(Z191-Z211)

Im Kampf um ihre Professionalität erkennen die an der Diskussion teilnehmenden Lehrer das dreigliedrige Schulwesen als ein System, das sie an für Schüler erfolgreichem unterrichtlichem Handeln hindert. In dieser Sequenz werden die Beschwerden über die institutionellen Strukturen sehr emotional vorgetragen. Gerade durch die Veröffentlichungen, Diskussionen und skandalisierende Medienberichterstattung im Kontext der PISA-Studie fühlen sie sich – zu Unrecht – in die Defensive gedrängt und gemeinsam mit den Schülern alleingelassen. Der Hauptschullehrer und -leiter Herr Solle ergreift das Wort. Er wünscht sich „die Einsicht bei den Politikern, dass dieses Thema sich nicht eignet für irgendwelche gegenseitigen Schuldzuweisungen“ (Z191-Z193). Herr Solle ist überzeugt, dass das deutsche Schulsystem die schlechten

Schulleistungen der Schüler mit Migrationshintergrund verfestigt, und bedauert, dass es keine Einigkeit gibt zwischen den Bildungsverantwortlichen: *„Ich denke, das Beispiel PISA und dass andere Länder es offensichtlich anders und auch besser machen und auch andere Systeme haben, dass das eigentlich zeigen sollte zu versuchen, an einem Strang zu ziehen und zu sagen, wir brauchen integrierte Systeme. Und gerade für Migrantenkinder brauchen wir die, also weil die wirklich die Bildungsverlierer sind.“* (Z193-Z198) Herr Solle eröffnet hiermit das Thema der Leistungsfähigkeit des Erziehungssystems. Sein Wunsch, *„an einem Strang zu ziehen“* (Z196), verweist auf die Problematik, dass die Schule ganz unterschiedliche Erwartungen erfüllen soll: Die Schüler wünschen sich optimale soziale Lebenschancen; die Wirtschaft erwartet von Schulabgängern verwertbare Qualifikationen; und die Politik sollte eigentlich demokratischen Grundsätzen folgend Chancengleichheit und Integration von den Schulen erwarten – wobei die aktuelle Schulpolitik tendenziell der Wirtschaft folgt. Herr Solle fühlt sich den institutionellen Strukturen nicht gewachsen, hat ihnen pädagogisch nichts entgegenzusetzen: *„Und da können wir uns auch noch so viel einfallen lassen und versuchen, irgendwo ist es immer ein Kurieren an den Symptomen.“* (Z198-Z200) Herr Solle erklärt, was ihn belastet: *„Es gibt immer wieder genügend Beispiele, warum jemand in so eine Abwärtsspirale gerät, nicht, also von einer Schulform zur nächsten.“* (Z200-Z201) Das ist eine Folge des dreigliedrigen Schulsystems, bei der die Laufbahn nach Herrn Solles Wahrnehmung von einer Durchlässigkeit nach unten geprägt ist, statt Bildungsaufstiege zu ermöglichen: *„Meistens ist es kein Nach-oben-hin-Reichen, sondern immer ein Abstieg.“* (Z202-Z203) Das hat natürlich Folgen, da sich die Schüler ja soziale Chancen von der Schule erwarten und sich nun darin getäuscht sehen. Das kann Herr Solle als Hauptschullehrer und -leiter sehr gut schildern: *„Das macht sich bei denen sehr stark in der Psyche bemerkbar und ja, wir sehen das ja, gerade wir an der Hauptschule kriegen das tagtäglich zu spüren und auch also bis hin zu den Gewaltausbrüchen. Stand ja heute wieder in der Zeitung.“* (Z203-Z206) Gerade dass diese Problematik in den Medien diskutiert wird, lässt Herrn Solle fragen, warum diese Zusammenhänge nicht auf allen Ebenen der Bildungspolitik gleichermaßen und mit den gleichen Schlussfolgerungen rezipiert werden: *„Das hängt schon damit zusammen, dass also diese Dinge da eine Rolle mitspielen, und ich verstehe nicht, warum das nicht einsichtig sein soll.“* (Z206-Z207) Herr Solle beobachtet, dass Erkenntnisse der Wissenschaft und Informationen aus der Lehrerschaft kei-

nen Einfluss auf schulpolitische Entwicklungen haben, von Entscheidungsträgern nicht gehört und berücksichtigt werden: *„Ich weiß, dass die Wissenschaft versucht, das klarzumachen, aber offensichtlich nimmt man das auch nicht so richtig zur Kenntnis. Und uns nimmt man auch nicht so richtig zur Kenntnis.“* (Z207-Z210) Herr Solle endet sarkastisch: *„Und denkt, irgendwie wird das alles schön einsortiert, dann haben wir die heile Welt. Nix da haben wir.“* (Z210-Z211) Was Herr Solle hier schildert, ist das Gefühl einer unüberwindbaren Kluft zwischen den Schulen und den höheren Steuerungsebenen, denen er mit dieser Äußerung eine gewisse Ignoranz der Realität nachsagt und eine Delegation der Probleme an die Lehrer. Als Pädagoge nimmt Herr Solle die Schüler mit ihrem problematischen Verhalten in Schutz und sucht die Ursachen ihres Verhaltens an anderen Stellen. Er weiß, dass die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern von vielen außerschulischen Einflüssen mitbestimmt wird, fühlt sich aber pädagogisch machtlos, wenn es darüber keine Verständigung mit den Steuerungsebenen gibt. Und wie sollen die Schulen die widersprüchlichen Aufträge – einerseits zur Integration der Schüler, andererseits zur Auslese – gleichzeitig erfüllen?

11.3.9. Auf der Suche nach der Wahrheit – *„Auf jeden Fall Schule einfach mal wirklich offener machen und ehrlicher sein was wirklich los ist“*

(Z211-Z233)

An dieser Stelle ergreift Frau Steinbach, die Hauptschullehrerin, erneut das Wort. Sie stimmt Herrn Solle zu und fordert: *„Ja, Schulen auf jeden Fall offener machen, tatsächlich sie so zu sehen, wie sie wirklich ist!“* (Z211-Z212) Ich frage mich nach dieser Äußerung, ob es sein kann, dass die Öffentlichkeit darüber nicht im Bilde ist.

Natürlich gab es immer spektakuläre Berichte über die Zustände an Schulen, zum Beispiel über die Berliner Rütli-Schule³⁵. Frau Steinbach bezieht sich auch genau auf die aggressiven Konflikte insbesondere an Hauptschulen: *„Das heißt dieses riesige Gewaltpotential, das einfach da ist, zumindest an unserer [...] Schulform. Ich denke, an den anderen ist es aber auch nicht anders.“* (Z212-Z214) Wenn ich die Äußerun-

³⁵ Die Rütli-Schule ist eine Hauptschule in Berlin-Neukölln, die durch Medienaufmerksamkeit bundesweit bekannt wurde, als Lehrer im März 2006 der Senatsverwaltung Berlin in einem Brandbrief angeblich die Auflösung der Schule in dieser Zusammensetzung verlangten. Die Aggressivität und Gewalttätigkeit der Schüler war nicht mehr zu kontrollieren.

gen mit denen von Herrn Solle in Beziehung setze, so vermute ich, dass die Lehrer und Schulleiter trotz der öffentlichen Wahrnehmung von desolaten Zuständen an den Schulen durch die gleichzeitig im Rahmen der PISA-Studie initiierten Schulrankings, Lernstandserhebungen, zentralen Prüfungen und Datenberichterstattungen die schulpolitischen Rahmenbedingungen so wahrnehmen, dass die Behörden und Ministerien an Performanz und nicht an einer wirklichen Bearbeitung der Probleme im Interesse der Lehrer und Schüler interessiert sind – die *heile Welt* soll vorgegaukelt werden.

Frau Steinbach wünscht sich dagegen ausdrücklich, dass die Ursachen der Probleme bearbeitet werden: *„Dann einfach mal auch klarzumachen, wo die Ursprünge liegen.“*

(Z214-Z215) Dazu hat Frau Steinbach auch eigene Theorien: *„Dass also auch die Erziehungsarbeit der Eltern nicht mehr die ist, die sie mal war. Ich denke, das ist wichtig. An den Einfluss der Medien brauchen wir gar nicht – das ist sicherlich klar.“*

(215-Z218) Diese außerschulischen Einflüsse kommen Frau Steinbach zuerst in den Sinn. Dann macht sie auch die Politik für das Verhalten der Schüler verantwortlich:

„Dann halt die gesamte Politik, die die Ausweglosigkeit der Schüler beinhaltet.“

(Z218-Z219) Interessant scheint mir, dass Frau Steinbach in diesem Moment nicht darüber nachdenkt, ob die Schüler vielleicht die Erfahrungen institutioneller Diskriminierung in der Schule über Aggressivität ausagieren: Die rigorose Politik der

Abschulung und des Ausschlusses von Berufs- und Karrierechancen, wie sie Herr Solle erwähnt, wenn er das dreigliedrige Schulsystem beklagt; die Tatsache, dass

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache keinen anerkannten Status im Schulsystem hat und es daher auch keine angemessenen Konzepte, Lehrpläne und auf Deutsch als

Fremd- und Zweitsprache abgestimmte Bewertungsmaßstäbe gibt; und nicht zuletzt ein eng definierter, auf die Arbeitswelt und auf aktuelle ökonomische Anforderungen

beschränkter Leistungsbegriff, der kulturelle, emotionale und nicht-kognitive Aspekte von Leistung, wie sie zum Beispiel in den von mir in der Fortbildung vorgeschlagenen

Schreibansätzen entwickelt werden, nicht berücksichtigt – wobei ihre Wortwahl *„die gesamte Politik“* dies alles möglicherweise mit einschließt. Frau Steinbach fühlt sich von den Effekten dieser Umstände äußerst bedrängt:

„Das ist alles so wahnsinnig viel!“ (Z219-Z220) Offensichtlich fühlt sich Frau Steinbach ähnlich wie Herr Solle als ein Opfer der aktuellen schulpolitischen Performanz-Kultur:

„Also, ich denke mir, auf jeden Fall Schule einfach mal wirklich wirklich offener machen und ehrlicher sein, was wirklich los ist, und ich denke mir, das wird auch mal viel zu viel, gaukelt man

sich da vor. Es ist, glaub' ich, ärger als bisher bekannt ist. Und da möchte ich gerne mal aus dem Schatten raustreten und wirklich ganz offensiv vorgeben, was wirklich los ist in den deutschen Schulen.“ (Z220-Z225) Frau Steinbach steht im Schatten, sie wird nicht gesehen, nicht gehört, nicht wahrgenommen. Wie kommt es bei ihr zu diesem Eindruck? Ich vermute, dadurch, dass ihr keine wirksamen Strategien zur Bewältigung dieser Anforderungen, keine praktische Entlastung und Unterstützung angeboten werden und sie stattdessen in einer „Bringschuld“ dem Ministerium gegenübersteht. Eine Reihe dieser Äußerungen weisen darauf hin, dass sich die Rolle der Lehrer, ihre Bedeutung und ihr Selbstverständnis ändern in einer Entwicklung, in der Schulbehörden zunehmend die Funktionen der Überwachung und Kontrolle ausüben und im Zuge dessen die pädagogischen Kompetenz- und Entscheidungsbereiche der Lehrer zunehmend beschneiden und reduzieren – wobei gleichzeitig die Handlungsabläufe aus pädagogischer und didaktischer Perspektive an Komplexität zunehmen, wenn unterschiedliche Migrationsbiografien, kulturelle und sprachliche Diversität respektiert werden sollen. Frau Steinbach greift ebenso wie Herr Solle die Struktur des Schulsystems an: *„Und dann müsste man wirklich, glaub' ich, wahrscheinlich das ganze Schulsystem umwerfen und umkrepeln und, ja, anders agieren. Weiß ich nicht, also diese beispielsweise dieser Bruch nach der vierten Klasse in die weiterführenden Schulen, das ist doch sicherlich sehr zu hinterfragen.“ (Z225-Z229)* Frau Steinbach sieht sich vor eine unüberschaubare Situation gestellt: *„Und so weiter. Da gibt es wahnsinnig viele Sachen, die da im Argen liegen.“ (Z229-Z230)* Und, möchte ich ergänzen, die Frau Steinbach nicht kontrollieren und beeinflussen kann, denen sie ohnmächtig gegenübersteht, mit deren Effekt sie aber zu kämpfen hat. Was sie sich daher wünscht, ist, *„irgendwo ein Forum zu haben, gehört zu werden, nicht? Und auch ernst genommen zu werden.“ (Z232-Z233)*

11.3.10. Professionalität und Widerstand – „Das gibt es nicht, dass alles, was von oben kommt, richtig ist“

(Z234-Z244)

Frau Steinbach hat mit ihren Äußerungen das Thema ausgelöst, um das sich die anschließenden Beiträge drehen: Die Lehrer wollen ihre eigene Wahrnehmung und das Bewusstsein der eigenen Professionalität den schulbehördlichen Weisungen entgegen-

gensetzen. Sie lehnen sich gegen die Zumutungen durch die Schulbehörden auf, ohne wirkungsvoll agieren zu können. Frau Canbulat, Muttersprachenlehrerin, ergreift nun erstmalig das Wort und beschwert sich über die Kürzungen im Bildungshaushalt: *„Also, die Sparpolitik ist ein Schuss nach hinten langfristig gesehen, und das müssen die doch wissen, die Leute, die den roten Stift in der Hand haben.“* (Z234-Z235) Tatsächlich wird seit Mitte der 70er Jahre zunehmend an Bildungsausgaben gespart, und die Bildungsausgaben in Deutschland unterschreiten im internationalen Vergleich aktuell den Durchschnitt der Bildungsausgaben der OECD-Länder um ein Viertel.³⁶ Was mag Frau Canbulat vor diesem Hintergrund konkret meinen mit dem *„Schuss nach hinten, langfristig gesehen“* (Z234)? Welche Auswirkungen spürt sie direkt? Wenn Frau Canbulat die 70er Jahre in Deutschland in irgendeiner Form erlebt und wahrgenommen hat, so kann sie vergleichen, wie unter großen finanziellen Investitionen die soziale Öffnung des deutschen Bildungswesens und die gezielte Förderung von Bildungsbenachteiligten betrieben wurde. Neben der baulichen Heruntergekommenheit der Gebäude und der Überalterung des Lehrpersonals wurden auch zunehmend die Förderungen von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwachen und bildungsfernen Verhältnissen zurückgefahren. Die standardisierenden Maßnahmen des Ministeriums und zeitweise Trends, vorhandenes Geld in Begabtenförderung zu investieren und auf leistungsstarke Schüler umzuverteilen, verstärkt die selektiven Effekte des deutschen Schulsystems. Der Muttersprachenlehrer Herr Tarin mischt sich ein, ganz offenbar emotional aufgeregt und zutiefst verärgert über die passive Haltung der Lehrer, die ihre professionelle Moral nicht aufrechterhalten können, wenn sie sich in diesem Ausmaß an äußeren Anforderungen orientieren und sich nicht gegen diese Entwicklungen stemmen – in Herrn Tarins Augen ein Merkmal typisch deutscher Obergkeitshörigkeit: *„Es liegt ja auch daran, dass praktisch die deutsche Mentalität auch so ist. Es wird ein Gesetz gemacht irgendwo, man sagt: Das ist Gesetz, das müssen wir durchführen. Und diese Mentalität finde ich einfach zum Kotzen.“* (Z236-Z238) Herr

³⁶ Quellen zu den Bildungsausgaben in Deutschland: der Bildungsfinanzbericht, der jährlich von der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung herausgegeben wird, <http://www.blk-bonn.bund.de/materialien.htm> (17.03.2010); die jährlich herausgegebenen „Rechnungsergebnisse der öffentlichen Haushalte für Bildung, Wissenschaft und Kultur“ des statistischen Bundesamtes, <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Internationale/InternationaleStatistik/Thema/BevoelkerungArbeitSoziales/Bildung/Bildung.templateId=renderPrint.psml> (17.03.2010); die jährlich veröffentlichten „Grund- und Strukturdaten“ des Bildungsministeriums für Bildung und Forschung und die darin zusammengestellten Daten zum Bildungsbudget, http://www.bmbf.de/pub/gus_2007-2008.pdf (17.03.2010); der jährlich veröffentlichte internationale Vergleich der OECD: „Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2009“ (Hrsg.: OECD).

Tarin ist nicht bereit, Hierarchien und in hierarchischen Strukturen getroffene Entscheidungen uneingeschränkt anzuerkennen: *„Das gibt es nicht, dass alles was von oben kommt, richtig ist!“* (Z238-Z239) Er fordert mehr Widerstand bei den Lehrern: *„Und wir als Lehrer müssen [...] die Fähigkeit haben und endlich die Kraft haben zu sagen, diese vielen Gesetze, die zuletzt gekommen sind, diese ganzen Veränderungen, die jetzt als Aktionismus [...]“* (Z239-Z241) Herr Tarin überlegt an dieser Stelle exkursiv, wodurch die Gesetze und Veränderungen ausgelöst wurden: *„Weil PISA so gewesen ist“*, vermutet er (Z241-Z242), und dass die inzwischen abgelöste Bildungsministerin dafür verantwortlich gewesen ist, *„oder weil Frau [...], wie die hieß, weiß ich nicht mehr, die nicht mehr da ist, [...] weil sie sich das so vorgestellt hat.“* (Z242-Z243) Jedenfalls sind es realitätsferne Ideen, meint Herr Tarin: *„Praktisch läuft das nicht so.“* (Z244) Herr Tarin beschreibt hier drastisch die Effekte der getrennten Sphären von Bildungsplanung und ihrer Umsetzung, zwischen denen es offenbar keinen Austausch gibt. Lehrer können an den Entscheidungen der Schulbehörden nicht partizipieren.

Meine Überlegung dazu ist, dass die Bildungsdiskurse, wie auch an dieser Stelle, hauptsächlich unter ökonomischen Aspekten geführt werden. Die Leistungen des Erziehungssystems in Hinsicht auf die Wirksamkeit und Effekte von Lernarrangements und -techniken im Kontext von Benachteiligten- und Migrantenförderung oder, wie es in diesem Kontext naheliegender wäre, bestimmter Kompetenzen wie der in der Fortbildung behandelten Schreibkompetenz sind in so einer Mangelsituation möglicherweise zu schwer zu bestimmen und treten hinter dem spürbaren Entzug von Ressourcen zurück.

11.3.11. Die eigene Wahrnehmung durchsetzen – *„Und wenn wir das nicht machen, sind wir alle irgendwie ein bisschen schuld“* (Z244-Z253)

Herr Tarin fährt fort und spricht aus, was die Bildungsplaner nach seiner Auffassung offenbar nicht sehen: *„Wir haben eine multikulturelle Gesellschaft, macht mal die Augen auf!“* (Z244-Z245) Herr Tarin fährt fort in seiner Kritik an der Sparpolitik, kommt jetzt aber konkret auf die Situation des muttersprachlichen Unterrichts zu sprechen; seiner Meinung nach verschließen die Schulbehörden die Augen vor der

Multikulturalität der Gesellschaft, sonst wären die Sparmaßnahmen in diesem Bereich nicht zu erklären. Herr Tarin fragt rhetorisch: *„Warum wollen wir den Muttersprachenunterricht zurückführen?“* (Z245-Z246) Etwas schwer zu interpretieren ist die Fortsetzung seines Redebeitrags: *„Wenn das hier wirklich so notwendig ist, [...] wenn das so notwendig ist zu trennen.“* (Z246-Z247) Ich vermute, er rekurriert an dieser Stelle auf meine Ausführungen in der Fortbildung zu der Bedeutung der Muttersprache und des professionellen und gesteuerten Unterrichtens der Muttersprache in Koordinierung mit dem Deutschunterricht für die Entwicklung des Deutschen als Zweitsprache. *„Warum wird das (be)schnitten?“* fragt Herr Tarin verärgert (Z248). *„Beschnitten aus Kostengründen!“* (Z249) Er warnt vor den Folgen: *„Ja, heute sparen wir. Aber in zwanzig Jahren müssen wir ja viel mehr Geld ausgeben, weil das ja alles Sozialfälle werden.“* (Z249-Z250) Herr Tarins Beitrag weist auf die Gefahren hin, die entstehen, wenn das Bildungssystem sich auf betrieblichem Niveau ökonomisiert und Schulen angehalten sind, sich mit ihren betrieblichen Problemen zu befassen und die Bildungspolitik in der Folge Interdependenzen ignoriert. Herr Tarin sieht es kommen, dass die Folgekosten auf die Allgemeinheit abgewälzt werden: bei der Unterstützung der *„Sozialfälle“*, die in diesem Schulsystem als Schüler gescheitert sind. In außerschulischen Maßnahmen muss dann gewissermaßen nachgearbeitet werden, und die Probleme werden individualisiert, indem es in die Verantwortung des Einzelnen gestellt wird, seinen Werdegang in diesem immer stärker auf Selektion, Konkurrenz und Elitebildung ausgelegten System selbst zu managen. Herr Tarin leidet unter diesen Entwicklungen, insbesondere, weil er den Schülern nicht beistehen kann, und fühlt sich als Bürger berufen, Widerstand zu leisten: *„Als Bürger sind wir gefragt zu sagen, es reicht! Diese Schule, so wie sie ist, macht uns kaputt, macht unsere Kinder kaputt.“* (Z251-Z252) Frau Weiß von der Realschule äußert im Hintergrund Zustimmung, und Herr Tarin schließt seinen Beitrag: *„Und wenn wir das nicht machen, sind wir alle irgendwie ein bisschen schuld!“* (Z252-Z253) Um welche Wahrnehmung geht es hier, die Herr Tarin durchsetzen möchte, und woran sind er und seine Kollegen schuld, wenn sie es nicht tun? Ich nehme an, es ist die Wahrnehmung, dass die aktuellen Schulreformen die Selektion verstärken: durch Lernstandards; durch die Aufforderung an die Schulen zur Profilbildung, die Schulen mit guten Standortvoraussetzungen natürlicherweise begünstigt; durch das dadurch verschärfte Konkurrenzprinzip unter den Schulen und ihre zunehmend marktförmige Organisation; durch die dadurch forcierte, noch stärkere Konzentration von Schülern nach sozialer Herkunft auf bestimmte

Schulformen; durch die Schwerpunkte auf der Begabtenförderung. Kurz: alles, was dazu beiträgt, die soziale Schere im Bildungswesen noch weiter zu öffnen.

11.3.12. Identitätskonflikte ohne Lösung – „Und wie viel Zeit ich damit verbringe, wirklich nicht als Lehrer tätig zu sein, sondern als Sozialarbeiter, als Psychologe“

(Z254-Z271)

Frau Steinbach schaltet sich ein und möchte an einem weiteren Aspekt deutlich machen, welche Auswirkungen die Ignoranz der schulischen Problemlage vonseiten der Schulbehörden hat. Es geht um die Konflikte in der Klasse, die Frau Steinbach als ethnische Konflikte deutet: *„Wir haben ja nun wirklich so viele Nationalitäten in der Klasse, und da gibt es so viele Konflikte unter den Schülern.“* (Z254-Z256) Die Zeit, die Frau Steinbach mit der Klärung dieser Konflikte verbringt, verliert sie für den eigentlichen Unterrichtsstoff: *„Und wie viel Zeit ich damit verbringe, wirklich nicht als Lehrer tätig zu sein, sondern als Sozialarbeiter, als Psychologe! [...] Bevor ich überhaupt meinen Unterricht anfangen kann, vergeht ja manchmal eine halbe Stunde, bis ich irgendwelche Konflikte geschlichtet oder gelöst habe.“* (Z256-Z260) Frau Steinbachs Äußerungen weisen darauf hin, dass Lehrer offensichtlich zunehmend betreuende und psychotherapeutische Aufgaben zu lösen haben, ohne die Ursachen für die entstehenden Problemfelder zu verantworten zu haben. Die Identitätskonflikte der Schüler ihrer Klasse sind extrem schwer zu lösen. Die Lebensentwürfe der Eltern werden von den Schülern keinesfalls als nachahmenswert empfunden. Die ethnische Gruppe muss dann als eine Art Ersatzfamilie dienen, die notfalls mit Gewalt verteidigt werden muss. Gleichzeitig erscheint vielen Jugendlichen die Zukunft insgesamt als düster und perspektivlos, mit Schwierigkeiten im Übergang von der Schule in Ausbildungen, mit Arbeitslosigkeit, familiären Problemen, behördlichen Hürden und alltäglichem Rassismus. Wenn die Wege friedlicher und legaler Integration versperrt scheinen, werden gewalttätige und illegale Strategien der Selbstbehauptung zu attraktiven Alternativen. *„Und das ist eigentlich tagtäglich“*, fährt Frau Steinbach fort. *„Gerade als Klassenlehrer kommt wahnsinnig massiv da jede Menge an Konfliktstoff auf einen zu jeden Morgen. Und ich muss das erst einmal irgendwie klären.“* (Z260-Z262) Frau Steinbach denkt an dieser Stelle sicherlich an Situationen, in denen ein

Konflikt aus der Situation heraus durch ihren Schiedsspruch und durch ihre Konsequenzen kurzfristig gelöst wurde. In Bezug auf die Aspekte des therapeutischen und personalen Schreibens, die in der Fortbildung angesprochen wurden, könnte man ihre Aussage, sie müsse das irgendwie klären, aber in einem tieferen Sinne verstehen: Viele Schreibprojekte haben zum Ziel, Kinder und Jugendliche zu aktiven und verstehenden starken Persönlichkeiten zu erziehen, die beschreiben und bezeugen können, was mit ihren Familien und mit ihnen geschieht. Natürlich können sie die großen Autoritätsverluste, die nicht nur Frau Steinbach als Lehrerin erleiden muss, nicht kompensieren. Die Ablehnung der Autorität Erwachsener, verbunden mit Aggressivität, ist eine gesellschaftliche Entwicklung mit vielen Ursachen. Aber Frau Steinbach fühlt sich individuell dafür verantwortlich, dass sie unter diesen Umständen ihren Lehrplan nicht mehr erfüllen kann: *„Und wie viel Zeit mir da durch die Lappen geht, das ist doch ganz klar.“* (Z262-Z263) Und wieder gibt es keine Kommunikation über diese drängenden Themen: *„Und das sind einfach Dinge, die werden einfach ignoriert! Und die sind aber da, und deshalb sage ich, da muss die Schule offener werden und das einfach mal auf den Tisch legen, dass es so ist.“* (Z263-Z266) Einen gemeinsamen Modus Vivendi zu finden, der eine leistungsfördernde Gesamtatmosphäre schafft, ist das Hauptproblem von Frau Steinbach: *„Wir leben unter schwierigsten Bedingungen dort zusammen. Und dann kommt eben, wie gesagt, noch Raummangel, ja dann also wie groß die Gruppen sind und und und. Das alles zusammen, das ist ein Arbeiten, das geht also irgendwie, ist fruchtlos oder jedenfalls nicht ganz aber, natürlich nicht, aber es könnte viel effektiver sein, wenn man andere Bedingungen hätte. Und das macht die Schule so wahnsinnig schwer heutzutage.“* (Z266-271)

11.3.13. Leiden an der Schulpolitik – *„Wird alles nur vorgeschrieben, und wir haben uns davor zu beugen“* (Z272-Z283)

Auf meine Zwischenfrage hin, wo und wie Lehrer sich mit diesen Sorgen artikulieren könnten, kommt eine längere Sequenz, in der heftigster Unmut geäußert wird. Der Muttersprachenlehrer Herr Tarin beschwert sich: *„Also, ich habe persönlich den Eindruck, wir werden einfach mundtot gemacht. Denn in dem Moment, wo wir versuchen zu sagen, so geht's nicht, wir können solche komischen Gruppen hier unterrichten,*

wir finden das nicht gerecht, wenn wir nur drei Stunden Unterricht pro Gruppe geben: Das ist Gesetz, da können wir nichts machen.“ (Z272-Z276) Dieser letzte Ausspruch, in dem Herr Tarin zitierend nachahmt, bezieht sich nach meiner Interpretation auf das Verhalten von Vorgesetzten, an die er sich offensichtlich gewandt hat und von denen er Zugänglichkeit für pädagogische Argumente, vielleicht sogar pädagogische Führung erwartet hat. Jedoch ist die Aufgabe von Schulleitern und anderen vorgesetzten Behörden zunehmend die der Umsetzung von Politik. Zwangsläufig geht damit eine Art Proletarisierung der Lehrerschaft einher, wie sie Herr Tarin hier beschreibt und die Lehrer von muttersprachlichem Unterricht noch stärker trifft: kein Mitspracherecht, kein Einspruchsrecht, die Beobachtungen der Lehrer werden nicht ernst oder gar nicht zur Kenntnis genommen, sie werden nicht berücksichtigt, ihre Kompetenzen haben kein Gewicht. Herr Tarin unterstellt den vorgesetzten Behörden dabei gefährliche Realitätsferne vom Schulalltag und Harthörigkeit gegenüber den Stimmen aus der Praxis: *„Und die Gesetze werden von den Leuten gemacht, die in ihrem vorgewärmten Bürostuhl sitzen, in ihrem Büro auf dem Stuhl sitzen, sich irgendwie von der alltäglichen Realität abgeschottet haben und sich völlig entfernt haben, einfach von oben die Erlasse und Gesetze herablassen und sagen, mault ihr mal.“ (Z276-Z280)* Gleichzeitig, so beschreibt es Herr Tarin, wird der Lehreralltag von zunehmender Bürokratisierung belastet, und unter der leidet der eigentliche Unterricht: *„Es kommt immer mehr Büroarbeit dazu, sodass ich mich manchmal frage, wann soll ich denn, bitte schön, nun so was Ähnliches wie Unterricht machen? Und unter welchen Bedingungen?“ (Z280-Z282)* An dieser Stelle hat sich das Gesprächsthema sehr weit vom Thema der Fortbildung entfernt. Für mich ist das ein Symptom dafür, dass die Problematik der aktuellen Schulpolitik in ihren Widersprüchen und in ihren selektiven und durchökonomisierten Tendenzen sich derart belastend auf die Lehrer auswirkt, dass es gar keinen Platz mehr gibt für das Nachdenken über die Unterrichtsgestaltung: Das sind sehr schlechte Voraussetzungen für die Wahrnehmung des Angebotes, das ihnen meine Fortbildung machen wollte. Herr Tarin sieht ohnehin keine Möglichkeit für Unterrichtsalternativen: *„Wird alles nur vorgeschrieben, und wir haben uns davor zu beugen.“ (Z282-Z283)*

11.3.14. Missachtung des muttersprachlichen Unterrichts – „*Unsere Kinder bleiben auf der Strecke*“

(Z284-Z322)

Die faktische Missachtung des muttersprachlichen Unterrichts und der muttersprachlichen Lehrkräfte, die den offiziellen Aussagen des Schulministeriums widersprechen, sind Thema der anschließenden Redebeiträge. Die muttersprachlichen Lehrer fühlen sich durch die Kürzungen der Stunden, durch die Unkoordiniertheit mit dem Regelunterricht und die Abdrängung in bedeutungslose Bereiche gering geschätzt und falsch beurteilt. Frau Canbulat beschwert sich: *„Und außerdem wird überhaupt nicht berücksichtigt diese stützende Rolle von den muttersprachlichen Lehrern. In solcher Realität hier natürlich, wie wir so die ganze Zeit besprechen, über diese Problemkinder, Migrantenkinder, wir können doch so Stützen nur sein. Und das finde ich schade.“* (Z284-Z287) Frau Canbulats Bedauern zielt zunächst auf die fehlende Koordination mit dem Regelunterricht und den Kollegen vom Vormittag; eigentlich könnte eine Zusammenarbeit sehr befruchtend sein, und die muttersprachlichen Lehrer würden ja gerne unterstützend für die Kollegen wirken. Tatsächlich ist scheinbar keine Zusammenarbeit möglich: *„Es ist traurig, wir arbeiten fast auseinander vorbei.“* (Z287) Frau Canbulats vorsichtige Wortwahl zeigt, wie lange Geringschätzung wirkt; sie scheint sich auf keinen Fall aufdrängen zu wollen mit ihrem Kooperationsangebot, kreist mit abbrechenden Sätzen um das Thema und beruft sich auf Zeiten, in denen die Zusammenarbeit offensichtlich schon besser gelungen ist: *„Ich will das nicht so stark ausdrücken; während zwischen ... Mit parallelem arbeiten man könnte ... Vielleicht andere Ziele ... Wer weiß! Das ist noch nicht ... Ich meine ... Vielleicht gab es in den siebziger Jahren ... Aber in der Zeit oder zurzeit ... Also jeder macht die Arbeit einfach so ... also jeder macht seine Arbeit und das finde ich schade. Das könnte nur produktiv werden, besonders auch unter dem Aspekt dieser interkulturellen Erziehung zum Beispiel, wie verschiedene Kinder verschiedener Herkunftsorte lernen, einfach so zusammenzuleben unter verschiedenen Traditionen und Kulturen.“* (Z287-Z295) An dieser Stelle erinnere ich mich an die Ausführungen von Frau Steinbach, die sich um genau diese Schwierigkeit drehten. Als ich nun nachfrage, ob da nicht etwas sei, was eine Schulleitung auch koordinieren könnte, ernte ich allgemeines Gemurmel und Gelächter – war das eine sehr naive Frage? Habe ich eine so falsche Vorstellung von

den Möglichkeiten und Aufgaben einer Schulleitung? Herr Tarin schaltet sich ein: „*Wissen Sie was?*“ (Z351) Und wiederholt betonend: „*Könnte!*“ (Z297) Meine Frage löst aus, dass durcheinander geredet wird. Herr Tarin erklärt das: „*Aber in der Tat sieht es ja so aus, die Stunden für Muttersprache werden gekürzt! [...] Die Gruppen vergrößert, aber nicht fünf Stunden wie vorher, sondern maximal drei Stunden.*“ (Z299-Z300) So wie Herr Tarin es darstellt, gibt es Chancen zum muttersprachlichen Unterricht von der Schulleitung nur gegen Wohlverhalten, wobei er nicht näher definiert, was er darunter versteht. Jedenfalls drückt er damit den Eindruck einer gewissen Willkür bei der Verteilung und Einordnung der Stunden aus: „*Ungefähr so: Wenn wir uns gut benehmen, möglicherweise kriegen wir dann noch ein Stündchen dazu.*“ (Z301-Z302) Schulleiter scheinen eine kontraproduktive Rolle zu spielen, sie scheinen in der Wahrnehmung von Herrn Tarin diejenigen zu sein, die nach Gutdünken über die Stundenverteilung verfügen: „*Und der Rest der Stunden, der sagen wir jetzt achtundzwanzig Stunden, den Rest kriegt heutzutage der Schulleiter zur Verfügung. Und der darf mit diesen Stunden sozusagen machen was er will.*“ (Z302-Z304) Kollegen aus dem muttersprachlichen Unterricht werden nach Herrn Tarins Aussagen erst dann von Schulleitern beachtet, wenn sie für deutsche Kollegen einspringen müssen: „*Zum Beispiel wenn ein deutscher Kollege fehlt, weil er krank ist oder was weiß ich, dann dürfen wir vertreten. Dann dürfen wir eine Klasse übernehmen, und das wird dann unter ... Was sagen wir da ... Förderunterricht verkauft.*“ (Z304-Z307) Frau Canbulat ergänzt ironisch: „*Multikulturelle Erziehung!*“ (Z307) Herr Tarin bestätigt: „*Ja, so läuft das. Und das ist so was von ... Na ja.*“ (Z307-Z308) Herr Tarin löst mit seinen Ausführungen – vermutlich bitteres – Gelächter aus, und ein nicht identifizierbarer Teilnehmer ergänzt: „*Blödsinnig!*“ (Z308) Aber Herr Tarin ist noch nicht fertig. Er beschreibt nun die aus seiner Perspektive und Erfahrung schlimmen Folgen mangelnder Koordinierung, unter denen letzten Endes die Kinder leiden - und die Belastungen, die es mit sich bringt, gegen pädagogische Überzeugungen arbeiten zu müssen, weil man nur Ausführender von Entscheidungen Vorgesetzter sein darf: „*Wissen Sie, unsere Kinder bleiben auf der Strecke! Und wir müssen die Arbeit von Menschen vertreten, die einfach nichts bringt! Die bringt ja nichts! Das bringt ja überhaupt nichts, wenn ich vier Stunden in irgendeiner Klasse pro Woche absitze. Ich nenne das einfach so! Was mit mir nicht abgesprochen ist und nicht koordiniert und überhaupt nichts dabei herauskommen kann.*“ (Z309-Z314) Herr Tarin beschreibt,

wie er sich die positiven Effekte eines koordinierten Arbeitens vorstellt: *„Wenn ich weiß, dass ich parallel eigentlich italienische Kinder oder ausländische Kinder oder auch italienische Kinder und deutsche Kinder fördern könnte; oder mit dem deutschen Kollegen, der Probleme hat mit dem oder mit dem anderen Kind, helfen könnte.“* (Z314-Z317) Herr Tarin beschreibt schulische Entscheidungen, die ihm völlig intransparent, nicht nachvollziehbar und sogar schädlich erscheinen, gegen die aber kein Einspruch möglich ist: *„Sehen Sie, das ist im Moment wirklich eine Katastrophe was abläuft! Kollegen werden versetzt, in die Walachei geschickt, weil dort irgendwo viele viele Kinder sein sollten. Das stimmt aber nicht! Also sitzen sie vierzig Kilometer ab von ihrer Stadt, wo sie eigentlich eine gute Arbeit geleistet haben. Wozu? Wofür?“* (Z317-321) Während die anderen Teilnehmer bereits dazwischen reden, schließt Herr Tarin: *„Das sieht wirklich monströs aus, es gibt ja Konstruktionen, das kann man ja gar nicht erzählen!“* (Z321-Z322)

Bei muttersprachlichen Lehrern, so stelle ich fest, ist es eigentlich gar nicht nötig, in einer Fortbildung auf die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts auch für die Förderung der Deutschkenntnisse und der Schreibkompetenz hinzuweisen. Vielmehr liegt das Problem darin, wie wissenschaftliche Vorlagen von Schulbehörden rezipiert und in ministeriellen Vorgaben verarbeitet werden.

11.3.15. Verunsicherung durch Schulreformen – *„Das führt auch dazu, dass so ein Abpralleffekt eintritt“* (Z322-Z366)

Die folgende Sequenz macht mich sehr nachdenklich. Ich entnehme den Ausführungen, dass die Professionalität von Lehrern durch unterschiedliche Interventionen stark verunsichert werden und zu passivem Verhalten führen kann. Ich muss mich in diesem Zusammenhang fragen, wie sinnvoll es sein kann, Fortbildungen zu geben, die nicht aktueller Schulpolitik entsprechen, wenn schon die wechselhaften Anweisungen des Ministeriums kontraproduktive Effekte haben. Frau Steinbach schildert zuerst, wie die Veröffentlichung von wissenschaftlichen Untersuchungen zu panikgetriebenem Aktionismus bei den Schulbehörden führt; und das hat sie über Jahrzehnte beobachten können: *„Ich bin schon mittlerweile über dreißig Jahre im Dienst. Und in diesem Lande und in dieser Zeit passierten so durchschnittlich alle zehn Jahre ir-*

gendwelche Untersuchungen. Und nach deren Ergebnissen, da kriegt man mal wieder große Panik und dann kamen wieder irgendwelche Reformen. Ich glaube, ich habe fünf oder sechs Schulreformen in dieser Zeit mitgemacht.“ (Z322-327) Frau Steinbach stellt die Notwendigkeit von Schulreformen an sich gar nicht infrage. Vielmehr tritt eine Bedrohung der professionellen Handlungskompetenz ein, wenn Verunsicherung durch neue Reformen und daraus entstehende Kurswechsel aus den Ministerien mit neuen, oft unkonkreten oder widersprüchlichen, sogar unrealistischen Handlungsanweisungen und Zielvorgaben die Schulen erreichen. Die Unsicherheit der vorgesetzten Behörden wirkt sich gleichermaßen verunsichernd auf die Lehrer aus. Frau Steinbach schildert das so: „Also, ich denke, Neuerungen sind notwendig. Aber wenn sie vernünftig sind, sollte irgendwann mal irgendwo eine Kontinuität herrschen, dass man dann endlich mal weiß, aha, so lang geht es. Aber nicht mit der Angst auf dem Nacken, oh Gott, diese Untersuchungsergebnisse! Wir müssen was dran machen! Ja, was man sich alles vorstellt und Wunschdenken ist, macht alles viel schlimmer, denke ich.“ (Z327-Z332) Herr Solle bestätigt Frau Steinbach und schildert eine Strategie, die Lehrer anwenden, um dieser Verunsicherung zu entgehen: den Abpralleffekt. Er sagt: „Also, das führt auch dazu, was Sie gerade beschrieben haben, dass so ein Abpralleffekt eintritt. Also wenn man schon dreißig Jahre im Dienst ist, dann hat man schon erlebt, wie mehrere Säue durchs Dorf getrieben wurden.“ (Z332-Z335) Herr Solle wählt hier ein sehr plastisches Bild: Wenn Säue durchs Dorf getrieben werden, ist das mit Lärm, Geschrei, Tumult verbunden. Die Dorfbevölkerung tritt zur Seite, macht für den Moment des Durchtriebes den Weg frei und nimmt danach – wenn die Aufregung vorbei ist – wie gewohnt die Arbeit wieder auf. Die Treiber sind in diesem Fall, könnte ich mir vorstellen, die Medien, das Ministerium, die Beteiligten am öffentlichen Diskurs, Funktionsträger. Die Säue sind das Thema, das Medienereignis, der skandalisierte Vorfall. Das Durchtreiben der Säue zieht keine wirklichen Veränderungen nach sich, wie Herr Solle erzählt: „Immer nach so bestimmten Untersuchungen, jetzt ist das letzte Beispiel PISA. Das ist ja heftig diskutiert worden, aber was ist bisher passiert? Wenn man das mal wirklich daraufhin betrachtet, wenig.“ (Z335-Z338)

Was Herr Solle offenbar am meisten vermisst, sind wohl durchdachte, konkrete und wirksame Handlungsanweisungen, in denen er den Zusammenhang zwischen der Ausgangslage und der pädagogischen und didaktischen Intervention erkennen kann.

Der angstgetriebene Reformeifer eines Ministeriums erfüllt diesen Wunsch nicht. Herr Solle sagt: *„Also, Bildungspolitik reagiert dann sozusagen in dieser leichten Panik, aber irgendwann ist es dann auch wieder so in diesem allgemeinen Brei.“* (Z338-Z340) Was Herr Solle dann beschreibt, kommt einer inneren Kündigung nahe: *„Bei den Kollegen kommt es natürlich dann so an, das wissen sie ja inzwischen, dass es mehr oder weniger so läuft; und wenn man dann das lange miterlebt hat, dann wird man auch müde und sagt, was soll das Ganze? Ich kenn das doch schon, was jetzt kommt. Man zieht sich zurück, vielleicht auch resignativ, manchmal auch zynisch. Also, alles das gibt es, die ganze Bandbreite.“* (Z340-Z345) Die Ermüdungserscheinungen nehmen mit dem Alter zu: *„Und je älter die Kollegen werden, um so schwieriger wird das natürlich in dieser Richtung. Das muss man schon sehen.“* (Z345-Z347) Herr Solle sieht daher wenige Möglichkeiten zur Veränderung in den bestehenden Kollegien und hofft auf den Nachwuchs: *„Gut, da kann man hoffen, dass denn doch noch der Nachwuchs kommt, der dann wieder dann irgendwie so neuen Schwung dann reinbringt und neue Ideen in dieser Richtung kommen.“* (Z347-Z349) Die Möglichkeiten, selber noch etwas mitzugestalten, sind theoretisch zwar da, wie Herr Solle weiterhin berichtet. Sie kosten jedoch viel Zeit und Kraft, die die Lehrer unter den gegebenen Umständen und zunehmenden Belastungen nicht aufbringen können, weswegen sie nicht wahrgenommen werden. Die Lehrer versprechen sich nichts mehr von Einsprüchen, die sie erheben könnten: *„Das war ja vorhin die Frage nach der Artikulation. Natürlich kann man sich artikulieren. Auf Personalversammlungen könnte man so etwas ja diskutieren. Nur auch die sind schwach besucht. Auch aus, denk ich, aus dem Grund, man sagt, warum soll ich da hingehen, das bringt ja doch nichts. Es ändert sich ja in dem substanziell nichts. [...] Ich fühle mich individuell so belastet an der Hauptschule mit achtundzwanzig Stunden. Das ist eigentlich nicht machbar, so als Individuum.“* (Z349-Z355) Kooperative Arbeitsformen möchte Herr Solle allerdings auch nicht ausschließen, allerdings erfordern die ebenfalls Veränderungen im Schulsystem: *„Gibt es andere Strategien, damit umzugehen? Kriege ich kooperative Formen hin? Die würde ich wahrscheinlich nur dann hinkriegen, wenn ich die Ganztagschule einführe und sozusagen eine Art von Verpflichtung einrichte und sage, das ist das Zeitpotenzial, wo die Zusammenarbeit gemacht wird.“* (Z356-Z360) Zusammenarbeit auf dieser kollegialen Ebene stellt sich Herr Solle durchaus gewinnbringend und entlastend vor: *„Und dann, auf Dauer, könnten sich ja natürlich daraus schon Synergieeffekte ergeben. In dem Sinne, dass man dann einfach*

– *jeder muss ja nicht das Rad selber erfinden, und ist dann zufrieden mit dem, was er dann erfunden hat. Das wäre schon so in diese Richtung denkbar.*“ (Z360-Z363) Für gewerkschaftlichen Zusammenschluss lassen sich offenbar wenig Kollegen mobilisieren: *„Oder man sagt, gut, ich trete in den Verband oder ich trete in die Gewerkschaft ein und versuche, da etwas zu verändern. Aber das ist ja auch nicht der große Run.“* (Z363-Z365) Abschließend räumt Herr Solle ein, dass irgendetwas letzten Endes unternommen werden muss: *„Nichtsdestotrotz, andere Wege, glaube ich, gibt es nicht. Man muss es schon tun.“* (Z366)

Diese Sequenz zeigt mir die negativen Effekte von Schulreformen als Mittel, mit gesellschaftlichen Veränderungen umzugehen. Natürlich unterliegt das Arbeiten in der Schule immer Schwankungen und Veränderungen innerhalb der Schülerschaft, als Resultat aus gesellschaftlichen Veränderungen. Diese Schwankungen und Veränderungen müssen realisiert und in das professionelle Handeln integriert werden. Das Ministerium scheint dabei nach Aussagen der Lehrer nicht die Ebene zu sein, die hierbei unterstützend wirkt. Es wird als belastend wahrgenommen und als unfähig, auf Veränderungen bei der Schülerschaft auf zuträgliche Weise zu reagieren. Als Motive für überstürzte, pädagogisch unvertretbare Maßnahmen werden dem Ministerium Aktionismus und Praxisferne unterstellt. Fortbildungen in bestimmten Kompetenzbereichen können unter diesen Umständen gar nicht greifen, wenn sie nicht mit den Anweisungen des Ministeriums abgestimmt sind und dort genau hinein platziert werden können. Sollten sich Lehrer bestimmten integrierenden und interkulturellen Lernarrangements anschließen wollen, so müssten sie das unter Umständen gegen die Trends und Tendenzen aus dem Ministerium tun. In diesem Dilemma entscheiden sie sich offenbar häufig für das „Abprallenlassen“, wie Herr Solle es beschreibt. Ich muss davon ausgehen, dass sie sodann auch Fortbildungsinhalte abprallen lassen, wenn sie sich nicht in ministerielle Anweisungen integrieren lassen.

11.3.16. Kooperation als Ausweg – *„Ich werde mir jetzt in der Tat nächste Woche mal die Mühe machen und da mal nachmittags auflaufen“*

(Z368-Z439)

Die folgende Sequenz zeigt, dass Lehrer in einer untereinander in Gang gesetzten Kooperation einen möglichen Ausweg aus ihrer belastenden Situation suchen. Einige Impulse haben sie dabei aus der vorausgegangenen Fortbildung erhalten; sie sind sich auch ihrer Defizite in den behandelten Bereichen bewusst. Als ich sie frage, was denn der Nachwuchs, der von Herrn Solle mit Hoffnung belegt wurde, im Studium gelernt haben sollte, was die teilnehmenden Lehrer selber nicht gelernt haben, kommt sogleich von Herrn Solle die Antwort: *„Deutsch als Zweitsprache beispielsweise.“* (Z368-Z369) Frau Canbulat meint: *„Und Erziehung vielleicht. Mehr Erziehung.“* (Z369) Jetzt meldet sich auch Frau Lücke, die Grundschullehrerin, das erste Mal zu Wort: *„Vielleicht interkulturelle Pädagogik. Das ist, das finde ich sehr wichtig.“* (Z370) Sie berichtet, dass diese Elemente kein fester Bestandteil ihres Studiums gewesen seien. Man habe sie nur wählen können: *„Das war halt individuelles Interesse, wenn man es belegt hat.“* (Z373-Z374) Auf meine Frage, was der Effekt wäre, wenn es diese Studienanteile obligatorisch gäbe, antwortet Frau Raap: *„Man kommt dann sicher nicht an die Schule und weiß schon, wie es geht, aber man weiß schon um die Probleme.“* (Z376-Z378) Frau Lücke äußert sich nun mit direktem Bezug auf die Fortbildung. Dort hatte ich mit einem Schülertext eine Anleitung zur Fehleranalyse und -interpretation gegeben. Dazu sagt Frau Lücke: *„Diese normale Reaktion, die jeder Mensch hat, wenn er den geschriebenen Text sieht, den Sie uns vorhin gezeigt haben.“* (Z378-Z379) Mit *„normale Reaktion, die jeder Mensch hat“* meint Frau Lücke offenbar diejenigen, die diese Anleitung zur Fehleranalyse nicht bekommen haben. Sie beschreibt, wie diese Reaktion dann aussieht: *„Dieses oh mein Gott, herrjehemine!“* (Z379-Z380)

Das Wissen um Zweitspracherwerb, um Interimssprache und um die damit verbundenen möglichen Fehlerursachen ermöglicht dann eine andere Herangehensweise als die schockiert-emotionale: *„Wenn man dann das Hintergrundwissen hat, aha, man muss darauf achten, man muss darauf achten, man muss verschiedene Faktoren berücksichtigen, dann denke ich mal, geht man da mit einer ganz anderen pädagogi-*

schen Ansatzweise heran, als wenn man da von vornherein sagt, oh je, tja, das ist halt ein Sonderschulkind und fertig.“ (Z380-Z384) Mit diesem selektiven Verhalten fühlt sich Frau Lücke sehr unwohl und fürchtet ungerechtfertigte Entscheidungen, die eine bessere Ausbildung verhindern könnten: „Ich denke, man wird den Kindern vielleicht gerechter und kann sie auch entsprechend fördern.“ (Z384-Z385)

Nun wendet sich das Gespräch wieder den Möglichkeiten kollegialer Kooperation zu. Erstmals meldet sich eine weitere Muttersprachenlehrerin, Frau Chaban, und sagt: *„Ich meine, die ganze Zeit wir waren ausgesetzt einem Problem – muttersprachliche Lehrer – ich würde nicht sagen, wir waren ausgegrenzt. Aber aus dem alltäglichen Leben waren wir teilweise ausgegrenzt.“ (Z385-Z388) Wie Frau Chaban berichtet, liegt dies an der Verteilung des Unterrichts, nach der der muttersprachliche Unterricht nachmittags ohne Anbindung an den vormittäglichen Regelunterricht stattfindet: „Damit, dass wir nur nachmittags, und dass kein Kontakt – es war keine kooperative Arbeit mit den deutschen Kollegen.“ (Z388-Z389) Was Frau Chaban im Folgenden schildert, spiegelt die konstante bildungspolitische Debatte um die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts wider: Geht die Zeit, die für muttersprachlichen Unterricht aufgewendet wird, dem Lernen der deutschen Sprache und dem Lernen auf Deutsch verloren? Oder ist die Muttersprache, wie ich es in der Fortbildung auch behauptet habe, wichtig zum Erlernen der Zweitsprache? Frau Chaban sagt: „Es muss einfach deutlich gesagt werden, wer beherrscht seine Muttersprache, wie das wichtig wäre. Wir erlernen Deutsch als Zweitsprache zum Beispiel, und das muss klar gemacht werden vor allen Dingen unseren Kollegen, weil, wie gesagt, wir waren niemals ausgesetzt solchen Beschuldigungen, die Kinder sind schuld, weil sie muttersprachlichen Unterricht besuchen, dass sie nicht in Deutsch gut sind, was total verkehrt war.“ (Z391-Z398) Frau Chaban hat die Fortbildung nicht nötig gehabt, um zu wissen, dass es verkehrt war. Sie hat ihre eigenen positiven Erfahrungen gemacht, weil sie sich immer schon darum bemüht hat, wenigstens einseitig ihren muttersprachlichen Unterricht mit dem Deutschunterricht zu verknüpfen: *Ich weiß es! Ich opfere immer ein bisschen Zeit in der muttersprachlichen Unterricht, dass ich mit meine Kinder spreche, was sie parallel im Deutschunterricht. Was sie machen, wenn zum Beispiel grammatikalische Strukturen sind oder was anderes, und die Kinder freuen sich genau so, wenn sie zum Beispiel im Deutschunterricht Kasus gelernt haben, und bei mir vorher oder nachher gelernt, das ist für die Kinder leichter zu verstehen im**

Deutschunterricht, wenn sie das schon in der Muttersprache gelernt haben.“ (Z398-Z405) Frau Chaban hat eine klare Forderung, um dieses Arbeiten zu optimieren: „Dass wir mehr in diese Förderunterricht integriert werden müssen, die muttersprachlichen Lehrer. Entweder durch Besuch der Stunden in deutsch Sprache oder durch Förderung. Dass wir selber gefördert werden, weil dann können nur die Kinder profitieren.“ (Z406-Z409) Nun fordert auch Frau Canbulat Gleichberechtigung ein, sogar was die Einbindung von entsprechenden Elementen in die Lehrerausbildung angeht: „Obligatorisch während des Studiums könnte nach meiner Meinung nur sinnvoll sein, wenn man das nicht wieder von oben her abordnet und nur nach deutschen Gedanken oder Richtlinien stattfindet, sondern auch die ausländischen Kollegen auch mit hineinzieht. Besonders wirklich ein tatsächlicher Erfahrungsaustausch stattfindet.“ (Z410-Z414) Bisher fühlt sich Frau Canbulat nicht ernst genommen, und daran ändert auch die gelegentliche Einbindung nicht. Das ist Frau Canbulat zu wenig, denn sie hat kein Mitspracherecht und keinen Einfluss: „Tatsächlich, muss ich betonen, wir werden zu manchen Sitzungen eingeladen als Alibitürken. Wir sind anwesend, damit hat man die Schuldigkeit erfüllt. Aber unsere Meinung wird nicht gefragt.“ (Z414-Z416) Frau Steinbach kann das aus ihrer Perspektive bestätigen. Sie fühlt sich angesprochen und unwohl mit diesem Zustand: „Das stimmt. Also, ich muss auch gestehen, ich kenne die ganzen Leute, die bei uns arbeiten, die nachmittags im muttersprachlichen Unterricht arbeiten, eigentlich gar nicht.“ (Z416-Z419) Die Konsequenz von Frau Steinbach ist Eigeninitiative: „Und da denke ich auch, da muss eigentlich eine viel bessere Kooperation herrschen. Das denke ich einfach auch. Ich werde mir jetzt in der Tat nächste Woche mal die Mühe machen und da mal nachmittags auflaufen. Das habe ich mir gerade überlegt. Also es ist wirklich wahr, man weiß überhaupt nicht, was die Leute machen.“ (Z419-Z423) Frau Steinbach wendet sich jetzt in der Diskussion an ihre muttersprachlichen Kollegen und teilt dabei auch eine interessante Beobachtung mit. Zunächst versichert sie sich: „Ihnen geht es wahrscheinlich genauso. Und ich denke mir, das ist sicherlich da sehr hilfreich, wenn man ein bisschen miteinander kooperiert, das ist doch ganz klar.“ (Z424-Z426) Frau Steinbach kommt nun zu ihrer Beobachtung und erklärt, was sie von den muttersprachlichen Kollegen zu lernen erhofft: „Außerdem habe ich manchmal den Eindruck, wenn ich das manchmal so beobachtet habe, wie die Kollegen, die türkischen Kollegen ihre Schüler begrüßen, da ist ein viel größerer Respekt da als bei uns deutschen Lehrern. Wir haben es da viel schwerer. Und ich denke mir, wenn wir dann

also mit den türkischen Kollegen kooperieren – mit den anderen natürlich genauso, italienischen oder was weiß ich auch immer ...”

(Z426-Z431) Frau Steinbach unterbricht sich selbst, sie bemerkt an dieser Stelle, dass sie nicht weiß, wer an ihrer Schule muttersprachlichen Unterricht erteilt, und möchte sich vergewissern: *„Bei uns sind, glaube ich ... Gibt es das, meine ich ... Hauptschule xy, gibt es da überhaupt einen italienischen Ku... weiß ich gar nicht.“* (Z431-Z433) Frau Canbulat hilft aus: *„Ja, ich glaube schon. Frau XY, ja?“* (Z433) Frau Steinbach muss zurückfragen: *„Wer?“* Und stellt dann fest, während die anderen Teilnehmer emotionalisiert durcheinanderreden: *„Ich sage, ich kenne den Namen nicht. Also, ist wirklich traurig, aber ist wahr, das ist so.“* (Z434-Z435) Sie kommt zurück zu ihrem Thema: *„Dass ich einfach sage: Auch da würde es sicherlich hilfreich sein, auch dass die deutschen Lehrer von den türkischen Schülern oder ausländischen Schülern so einen anderen Stellenwert wieder hinkriegen. Also, ich habe den Eindruck da wirklich, dass auch so über den Kulturaustausch da eine Menge laufen könnte.“* (Z435-Z439) Frau Steinbach eröffnet mit dieser subjektiven Theorie ein Thema, das in der Fortbildung gar nicht zur Sprache kam: die unterschiedlichen, vielleicht auch nonverbalen Interaktionsmuster zwischen Lehrern und Schülern. Sie beobachtet eine größere Wertschätzung und einen größeren Respekt der Schüler gegenüber den muttersprachlichen Lehrern und überlegt, ob sie an dieser Stelle etwas von ihren muttersprachlichen Kollegen lernen könnte. Frau Steinbach ist sich offenbar sehr bewusst, dass sie in der interkulturellen Situation des Unterrichtens mit kulturell unterschiedlich geprägten Schülern unsicher ist. Über Körpersprache und proxemische Aspekte in der Lehrer-Schüler-Aktion gibt es Untersuchungen, die die Verwirrung thematisieren, die bei Schülern entstehen können, wenn sie die nonverbalen Signale ihrer Lehrer nicht deuten und in der Folge ihre Position nicht bestimmen können.³⁷ Dies wäre aber sicherlich eine eigene Fortbildung wert.

³⁷ vgl. z. B. Apeltauer 1985.

11.3.17. Der bescheidene Nutzen von Fortbildungen – „Wir wollen keine Revolution machen“

(Z449-Z476)

Die Gruppendiskussion neigt sich dem Ende zu. Und so frage ich zusammenfassend, ob mein Eindruck richtig sei, dass Fortbildungsmaßnahmen nur punktuelle Wirkungen haben können, die eigentlichen Probleme ganz andere sind und auf anderen Ebenen bearbeitet werden müssen. Zwar stimmen mir einige Teilnehmer spontan zu. Frau Steinbach aber sagt: *„Man könnte ja auch klein anfangen.“* (Z449) Frau Canbulat sieht einen ganz anderen Nutzen in Fortbildungen, nämlich genau das, was zum Ende auch bei dieser Fortbildung eingetreten ist – der Austausch und die Absprachen mit den Kollegen: *„Es ist auf jeden Fall eine Gelegenheit für mich, über bestimmte Themen auszutauschen. Auf jeden Fall. Und was Neues zu erfahren.“* (Z449-Z451) Frau Kirchhefer allerdings unterstützt unter Zustimmung anderer Teilnehmer meine skeptische Einschätzung. Jetzt meldet sich Frau Raap zu Wort. Sie bezweifelt die Wirksamkeit individuellen Engagements innerhalb institutionell kontraproduktiver Strukturen: *„Ja, lösen können wir bestimmte Sachen nicht. Da ist es dann das individuelle Engagement, mal nachmittags dann zu erscheinen. Aber wie lange hält man das durch? Kann man da zusätzliche Konferenztermine oder sonst was ...“* (Z451-Z454) Frau Raap kann sich das allein schon wegen der zeitlichen Belastung im Schuldienst schwer vorstellen: *„Also, bei den achtundzwanzig Stunden an der Hauptschule zum Beispiel. Also es hat einfach Grenzen.“* (Z454-Z455) Frau Raap erwartet institutionelle Maßnahmen, sonst sieht sie wenig Chancen zur Veränderung: *„Und solange wir da nicht unterstützt werden auf ganz anderer Ebene, ist das problematisch.“* (Z455-Z456) Die anderen Teilnehmer sind eher bereit, sich individuell einzusetzen. Frau Weiß sagt: *„Nein, aber ich denke auch so, wir müssen mehr viel kooperativer, zum Beispiel wenn Stufenkonferenzen kommen und so weiter, dass man also auch wirklich einen Austausch über die einzelnen Schüler auch hat und dann sich da irgendwie Hilfsangebote gegenseitig verschaffen kann.“* (Z458-Z461) Frau Canbulat stimmt zu: *„Besonders wenn Probleme auftauchen, zum Beispiel bei einzelnen Schülern, die andere Nationalität haben als das deutsche.“* (Z461-Z463) Frau Canbulat stellt sich die Absprache mit einzelnen Kollegen effektiv vor und hat dabei ganz bescheidene Ansprüche: *„Kann man nicht, muss man nicht mit dem ganzen Kollegium besprechen*

*oder parallele Arbeiten machen. Aber das würde für mich zum Beispiel schon genügen, wenn Kollegen ansprechen würden, zu sagen, na ja, wie ist bei Ihnen? Was für Schritte macht der Schüler bei Ihnen? Wie ist sein Verhalten und so was. Also sind manchmal Einzelheiten da, so beidseitig helfen können, natürlich. Habe da auch das Kind bei mir im Unterricht, und zwar das läuft ganz nach Muttersprache, vielleicht als muttersprachlicher ja kann man so Einzelheiten so entdecken, die vielleicht nicht im deutschsprachigen Unterricht manchmal auffallen. Und das kann nur so von Nutzen sein, finde ich. Soll man einfach so mit diesen Einzelheiten anfangen.“ (Z463-Z472) Frau Canbulat betont immer wieder, wie sehr diese internen Absprachen auf kollegialer Ebene ihre Arbeit erleichtern würden. Mir wird dabei ganz deutlich, dass diese elementaren Arbeitsebenen erst einmal funktionieren müssen, damit eine Basis für den Nutzen von Fortbildungen vorhanden ist. So verpuffen die Effekte der Fortbildung im leeren Raum. Denn Lehrerinnen wie Frau Canbulat müssen die Bedingungen und Voraussetzungen ihres Unterrichtens erst einmal innerhalb ihrer Schule und ihres Kollegiums so gestalten können, dass sie einen Wert und einen Sinn in ihrer Arbeit erkennen können, der in dieser Einschätzung auch von der Schule und dem Kollegium geteilt wird. Erst danach würde Frau Canbulat über weitergehende institutionell-strukturelle Veränderungen nachdenken: *„Wir wollen keine Revolution machen. Nein! Das ist ... Nein! Das wissen wir schon, einfach so kleinere Schritte. Wir würden uns nur freuen. Wir würden uns nur gebraucht fühlen, das ist auch schön. Denn manchmal wir arbeiten ziellos, weil wenn wir auseinander vorbeiarbeiten, jeder macht seine Arbeit, das ist, ich meine, wir wollen auch kooperieren. Das ist einfach so.“ (Z472-Z476)**

12. Nachbetrachtung

Eine größere Runde von Lehrerinnen und Lehrern verbringt viele Stunden in einer Fortbildung, die das Thema *Förderung von Schreibkompetenzen in Deutsch als Zweitsprache* behandelt. In einer anschließenden Diskussion wird das Schreiben als eine Fertigkeit, die sie als Lehrerinnen und Lehrer vermitteln sollen, nur am Rande thematisiert und ist auch dann nur Anlass für andere Themen. Die stundenlange Thematisierung dieses Aspektes des Deutschunterrichts scheint keinen nachhaltigen Niederschlag im Bewusstsein der Lehrkräfte gefunden zu haben. Was ist hier geschehen?

Als erste Reaktion wäre es naheliegend, diesen Befund als enttäuschend zu bewerten. Aber es ist doch gewinnbringend, den Ursachen auf den Grund zu gehen.

Forschungsmethodologisch war mein Vorgehen darauf angelegt (durch die Wahl der Gruppendiskussion), die Themen durch die Lehrer selber entwickeln zu lassen und dadurch Einblick in ihre subjektiven Theorien zu ihrem Lehreralltag zu gewinnen. Das Ergebnis beantwortet scheinbar meine Frage, warum theoretische Überlegungen und auf dem Papier entworfene didaktische Modelle bei Praktikern so häufig auf Widerstände stoßen; wieso auch von Konzepten, die bereits erfolgreich in der Praxis erprobt wurden, nicht die positiven Impulse ausgehen, die von einer Fortbildung gemeinhin erwartet werden; und woraus sich die von mir beobachtete Ambivalenz aufseiten der Lehrer den präsentierten Vorschlägen gegenüber erklären: Die Wahl der Themen zeigt, dass massive Probleme auf institutioneller und pädagogischer Ebene die Reform methodischen Vorgehens bei der Vermittlung bestimmter Fertigkeiten blockieren und die Etablierung von Elementen aus der Deutsch-als-Zweitsprachen-Didaktik behindern.

Dieser Befund hat sich bereits bei der Sichtung der Fragebögen angekündigt (vgl. Kapitel 10). Die Behinderungen, die die Lehrer schon auf den Fragebögen benannt haben, werden in der Gruppendiskussion präzisiert, vertiefend beschrieben und zugespitzt. Zusammengefasst lauten sie – aus der Perspektive der Lehrer betrachtet – in etwa:

Wir arbeiten in einem Schulsystem, in dem zurzeit die Erreichung von Lernstandards oberste Priorität hat. Das lässt uns keinen Spielraum für methodische Experimente und für Differenzierungen beispielsweise in der Leistungsbewertung. Die gleichzeitige Heterogenität der Klassen sorgt für Motivationsverluste unter den Schülern und führt zu aggressivem Konkurrenzverhalten, und das können wir gar nicht ausgleichen. Da wir den Lehrplan als Zwangsjacke tragen, können wir auch inhaltlich im Deutschunterricht nicht auf Interkulturalität Rücksicht nehmen. Wir können nur das allgemeine Lernniveau senken beim Durchnehmen des Stoffes. Wir leiden bei dem allgemeinen Schulversagen zwar mit den Schülern, können aber nichts dagegen tun, da wir uns mit den behördlichen Steuerungsebenen nicht verständigen können. Und so aggressiv und frustriert wie die Schüler dadurch sind, müssen wir sowieso mehr

als Sozialarbeiter und Therapeuten tätig sein, denn als Lehrer. Als deutsche Lehrer haben wir auch kaum Möglichkeiten, uns mit unseren muttersprachlichen Kollegen abzusprechen, denn wir kennen sie gar nicht. Und selbst wenn wir sie kennen, fehlt uns die Zeit, um mit ihnen zu kooperieren, denn wir sind durch immer mehr Stunden und Bürokratie völlig ausgelastet. Als muttersprachliche Lehrer sind wir noch eingeschränkter: Obwohl wir scheinbar eine so wichtige Rolle spielen, werden wir als zweitrangig behandelt und von Schulleitungen nicht in die schulischen Abläufe eingebunden. Und die deutschen Lehrer sind zu autoritätshörig, als dass sie hier Dinge in Eigeninitiative bewältigen würden. Kurz und gut, wir können gar keine neuen Methoden ausprobieren, denn wir haben die Kontrolle über das Lerngeschehen quasi verloren. Dazu tragen auch die ständigen Schulreformen bei mit ihren permanenten praxisfernen Kurswechseln und der begleitenden Skandalisierung in den Medien. Auf das Schreiben bezogen: Das Schreiben dient weiterhin der Leistungskontrolle und Sprachstandserhebung und führt ganz besonders zu schlechten Noten. Die Produktorientierung bleibt erhalten, denn wir können uns nicht in differenzierter Form mit den Subprozessen des Schreibens befassen. Personale Passung ist nicht möglich, der Lehrplan ist wichtiger; die persönlichkeitsfördernde und therapeutische Wirkung des Schreibens müssen wir vernachlässigen, denn freies Schreiben ist nur in wenigen Kontexten möglich.

Nach dieser Beschreibung sind die Vorschläge, die ich den Lehrern gemacht habe, nicht kompatibel mit den institutionellen Strukturen und nicht überzeugend genug, als dass die Lehrer ihr Routinehandeln dafür aufgeben würden oder könnten, ja sie scheinen dies nicht einmal oder nur sehr zaghaf in Erwägung zu ziehen. Andere Probleme überlagern die Problematik der Vermittlung bestimmter Fertigkeiten auf eklatante Art und Weise und blockieren jede Weiterentwicklung in Didaktik und Methodik. In dem Kapitel „Positionen der Lehrerforschung“ gab es bereits Hinweise darauf, dass diese Gefahren dem Fortbilder drohen. Ich rufe sie in Erinnerung: Die Verarbeitung des Alltags bilden, so sagten Hierdeis/Hug (1997), den Ausgangspunkt für die Konstruktion subjektiver Theorien; diese sind durch eigene Erfahrungen geprägt. Das Alltagswissen und -handeln in der Institution Schule speist sich aus wiederholbaren Situationen und Handlungen. Dieselben Autoren haben an anderer Stelle kritische Anmerkungen dazu gemacht, dass pädagogische Alltagstheorien sehr allgemein gehalten

sind, zu monokausalen Erklärungen tendieren, deskriptive und normative Aussagen vermengen und dazu neigen, sich gegenüber alternativen abstrakten Konstrukten unflexibel zu verhalten (Hierdeis/Hug 1996, vgl. Kapitel 8.4.).

Den ebenfalls von Hierdeis/Hug formulierten Anspruch an wissenschaftliche Theorien, „Möglichkeiten des vertiefenden Verständnisses, der genaueren Kenntnis, der umfassenden Erklärung sowie der Erhellung übergreifender Zusammenhänge“ (Hierdeis/Hug 1996: 156) zu bieten, scheint die Fortbildung in Ansätzen geleistet zu haben; die Zeilen 87-90 und 449-476 weisen darauf hin. Allerdings kann ich mich mit dieser doch relativ geringen Wirkung nicht zufrieden geben. Ebenfalls macht sich während der Gruppendiskussion bemerkbar, dass sich „praktische Probleme üblicherweise nicht an Fachgrenzen halten“ (Altrichter/Posch 2007: 15) und dass praktische Theorien einerseits als Erklärungen für bereits abgelaufene Situationen, andererseits auch als Ideen für nachfolgende Handlungen dienen – was Altrichter/Posch den „Kreislauf von Reflexion und Aktion“ nennen (ebd.: 17).

Wenn ich nochmals im Kapitel 8 nachschlage, finde ich weitere Ansprüche an Lehrerfortbildungen formuliert. Insbesondere die folgenden scheinen mir bedenkenswert:

- Alte Theorien sollten durch neue ersetzt werden.
- Innovative, systemunterlaufende Kräfte sollten gestärkt werden, um Erstarungen aufzubrechen.
- Neue Erfahrungen sollten ermöglicht werden.
- Sowohl technisch-organisatorische als auch beziehungsgestalterische Fragen sollten beantwortet werden.
- Interventionen sollten auf die Strukturierung bzw. Umstrukturierung des Handelns der Lehrer abzielen.
- Lehrer sollten angeleitet werden, Handlungsentwürfe nur vorzustrukturieren, und ihnen sollte bewusst gemacht werden, dass sie sie auch wieder revidieren können.
- Es sollte die Dialektik bedacht werden zwischen Lehrenden, die bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten vom Schüler her denken, und den Schülern, die wiederum ihr eigenes subjektives Bewusstsein haben und von Unterrichtsinhalten darin verändert werden (die beiden letzten Formulierungen verweisen auf den experimentellen Charakter, den Unterricht haben kann, und auf Pro-

zesshaftigkeit und Entwicklung).

- Es sollte das Bewusstsein geschaffen werden, dass sich praktische Probleme nicht an Fachgrenzen halten und dass ein Lehrer daher sehr viel aus sehr vielen verschiedenen Gebieten wissen muss.
- Groeben/Wahl/Schlee/Scheele (1988) sprechen von Handeln als absichtsvolle und sinnhafte Verhaltensweisen, die nur auf der Grundlage eines Erfahrungs- und Wissenssystems denkbar sind; hingegen sind Reflexe Verhaltensweisen, die durch Wiederholungen eingeschliffen wurden und sich automatisiert haben. Die Verhaltensweisen der Lehrer in der Diskussion scheinen nach dieser Definition eher unter Reflexe zu fallen, und es ist fraglich, ob durch die Fortbildung Erfahrungs- und Wissenssysteme ersetzt werden können, die aus den Reflexen bewusstes Handeln machen würden. Und selbst wenn, so haben ja die Autoren selber darauf hingewiesen, dass Automatismen auch gegen kognitive Einsichten ablaufen können und Situations- und Persönlichkeitsaspekte eine Rolle spielen, wenn Stress oder Emotionen handlungssteuernd werden. Eine Chance der Fortbildung bestünde höchstens darin, dass „schon der Prozess der adäquaten Verbalisierung der Wissensbestände einer Person [...] diese Wissensbestände verändern (kann), indem Implizitäten von Wissensbeständen aufgelöst werden“ (ebd.: 151).

Es ist deutlich geworden: Die große Heterogenität innerhalb der Schülerschaft verlangt nach einer speziellen Konzeption. Gleichzeitig haben jedoch an normativen Entscheidungen (Lehrplänen, zentralen Abschlussprüfungen, Lernstandards etc.) weder Lehrer noch Wissenschaftler Anteil noch Einfluss darauf. Innovatives Handeln von Lehrern setzt jedoch ein gewisses Maß an Autonomie voraus, sonst folgen sie den Konventionen der Schule und bleiben bei ihrem Routinehandeln. Unter den restriktiven Vorgaben der Schulbehörden wirken ungewohnte Lehr- und Lernformen riskant und werden daher von Lehrern und Fortbildern aus dem außerschulischen Bereich, die den Schulbehörden nicht unterstehen, unterschiedlich wahrgenommen. Wie autonom können unter diesen Umständen Lehrer im Spannungsfeld ihrer eigenen subjektiven Theorien – auch bei eventuellen Veränderungen dieser Theorien, die gegebenenfalls durch Fortbildungen bewirkt werden – und den institutionellen Strukturen agieren, die durch Fortbildungen nicht verändert werden und denen sie dann unter Umständen ihr

eigenes autonomes Handeln entgegensetzen müssen?

Um eine Situation zu schaffen, in der Lehrer neu gewonnene Erkenntnisse zugunsten der Schüler mit Migrationsbiografien – in dem hier bearbeiteten Thema zur Unterstützung des Schriftspracherwerbs dieser Schüler – in die Praxis umsetzen können, muss eine Veränderung auf breiter Basis erfolgen. Daher möchte ich abschließend einige Thesen formulieren, die meines Erachtens ausdrücken, was beachtet werden müsste, um fundamentale Veränderungen zu bewirken und die Voraussetzungen für ein gelingendes Lernen und nicht zuletzt für einen gelingenden Schriftspracherwerb bei Schülern mit Migrationsbiografien zu schaffen.

13. Sechs abschließende Thesen

Zunächst sollte die Problematik der Notengebung ernst genommen werden. Es gibt in Deutschland genügend Beispiele dafür, dass auch unter den gegebenen Umständen wie den Vorgaben von Ministerien ein Spielraum für Schulen gegeben ist. Das veranlasst mich zu meiner ersten These:

These 1: Reformschulen in Deutschland machen vor, was in Notengebung erfolgreich anders gemacht werden kann.

Es handelt sich dabei um Schulen, die sich auf fundamentaler Weise umorganisiert haben, dies unter den Vorzeichen des Versuches und Experimentierens tun und folgerichtig die Bezeichnung Reformschulen tragen. Die Reformierung und immerwährende Anpassung an neue Gegebenheiten ist Programm. Als herausragende Beispiele können die Bielefelder Laborschule und die Helene-Lange-Gesamtschule in Wiesbaden genannt werden. Die Themen, die die Lehrer in der Diskussionsrunde besonders belasten, sind auch an diesen Schulen konstante Diskussionsthemen: die Notendiskussion und der Umgang mit Schülern. In der Regel entscheiden sich die Schulen in einem langen gemeinsamen Prozess für ein Aussetzen von Ziffernnoten, so weit es eben möglich ist: „Die Schüler kommen ohne Selektion und Sortierung, ohne äußere Differenzierung (A-, B-, C-Kurse oder Lateinkurse für die einen, Kochkurse für die anderen), ohne Sitzenbleiben, ja ohne Noten zu guten Ergebnissen.“ (von Hentig 2003: V46) Die Helene-Lange-Schule hat auf diese Weise Ergebnisse erzielt, die in der PISA-Studie weit über den gemittelten Ergebnissen Deutschlands einschließlich der

Gymnasien lagen und die in der Lesekompetenz sogar die finnischen Schüler übertrafen und in den Naturwissenschaften die Weltspitzenreiter aus Korea (vgl. Köller/Trautwein 2003). Der erste Schritt in eine veränderte Leistungsbewertung ist die Trennung von Unterrichtsaktivitäten in Bereiche, die weiterhin mit den üblichen Ziffernoten beurteilt werden, und solche, die in sogenannten Beiblättern mit verbalen Beschreibungen bewertet und gewürdigt werden. Die Beiblätter dienen als Dokumente für die Schulakten, werden als Informationen an die Eltern weitergeleitet oder als Gesprächsgrundlage benutzt. Gegen Ende ihrer Schullaufbahnen müssen die Schüler mit Ziffernoten bewertet werden. Dadurch entsteht der Widerspruch, dass Schüler zunächst eine geraume Zeit lang individuell beurteilt werden, um dann doch gleichmachend an Leistungsnormen gemessen und beziffert zu werden. Die pädagogische Funktion der Beiblätter hat im besten Fall dann aber bereits gegriffen und zu den positiven Lernfortschritten geführt, die durch eine reine Vergabe von Ziffernoten so nicht erfolgt wären.

Wenn aber die Notengebung nicht vermieden werden kann, so sollte über andere Formen der Leistungsmessung nachgedacht werden, die den Schülern mit Migrationsbiografien gerechter wird. Darauf bezieht sich die nächste These:

These 2: Die Leistungsmessung schriftsprachlicher Produkte muss sich bei Schülerinnen und Schülern, die sich im Prozess des Zweitspracherwerbs Deutsch befinden, an anderen Richtlinien orientieren.

Hierfür kämen Stufenmodelle infrage, die eigens auf den Fremd- bzw. Zweitspracherwerb zugeschnitten sind. Darunter zu verstehen sind Reihenfolgemodelle, die einerseits die Basis für die Progression im Unterricht bilden und andererseits neue Bewertungskriterien aufstellen sollen und damit ein anderes Konzept von *Lernerfolg*. Eine grundsätzliche Richtlinie für die Aufstellung solcher Stufenmodelle stellen die Forschungsergebnisse zu natürlichen Erwerbsprozessen beim Fremd- und Zweitsprachenlernen dar. Diese sind allerdings abhängig z. B. vom Alter und von der Erstsprache der Lerner, was ihre Allgemeingültigkeit als Vergleichsgrößen infrage stellt.

Das prominenteste Stufenmodell stellt aktuell der 2001 veröffentlichte Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) dar mitsamt dem daraus abgeleiteten Europäischen Sprachenportfolio³⁸. Es wurde auch als Kompetenzmodell teilweise bereits

³⁸ Ein weiteres häufig z. B. im Englischunterricht verwendetes Stufenmodell wurde von Piphó (2001) entwickelt.

2003/2004 von der KMK in die Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht aufgenommen. Gedacht waren die einzelnen Kompetenzstufen des GER als einzelsprachliche Festlegungen dafür, welche kommunikativen Ziele mit dem entsprechenden Repertoire an sprachlichen Fertigkeiten von Lernern zu einem beobachteten Zeitpunkt erreicht werden. Er sollte also auf verschiedene Nutzergruppen mit unterschiedlichen Sprachen anwendbar sein. Eingeordnet werden die Lernerkompetenzen in sechs verschiedenen Niveaustufen für die Fertigkeiten Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen.

Gegen die Aufnahme des GER in den schulischen Bildungsbereich werden allerdings einige Bedenken formuliert. Auffallend ist zunächst die zu nachlässige Thematisierung der keineswegs trivialen Aufgabe, Lerner Sprache überhaupt Stufen zuzuordnen; und speziell im GER sollen in widersprüchlicher Weise sowohl die kommunikativen als auch die normgerechten formalen Kompetenzen der Lerner Sprachen beurteilt werden; es wird also nicht zwischen Funktion (kommunikativer Absicht) und Form (Grammatik, Satzbau etc.) unterschieden. Ausführliche Kritik – bei gleichzeitig grundsätzlicher Würdigung des Vorhabens – äußern Quetz und Vogt (2009): Sie bemängeln die Qualität der Deskriptoren und die Wahl der Domänen kommunikativer Aktivitäten; besonders bedenkenswert ist ihr Hinweis, dass diese für die Erwachsenenbildung plausibel, aber nicht kindgerecht und für die schulischen Curricula wegen der zu pragmatischen Ausrichtung nicht angemessen seien. Die Deskriptoren seien außerdem zu produktfokussiert und die Niveaus ließen noch zu viel Spielraum für subjektive Beurteilungen. Außerdem fehle eine lerntheoretische Basis für die Aufstellung der Skalen. Fehlen würden die Elemente interkulturelle Kompetenz, der Umgang mit fiktionalen Texten und kreatives Schreiben und Sprechen, was die geringe Eignung für den schulischen Kontext deutlich mache (vgl. ebd.).

Möglicherweise müssen Schulen und Kollegien daher in Prozesse eintreten, sich geeignete Stufenmodelle für die Fortschritte in Deutsch als Zweitsprache und hier insbesondere in der Schriftsprache unter Berücksichtigung ihrer Schülerschaft selber zu erarbeiten. Hierin müssten kommunikative und formale Kompetenzen unterschieden und auf verschiedenen Beschreibungsebenen formuliert werden; übergeordneten Lernzielen, wie unter anderem auch der kommunikativen Kompetenz, sollten sprachliche Fertigkeiten zugeordnet werden; die schriftsprachliche Kompetenz sollte unter Hinzuziehung von Informationen biografischer und sozialer Art (Aufenthaltsdauer, soziales Umfeld) bewertet werden. Zumindest könnte sich ein Kollegium darüber

verständigen, ob (nur) normorientierte Leistungsmessung vorgenommen werden soll oder auch (alternativ oder additiv) fortlaufende Informationen über Lernfortschritte bzw. Lernschwierigkeiten festgehalten werden sollten. Die Schuladministration lässt ohnehin zu, dass Lernfortschritte in Deutsch als Zweitsprache in qualitativer und quantitativer Hinsicht beobachtet, bewertet und in den Zeugnissen beschrieben werden. Lehrer dafür zu qualifizieren würde allerdings eigene Fortbildungen erzwingen. Weiterhin ist es jetzt schon möglich, in Zeugniserläuterungen mit biografischen Begründungen auf andere Bewertungsmaßstäbe hinzuweisen, z. B. dass eine gute Note mit den Bewertungsmaßstäben der Anforderungen einer niedrigeren Klassenstufe vergeben wurde.

Zweitens sollte die Bewertung von Texten, die außerhalb von Lernstandards, Parallelarbeiten etc. als Texte des kreativen, freien Schreibens verfasst wurden, verbindlich geregelt werden. Kreatives Schreiben ist mit graduellen Abweichungen durchaus an verschieden tradierte Textsorten gebunden, die allerdings verändert, erweitert und durch neue Formen ersetzt werden können. Auch hier können gegebenenfalls die sprachliche Richtigkeit, die Erfüllung bestimmter Textsorten oder -genres und mit Einschränkung auch der Stil bewertet werden. Daneben müssen die Aussagen in den Texten, die Gestaltung der Themen und die kreativen Abweichungen von Veränderungen von tradierten Mustern sensibel beurteilt werden. Die Bewertungskriterien können sich verschieben auf ganz andere Ebenen: Wie selbstständig und originell ist der vorgelegte Text verfasst worden? Wie kreativ ist der Umgang mit tradierten Formen, inwiefern wurden sie erfüllt, abgewandelt oder ganz aufgehoben? Ist erkennbar, dass eine fiktionale Wirklichkeit geschaffen und strukturiert wurde, und kommt in dem Text zum Ausdruck, welche Kenntnisse, Erfahrungen, Einstellungen, Ideen und Phantasien ihnen zugrunde liegen? Ist die Fiktion im Text sprachlich angemessen gestaltet worden? Ist die Aussageabsicht und die erwünschte Wirkung auf den Rezipienten erkennbar? Auch in Verbindung mit Lernstandards können diese Aufgaben gestellt werden. Zwar eignen sich freiere Formen kreativen Schreibens nicht dazu, in der festgelegten Zeit einer Klausur abgeprüft zu werden und sie sollten auch nicht unter dem Druck von Bewertung und Benotung stehen; im Gegenteil steht dies ganz im Widerspruch zur Prozesshaftigkeit des kreativen Schreibens. Wenigstens können aber kreative Teilaufgaben als Teil der gesamten Klassenarbeit oder Klausur gestellt werden. Textvorlagen können weitergeführt, umgeschrieben oder in eine andere Textsorte transponiert werden. Auch in herkömmlichen Schulbüchern gibt es inzwischen eine

Vielzahl von Anregungen dazu. Sie müssen aber ernst genommen und aufgegriffen werden. Wichtig ist dabei auch, dass den Schülern die Bewertungskriterien offengelegt und mit ihnen diskutiert werden. Dabei kann sich die Bewertung durchaus auch auf die Zwischenprodukte innerhalb des Schreibprozesses beziehen.

Notengebung hat auf indirekte Weise auch mit der Thematik des Schriftspracherwerbs zu tun, insofern dass sie entscheidend zum Schulklima beiträgt. Das Schulklima hat wiederum Einfluss auf den Schriftspracherwerb:

These 3: Für defizitären Schriftspracherwerb kann es variantenreiche und subtile Ursachen geben, daher ist es ratsam, die Komplexität des Phänomens anzuerkennen.

Folgt man den Wahrnehmungen der Lehrer, so fällt zum Beispiel die Betonung der Interaktions- und Beziehungsprobleme zwischen ihnen und den Schülern auf. Es wäre weiterer Forschungen wert, herauszuarbeiten, ob psychologische Abwehrhaltungen aufseiten der Schüler als Resultat missglückter Interaktion ein Grund für mangelnden Schriftspracherwerb sind. Wenn man sich Kapitel 4 im ersten Teil der vorliegenden Arbeit in Erinnerung ruft, in dem es um die gesellschaftlichen Dimensionen des Schreibens und des Schriftspracherwerbs geht, so kann man folgerichtig das Problem des mangelnden Schriftspracherwerbs in den Kontext von Gesellschaft, Integration und Identität stellen. Anhaltspunkte für diese Annäherungsweise finden sich bei Cummins (2006), der von Analphabetismus der Unterdrückung und von Analphabetismus des Widerstands spricht. Er beschreibt als international anzutreffende Tendenz eine immer gleiche Beziehung von Macht und Status in der gesellschaftlichen Dimension schulischer Lernkontexte. Bestimmte Schülergruppen zeigen demnach aufgrund von Diskriminierungen über mehrere Generationen hinweg gleichbleibend schlechte Schulleistungen. Die Reaktionen, die diese Schülergruppen in der Mikrointeraktion im Unterricht als Spiegel der Makrostrukturen in der Gesellschaft zeigen, laufen in ansteigender Reihenfolge ab: Internalisierung von Ambivalenz, Unsicherheit in Bezug auf Identität, Zurückweisung der Werte der dominanten Gruppe, aktiver Widerstand gegen diese Werte, Entfremdung von der Schule und innerlicher Rückzug von schulischer Anstrengungsbereitschaft. Die Schüler finden zu einer „Identität in Opposition“, was zu schlechten Schulleistungen führt. Der Analphabetismus ist hierfür der sensibelste Indikator, denn er unterscheidet sich bei Minderheitengruppen in seiner Charakteristik von dem der Mehrheitsbevölkerung. Dann sind die Angst vor Verlust der

Identität und der Herkunftssprachen und der Rückzug auf die Pflege der mündlichen Traditionen ihrer Kulturen die Gründe, die diese Schüler dazu veranlassen, den Erwerb der Schriftsprache zu verweigern (vgl. ebd.: 50). Um die schriftsprachliche Kompetenz zu stärken, sollte daher nicht nur das methodische Vorgehen, sondern auch das Interaktionsgeschehen überprüft und positiv verändert werden.

Wenn jedoch weiterhin der *Textsortendidaktik* gefolgt wird, so wird Lehrern und Schülern die Möglichkeit genommen, auf den verschiedenen Ebenen Bedingungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb zu schaffen. Schreiben aus der Tradition des freien Schreibens erschließt Möglichkeiten zu einer Interaktion, die positive Entwicklungen in Gang setzen kann.

These 4: Schreibaufgaben ohne kommunikative Aspekte sind sowohl für den Schriftspracherwerb als auch für die Interaktion in den Klassen kontraproduktiv.

Dies wird nach wie vor zu wenig berücksichtigt, da die Einhaltung der Lernstandards Vorrang hat. Beispielsweise zeigt die Sichtung von Fortbildungsmaterialien des Landesinstitutes für Schule (2002) zur Förderung der Schreibkompetenz bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I, dass die Einhaltung der Lernstandards die Förderansätze bestimmen:

Bei den Parallelarbeiten müssen auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in ihrer schriftsprachlichen Kompetenz die Standards erreichen. Deshalb räumen die vorliegenden Handreichungen den Aufgabenbeispielen für die Jahrgänge 7 und 10 und einem angemessenen Umgang mit ihnen einen breiten Raum ein. (Ebd.: 9)

Zweifellos kommen solche Materialien Lehrern sehr entgegen, die sich der Einhaltung der Lernstandards verpflichtet fühlen. Dennoch bleibt es dabei, dass es eine Unterschlagung der eigentlichen Funktion des Schreibens ist, dass sich den schreibunlustigen Schülern der Gewinn des Erwerbs von Schreibkompetenz nicht erschließen wird, wenn sie das Schreiben nicht für sich und ihre Anliegen nutzen können. Das Textsortenschreiben in Verbindung mit der starken berufsvorbereitenden Orientierung gerade in der Hauptschule führt zu einer Vernachlässigung wichtiger, hoch emotional besetzter Lebens Themen, deren Gestaltung für ein gelingendes Leben genauso wichtig sind wie die Planung des Berufslebens. Zum Beispiel die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in Zeiten beruflicher Flexibilität und Mobilität, Fragen der Kindererzie-

hung, die Gestaltung einer Ehe unter den Belastungen des Arbeitsmarktes und unter traditionell unterschiedlichen Vorgaben; die Sorge um alternde Familienmitglieder, vor allem die Eltern – ein Problem besonderen Ausmaßes für eingewanderte Familien, auf die die staatlichen Versorgungseinrichtungen für alte Menschen kaum vorbereitet sind; die Gestaltung religiösen Lebens in einer säkularen Gesellschaft usw. Alle diese Themen spielen bei den Jugendlichen aus sozial schwachen Familien, wie sie insbesondere Haupt- und Förderschulen besuchen, eine herausragende und unter Umständen belastende Rolle, denn ihnen fehlen die Mittel, sich zur Bewältigung der Lebensaufgaben außerhäusliche Hilfen einzukaufen, um sie zu delegieren. Das könnte in entsprechenden Schreibaufgaben und -projekten thematisiert und geklärt werden, um einerseits Ängste zu bearbeiten und andererseits Ideen und Perspektiven zu entwickeln. Es spricht einiges dafür, dass die Ausklammerung dieser Themen aus dem Unterricht, die die strikte Einhaltung des Lehrplans erzwingen würde, zum Teil zu der explosiven Atmosphäre in den Schulen führt.

Daraus lässt sich die nächste These ableiten:

These 5: Die derzeitige Handhabung von Bildungsstandards erschwert das Unterrichten von Migrantenkindern erheblich und verschärft das aggressive, von Konkurrenz und Versagens- und Zukunftsangst geprägte Klassenklima.

Miller (2006) nennt die Gründe für diese Zusammenhänge. Er erkennt zwar auch Vorzüge in Bildungsstandards, nennt aber als Nachteile unter anderem: „Die Eingangsvoraussetzungen (Persönlichkeit, Herkunft, Migration, Leben in Urbanität oder ländlicher Region ...) der SchülerInnen und die Rahmenbedingungen in den einzelnen Schulen sind unterschiedlich und werden in den Bildungsstandards vernachlässigt.“ (Ebd.: 152) Da sich die Bildungsstandards an den muttersprachlich deutschen Schülern orientieren und die Problematik der Kinder und Jugendlichen mit Migrationsbiografien nicht berücksichtigt werden, ist es leicht nachvollziehbar, dass diese sich vernachlässigt und keineswegs von Chancengleichheit bedacht sehen. Miller empfiehlt den Schulen für den Umgang mit Bildungsstandards: „Keine ‚Top-down-Implementation‘, sondern aus den Bildungsstandards und Kerncurricula werden Curricula in der Schule entwickelt.“ (Ebd.: 153) In Bezug speziell auf den Schriftspracherwerb kann das bedeuten, dass es sinnvoll sein kann, den Vorschlägen zu folgen, die ich auch in der Fortbildung versucht habe zu vermitteln: sich um personale Passung bei den Schreibaufgaben zu bemühen, die Themen so zu wählen, dass unterschiedli-

che Kulturen sich wiederfinden können, das Schreiben für biografische, therapeutische, kreative und kommunikative Zwecke nutzen. Auch muss sich endgültig das Bewusstsein dafür durchsetzen, dass Monolingualität und Monokulturalität in deutschen Schulen nicht mehr erwartet werden können. Die innerschulischen Curricula sollten also auch die Verknüpfung mit muttersprachlichem Unterricht und die Planung von Unterricht mit sorgfältigen Überlegungen zu den verwendeten Unterrichtssprachen und unter Einbeziehung der Sprachen in der Klasse vorsehen. Zu diesen Zwecken sollte auch die Position der muttersprachlichen Lehrkräfte gestärkt werden.

Damit sind große Aufgaben formuliert, die eine komplette Umstrukturierung des traditionellen Unterrichts erfordern. Somit komme ich zu meiner letzten These:

These 6: Fortbildungsinhalte brauchen viel Zeit, um in Schulen implementiert zu werden, und dies gelingt nur unter konstanter Anleitung und Kontrolle.

Lehrerfortbildungen allein können keinesfalls den strukturellen Benachteiligungen von Migrantenkinder in der Schule entgegenwirken. Auch wenn Kroath an den *Lehrer als subversives Element* in erstarrten Strukturen glaubt und viel dafür spricht, durch positive Subversion die Schulrealität mitdenkend und gegensteuernd zu verändern – es gibt auch andere Ansätze, die die Situation des Lehrers als mehr oder weniger hilfloser Akteur innerhalb eines Systems anerkennen, für die notwendigen Veränderungen im Schulsystem in Richtung von mehr Chancengerechtigkeit in der Bildung für Migrantenkinder ein langfristiges Unterstützungsgerüst anbieten und einen realistischen Zeitrahmen einräumen. Ein solches Programm erfasst das gesamte Kollegium einer Schule und der Lehrer als Einzelkämpfer wird entlastet. Als Beispiel soll hier das *SIOP-Modell* (Sheltered Instruction Observation Protocol) angeführt werden, wie es in den USA praktiziert wird (vgl. Echevarria/Vogt/Short 2008)³⁹. Erstens wird da-

³⁹ Mit diesem Modell wird den Lehrern mit einem hohen Anteil an nicht muttersprachlichen Schülern in der Klasse ein Leitfadens zur Unterrichtsgestaltung zur Verfügung gestellt, der ihnen anhand von acht Punkten ein erfolgreiches Unterrichten in heterogenen Klassen ermöglicht. Diese Punkte sind: eine Unterrichtsvorbereitung, die nicht nur inhaltliche, sondern auch sprachliche Ziele festlegt („preparation“); eine Berücksichtigung des Bildungshintergrundes der Schüler und eine entsprechende Einordnung der Lernziele in größere Zusammenhänge („building background“); die Unterstützung der Vermittlung der Lerninhalte mit zahlreichen, z. B. visuellen Hilfsmitteln („comprehensible input“); die Vermittlung von auch selbstregulierenden methodischen Strategien („strategies“); Flexibilität bei Lerngruppenbildungen und andere Lernformen („interaction“); die Beachtung von Anwendungsbezogenheit („practice and application“); die Beachtung von angemessenen Lernfortschritten („lesson delivery“); ein zyklischer Unterrichtsaufbau, in dem immer wieder die Lerninhalte auf verschiedenen Ebenen reflektiert werden („review/assessment“); dazu verhilft dem einzelnen Lehrer ein Kontrollbogen, mit dem er seine Stunden vor- und nachbereiten kann.

von ausgegangen, dass eine Veränderung des Unterrichts nach SIOP drei bis vier Jahre in Anspruch nimmt. Zweitens wird diese veränderte Unterrichtsgestaltung wissenschaftlich begleitet, kontrolliert und evaluiert. Interessanterweise wird als Evaluationsinstrument die schriftsprachliche Kompetenz der Schüler, die nach SIOP unterrichtet wurden, mit derjenigen von Kontrollgruppen, bei denen das nicht der Fall war, verglichen. Sowohl im narrativen wie im akademischen Schreiben schnitten die SIOP-Schüler erheblich besser ab.

Eine Umsetzung von Methoden und didaktischen Ansätzen sowie der Einsatz von Materialien, Variationen in der Leistungsbemessung und die Verknüpfung von muttersprachlichem Unterricht und Deutschunterricht wären, so behaupte ich, unter diesen Umständen möglich. Eine Fortbildung kann nur den Auftakt bilden zu einer Phase, in der überwacht und durch Supervisionen begleitet werden müsste, ob die Vorschläge im Unterricht zum Tragen kommen. Dies müsste in enger Absprache mit den Schulbehörden geschehen. Angestrebte Leistungssteigerungen bei bestimmten Schülergruppen müssten in die gesamte Schulentwicklung eingebunden werden, Projekte zur Leistungssteigerung bestimmter Gruppen müssten angeregt werden; bilinguale Fachleute müssten mitwirken bei der Erarbeitung von Lehrplänen. Mit kurzfristigen Erfolgen kann dabei nicht gerechnet werden; über den Zeitrahmen, der nötig ist, um die Einführung neuer Strategien dauerhaft zu verankern, gibt es unterschiedliche Erfahrungs- und Schätzwerte. Während das SIOP-Programm in drei bis vier Jahren implementiert werden soll, so gibt es auch die Aussage, dass die feste Einbindung zehn Jahre in Anspruch nehmen kann (vgl. Mecheril 2006: 115). Die Situation sowohl für die Lehrer als auch für die Schüler mit Migrationsbiografien sowie für das deutsche Schulsystem im Allgemeinen kann letztendlich erheblich verbessert werden, wenn Deutsch als Zweitsprache und seine Vermittlung obligatorischer Studienbestandteil von Lehrerausbildungen wird, wie es in den neuen Studienreformen zur Lehrerausbildung vorgesehen ist, und diese Thematik in den Schulbehörden mehr Beachtung findet. Es ist schon fast eine triviale Aussage, dass dies der Realität an deutschen Schulen gerecht wird: einer Realität, die schon seit Jahrzehnten besteht.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina (1997a): Mehrsprachige Bildung in Europa. In: BMW AG (Hrsg.): *LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen*. Lichtenau: AOL, 1-10.
- Allemann-Ghionda, Cristina (1997b): Schule, Migration und Vielfalt der Sprachen und Kulturen: Strategien im Wandel. In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hrsg.): *FABER-Konferenz: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Dokumentation einer Fachtagung vom 20.-22.3.97*. Chemnitz: TU Chemnitz, 18-33.
- Alpers, Manfred; Drecol, Frank; Wagener, Monika (1983): Die Arbeit mit Analphabeten an der Bremer Volkshochschule. In: *OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 23, 104-139.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert (1990): *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Antos, Gerd (1982): *Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Antos, Gerd (1996): Textproduktion: Überlegungen zu einem fächerübergreifenden Schreib-Curriculum. In: Feilke, Helmuth; Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Klett: Stuttgart, 186-198.

- Apeltauer, Ernst (1985): Verbale und nonverbale Bewertungshandlungen türkischer und deutscher Grundschullehrer im Unterricht mit türkischen Schülern. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 242 - 257.
- Apeltauer, Ernst (1999): Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 228-238.
- Aronson, Elliot; Wilson, Timothy; Akert, Robin M. (2008): *Sozialpsychologie*. München: Pearson Studium.
- Auerbach, Elsa (1992): Literacy and ideology. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 12, 71-85.
- Augst, Gerhard; Faigel, Peter (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Frankfurt/Main: Lang.
- Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor (1989): Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. In: *Diskussion Deutsch* 20, 119-135.
- Baurmann, Jürgen; Ludwig, Otto (Hrsg.) (1990): *Schreiben – Schreiben in der Schule*. Hildesheim: Olms.
- Baurmann, Jürgen (1991): Differenzieren – individualisieren. In: *Praxis Deutsch* 108, 10-16.
- Baurmann, Jürgen (1996): Aspekte der Aneignung von Schriftlichkeit und deren Reflexion. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto u.a. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Writing and its use*. 2. Halbband, Berlin: de Gruyter, 1118-1129. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10, 2).

- Beaugrande, Robert-Alain de; Dressler, Wolfgang U. (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Belke, Gerlind (1989): Deutsch als Muttersprache, Zweitsprache oder Fremdsprache? Probleme des Schriffterwerbs und des Grammatikunterrichts in mehrsprachigen Klassen. In: *Diskussion Deutsch* 20 (106), 174-182.
- Belke, Gerlind (2003): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 73-93.
- Berkemeier, Anne (1997): Zweitschrifterwerb. In: Balhorn, Heiko; Niemann, Heide (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit*. Lengwil: Libelle, 263-268.
- Berkemeier, Anne (1998): Wäre in Babylon das Lesen und Schreiben gelehrt worden ... Über die Notwendigkeit linguistischen Wissens für die Alphabetisierung mehrsprachiger/mehrschriftiger LernerInnen. In: Kuhs, Katharina; Steinig, Wolfgang (Hrsg.): *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg/Breisgau: Fillibach, 157-180.
- Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes, and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London; Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Bleyhl, Werner (2000): Empfehlungen zur Verwendung des Schriftlichen im Fremdsprachenerwerb in der Grundschule. In: Bleyhl, Werner (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel, 84-91.

- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.) (1992): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag.
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder (1985): „Personales Schreiben“. Bemerkungen zur neueren Entwicklung der Aufsatzdidaktik. In: Boueke, Dietrich; Hopster, Norbert (Hrsg.): *Schreiben – Schreiben lernen: Rolf Sanner zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 277-301.
- Bronfenbrenner, Uri (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S.; Olson, David R. (1978): Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens. In: Steiner, Gerhard (Hrsg.): *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. 7: Piaget und die Folgen: Entwicklungspsychologie, Denkpsychologie, genetische Psychologie*. Zürich: Kindler, 306-320.
- Büchner, Inge (1997): Babylonisches Sprachengewirr oder: „Der eigentliche Lernprozeß liegt in der Herstellung der Materialien.“ In: Balhorn, Heiko; Niemann, Heide (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit*. Lengwil: Libelle, 248-257.
- Büttner, Manfred (1994): Handelndes Lernen beim Erstdeutschunterricht von MigrantInnenkindern. In: *Lernen in Deutschland* 1, 58-68.
- Christie, James F. (1992): Elements of play in young children's reading and writing development. Elemente des Spiels und ihre Bedeutung für das Lesen- und Schreibenlernen. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie. German Journal of Educational Psychology* 6 (4), 265-273.
- Coulmas, Florian (1989): *The writing systems of the world*. Oxford u.a.: Blackwell.
- Cummins, James (1976): The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses. In: *Working papers on Bilingualism* 9, 1-43.

- Cummins, James (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of educational research* 49 (2), 222-251.
- Cummins, James (1984): Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In: Rivera, Charlene (Hrsg.): *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 2-19.
- Cummins, James (1985): The construct of language proficiency in bilingual education. In: Alatis, James E.; Staczek, John J. (Hrsg.): *Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 209-231.
- Cummins, James (1986): Language proficiency and academic achievement. In: Cummins, James; Swain, Merrill (Hrsg.): *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*. White Plains, NY: Longman, 138-161.
- Cummins, James; Swain, Merrill (Hrsg.) (1986a): *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. White Plains, NY: Longman.
- Cummins, James; Swain, Merrill (1986b): Linguistic interdependence: A central principle of bilingual education. In: Cummins, James; Swain, Merrill (Hrsg.): *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. White Plains, NY: Longman, 80-95.
- Cummins, James (2006): Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 36-62.
- Czisch, Fee (2005): *Kinder können mehr. Anders lernen in der Grundschule*. Kunstmann: München.

- Dehn, Mechthild (1996a): Elementare Schriftkultur. In: Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra; Kruse, Norbert (Hrsg.): *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim: Beltz, 8-16.
- Dehn, Mechthild (1996b): Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In: Feilke, Helmuth; Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, 172–185.
- Denzin, Norman (2001): *Interpretive Interactionism*. London: SAGE Publications.
- Denzin, Norman (1979): *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. London: Butterworths.
- Diefenbach, Heike; Renner, Günter; Schulte, Bernd (2002): *Migration und die europäische Integration: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe*. München: Verl. Dt. Jugenddienst.
- Dietrich, Ingrid (1985): Freinet-Techniken im Deutschunterricht als Zweitsprache mit türkischen Kindern. In: Knapp-Potthoff, Anneliese; Donnerstag, Jürgen (Hrsg.): *Kongreßdokumentation zur 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker, Tübingen*, 183-196.
- Dietrich, Ingrid (1989): Freinet-Pädagogik „vor Ort“ - Handlungsorientiertes Lernen in Duisburger Klassen mit hohem Ausländeranteil. In: Günther, Klaus-B. (Hrsg.): *Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 58-67.
- Dietrich, Ingrid (1994): Was und wie türkische Kinder schreiben. Freie Texte türkischer Kinder: In: Valtin, Renate; Naegele, Renate (Hrsg.): *Schreiben ist wichtig: Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen)*. Arbeitskreis Grundschule e. V.: Frankfurt a. M., 229–241.

- Echevarria, Jana; Short, Deborah J.; Vogt, Mary Ellen (2007): *Implementing the SIOP Model Through Effective Professional Development and Coaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Echevarria, Jana; Short, Deborah J.; Vogt, Mary Ellen (2008): *The SIOP Model for Administrators*. Boston: Allyn & Bacon.
- Eggers, Dietrich (1991): Heterogenität – Chance für Deutsch als Fremdsprache im Inland. In: Wolff, Armin; Zindler, Horst (Hrsg.): *Heterogene Lernergruppen. Arbeitstechniken. Deutsche DaF-Lehrende im Ausland. Forum DaF*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache , 9-25. (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 30)
- Eichler, Wolfgang (1992): *Schreibenlernen: Schreiben – Rechtschreiben – Textverfassen*. Bochum: Kamp.
- Eigler, Gunther (1990): Funktionaler Analphabetismus. In: *Unterrichtswissenschaft* 18 (2) (Themenheft).
- Eisenberg, Peter (1983): Arbeiterbildung und Alphabetisierung im 19. Jahrhundert. In: *OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 23, 13-33.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: *Der Deutschunterricht* 3 (40), 65-81.
- Feilke, Helmuth (1993): Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. In: *Diskussion Deutsch*, 24 (129), 17-34.

- Feilke, Helmuth (1995): „Gedankengeleise“ zum Schreiben. Zum Beharrungsvermögen kulturell etablierter Konzepte des Schreibens und des Schreibenlernens. Eine Skizze. In: Brügelmann, Hans; Balhorn, Heike; Füssenich, Iris (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. Lengwil: Libelle, 278-290.
- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeit. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Writing and its use*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1178-1191. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10,2).
- Feilke, Helmuth; Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd; Krings, Hans-Peter (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 297-327.
- Ferreiro, Emilia (1997): Psychogenese der Schriftsprachentwicklung. In: Holle, Karl (Hrsg.): *Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion*. Lüneburg: Universität Lüneburg, 17-27.
- Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana (1982/1983): *Literacy Before Schooling*. Exeter: Heinemann.
- Flick, Uwe (1998): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt.
- Füglister, Peter; Born, Regine; Flückinger, Verena; Kuster, Hans (1985): *Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln: Nationales Forschungsprogramm „Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf/Education et vie active?“ – Wissenschaftlicher Schlussbericht*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.

- Gärtner, Heinz (1980): Ausländische Kinder in der Bundesrepublik. Leben zwischen Anpassung und Absonderung. In: *Sonderheft Praxis Deutsch*, 6-15.
- Gessinger, Joachim (1986): ‚Analphabetismus‘, Schriftkultur und Gesellschaft. In: *OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 33, 123-170.
- Giese, Heinz (1983): Bemerkungen zum gegenwärtigen Stand der Alphabetisierungsarbeit und zur wissenschaftlichen Untersuchung des Analphabetismus in der Bundesrepublik. In: *OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 23, 33-53.
- Giese, Heinz (1994): Literalität und Analphabetismus in modernen Industrieländern. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Writing and its use*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 883-893. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10, 1).
- Giese, Heinz; Ahsendorf, Björn (1984): Analphabetismus – auch eine Folge des Unterrichts in Lesen und Schreiben. In: *OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 26, 11-3.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Glumpler, Edith (1994): Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt in der deutschen Grundschule. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Grundschule. Band 2: Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz, 65-75.
- Glumpler, Edith (1997): Sprachlicher Anfangsunterricht für ausländische und deutsche Kinder – Grundlage interkultureller Kommunikation. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Grundschule. Band 2: Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz, 176-183.

- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gogolin, Ingrid (1992). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1992): Interkulturelles sprachliches Lernen. In: *Deutsch lernen 2*, 183-197.
- Gogolin, Ingrid (1994): Vielsprachige Klassen, einsprachiger Unterricht. Über eine Variante von Sprachvariation. In: Klotz, Peter; Sieber, Peter (Hrsg.): *Vielerlei Deutsch: Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart: Klett, 193-200.
- Gogolin, Ingrid (Hrsg.) (1994): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1997): Bringen Minoritätensprachen den „sprachlichen Markt“ in Bewegung? Thesen nach einer empirischen Untersuchung der Sprachpraxis bilingualer Kinder. In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hrsg.): *FABER-Konferenz: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Dokumentation einer Fachtagung vom 20.-22.3.97*. Bonn: Gustav-Stresemann-Institut, 127-137.
- Gogolin, Ingrid (1998). Sprachen reinhalten. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg, 71-96.
- Graf, Peter (1987): *Frühe Zweisprachigkeit und Schule: empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern*. München: Hueber.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

- Großkopf, Sabine (1991): *Kulturschock und Fremdverhaltensunterricht. Ausländische Studenten in der BRD*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 21)
- Grotjahn, Rüdiger (2003): Empirische Forschungsmethoden. Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2. Aufl. Tübingen: Francke, 383-387.
- Grotjahn, Rüdiger (1999): Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10 (1), 133-158.
- Guthrie, John T.; Kirsch, Irwin S. (1983): *What is literacy in the United States? Reading competencies and practices. Technical Report #5*. Newark: International Reading Association.
- Harnisch, Ulrike; Klose, Wolfram; Nehr, Monika (1991): Zweisprachige Erziehung in der Berliner Grundschule. In: Heyer, Peter; Valtin, Renate (Hrsg.): *Die sechsjährige Grundschule in Berlin*. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule, 132-138.
- Harris, Roy (1986): *The origin of writing*. London: Duckworth.
- Hasert, Jürgen (1995): Schreiben im Vorschulalter. Die Entwicklung der funktionalen Repräsentation auf der Grundlage von Hystereseeffekten. In: *OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 51, 33-60.
- Hayes, John R.; Flower, Linda S. (1980a): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3-30.
- Hayes, John R.; Flower, Linda S. (1980b): Writing as a Problem Solving. In: *Visible Language* 14 (4), 388-399.

- Haytaoglu, Nihal; Büchner, Inge (2002): In zwei Sprachen schreiben lernen. In: *Grundschule Sprachen* 6, 42-43.
- Hegele, Irmintraut (1994): *Kinder begegnen Fremdsprachen*. Braunschweig: Westermann.
- Heintze, Andreas (1991): Zweisprachige Erziehung – Luxus oder Chance? In: *Berliner LehrerInnenzeitung* 7/8, 22-15.
- Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hesse, Alexander; Joscok, Detlef (2003): Faule, Dumme, Minderleister? PISA in Zeiten der Mediokratie. In: *Pädagogik* 55 (2), 30-35.
- Heuer, Helmut (1990): Unterrichtsmethoden. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 410-414.
- Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo (1996): *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien: Ein Studienbuch zur Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32 (2), 339-372.
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.

- Iluk, Jan (Hrsg.) (1997): *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Slaskiego.
- Jusczyk, Peter (1997): *The Discovery of Spoken Language*. MIT Press.
- Ingendahl, Werner (1996): Was denkt das Gehirn beim Schreiben? In: *Wirkendes Wort* 1 / 1996; 118 – 143.
- Kästner, Uwe (1997): *Freies Schreiben in der Fremdsprache. Prozesse und ihre Didaktik. Untersuchung zur Textproduktion im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf dem Hintergrund neuropsychologischer Theorien*. Bochum: AKS-Verlag.
- Karajoli, Edeltraut; Nehr, Monika (1996): Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Writing and its use*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1191–1205. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10, 2)
- King, Gary; Keohane, Robert O. (1994): *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research Designing Social Inquiry*. Sidney: Verba.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Knapp-Potthoff, Annelie; Knapp, Karlfried (1982): *Fremdsprachenlernen und –lehren. Eine Einführung in die Fremdsprachendidaktik vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knoop, Ulrich (1994): Entwicklung von Literalität und Alphabetisierung in Deutschland. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Writing and its use*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 859–872. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10,1)

- Köller, Olaf; Trautheim, Ulrich (2003): *Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Entwicklungsprozesse an fünf hessischen Gesamtschulen*. Weinheim, München: Juventa.
- Königs, Frank G. (1983): *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Köppe, Regina (1997): *Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch, Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Writing and its use*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 587-603 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10, 1)
- Krings, Hans Peter (1989): Schreiben in der Fremdsprache – Prozessanalysen zum ‚vierten skill‘. In: Antos, Gerd; Krings, Hans Peter (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 377-436.
- Krings, Hans Peter (1992): Empirische Untersuchung zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache: Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag, 47-78.
- Kroath, Franz (1991): *Lehrer als Forscher: Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen*. München: Profil.

- Kuehlwein, Wolfgang (1970): Intra- und Interstrukturelle Fehlleistung auf der phonemisch-graphemischen Ebene. In: *PAKS* 1970, 5.
- Kuhle, Christa (1998): „Fehler ist, wenn die hand ist falsch gegangen“. Schwierigkeiten von Kindern anderer Herkunftssprachen beim Schriftspracherwerb. In: *Die Grundschulzeitschrift*, J. 12, N. 115, 26-44.
- Kuhs, Katharina; Reich, Hans H. (1980): Rechtschreibprobleme türkischer Schüler. In: *Praxis Deutsch*, Sonderheft 1980, 55-61.
- Kuhs, Katharina; Steinig, Wolfgang (Hrsg.) (1998): *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg/Breisgau: Fillibach.
- Kuhs, Katharina (1984): Ausländische Schüler schreiben Texte. In: *Deutsch lernen* 2, 3-58.
- Kuhs, Katharina (1987): Fehleranalyse am Schülertext. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, 173-205.
- Lambert, Wallace (1977): *The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and sociocultural Consequences*. In: Hornby, Peter (Hrsg.)(1977): *Bilingualism. Psychological, social and educational implications*. London: Academic Press, 15-27.
- Lamnek, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2002): *Schreiberfolg ermöglichen. Handreichung zur Förderung der Schreibkompetenz in der deutschen Sprache bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I*. Soest: Kettler.

- Linke, Angelika; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (1995): *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht: oben – unten, von hier – von anderswo, männlich – weiblich*. Freiburg/Breisgau: Fillibach.
- Lonnecker, Georgia; Schödder, Beate (2002): *Lesen und Schreiben II, neue Rechtschreibung, Lehrerhandbuch: Lese- und Schreibkurse*. Ismaning: Hueber.
- Ludwig, Otto (1983a): Der Schreibprozess: die Vorstellungen der Pädagogen. In: Günther, Klaus-Burkhard; Günther, Hartmut (Hrsg.): *Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache*. Tübingen: Niemeyer, 191-210.
- Ludwig, Otto (1983b): Einige Vorschläge zur Begrifflichkeit und Terminologie von Untersuchungen im Bereich der Schriftlichkeit. In: Günther, Klaus-Burkhard; Günther, Hartmut (Hrsg.): *Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache*. Tübingen: Niemeyer, 1-16.
- Ludwig, Otto (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Maas, Utz (1986): Zur Aneignung der deutschen Schriftsprache bei ausländischen Schülern. In: Beckemeyer, Rita (Hrsg.): *Narrative Kompetenz: mündliche und schriftliche Wiedergabe von Erzählstrukturen durch türkische Schüler in außerschulischen Lerngruppen; Bericht über Pilotstudien*. Osnabrück, 50-65.
- Mayberry, Rachel/Nicolaidis, Euthymios (2000): Gesture reflects language development: Evidence from bilingual children. Current directions. In: *Psychological Science*, 9, 192-196.
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2006): *Die Macht der Sprachen: englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann.

- Meese, Herrad; Fröhlich, Ingrid; Panju, Gisela; Pinnow, Helmut; Runggaldier, Giovanna; Stathopoulos, Paola; Vuduroglu-Langenfaß, Franzeska (Hrsg: Initiativgruppe zur Betreuung ausländischer Kinder e.V. München) (1980): *Muttersprachlich bedingte Fehlerquellen ausländischer Arbeiterkinder: Ein Vergleich ausgewählter Kapitel der deutschen Sprache mit den jeweiligen Entsprechungen im Griechischen, Italienischen und Serbokroatischen*. In: *Deutsch lernen 2-3*, 7-126.
- McCutchen, Deborah (1986): Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. In: *Journal of Memory and Language* 25, 431-444.
- Meiers, Kurt (1981): Der Lese-Erstunterricht mit Ausländerkindern. In: Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Grundlagen, Erfahrungen, Praxisanregungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meiers, Kurt (1980): Kontrastive Analysen. In: *Praxis Deutsch*, Sonderheft, 63-83.
- Merton, Robert K. (1968): *Social Theory and Social Structure*. New York u. a.: The free press.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2000): *Schreibforschung und Schreibdidaktik: ein Überblick*. Band 1. Freiburg/Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Meyer-Ingwersen, Johannes; Neumann, Rosemarie; Kummer, Matthias (1977): *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik*. Band 1. Scriptor: Kronberg /Ts.
- Miller, Reinhold (2004): *99 Schritte zum professionellen Lehrer*. Seelze: Kallmeyer.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1005-1027.

- Nehr, Monika (1990): Schrift- und Schriftspracherwerb am Beispiel der bilingualen Alphabetisierung türkischer Schulkinder. In: List, Gudula; List, Günther (Hrsg.): *Gebärde, Laut und sprachliches Zeichen. Schrifterwerb im Problemfeld von Mehrsprachigkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 146-166.
- Nehr, Monika; Birnkott-Rixius, Karin; Kubat, Leyla (1988): *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oerter, Rolf (1987): Der ökologische Ansatz. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union, 87-128.
- Olson, David (1977): Oral and written language and the cognitive processes of children. In: *Journal of Communication* 27, 10-26.
- Olson, David; Torrance, Nancy (Hrsg.) (1991): *Literacy and Orality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, Walter J. (1987): *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Oomen-Welke, Ingelore (1991a): Umrisse einer interkulturellen Didaktik für den gegenwärtigen Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 2, 6-27.
- Oomen-Welke, Ingelore (1991b): Sprachenvielfalt in der Regelklasse. Ein Differenzierungsproblem. In: *Praxis Deutsch* 18 (108), 37-40.
- Oomen-Welke, Ingelore (1992a): Beobachtungen aus der schulischen Praxis. In: Baur, Rupprecht; Meder, Gregor; Previsic, Vlatko (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Oomen-Welke, Ingelore (1992b): Interkulturelle Aspekte als neue Anstöße für den Sprachunterricht. In: *Interkulturell* 3/4, 42-63.

- Oomen-Welke, Ingelore (1993): Deutscher Unterricht als (inter-)kulturelle Praxis. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Frankfurt/Main: Diesterweg, 142-167.
- Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (1994): *Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln*. Stuttgart: Klett.
- Oomen-Welke, Ingelore (1996): Von der Nützlichkeit der vielen Sprachen – auch im Deutschunterricht. In: Peyer, Ann; Portmann, Paul R. (Hrsg.)(1996): *Norm, Moral und Didaktik. Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion*. Tübingen: Niemeyer, 291-316.
- Oomen-Welke, Ingelore (1997): Türkische Kinder erzählen und schreiben. „Da macht der raus – er riss den Baum aus“. In: Haueis, Eduard (Hrsg.): *Produktion schriftlicher Texte. OBST– Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 36*, 110-132.
- Oomen-Welke, Ingelore (1998): „... ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg/Breisgau: Fillibach.
- Ott, Margarete (2000): *Schreiben in der Sekundarstufe I: Differenzierte Wahrnehmung und gezielte Förderung von Schreibkompetenzen*. Baltmansweiler: Schneider -Verlag Hohengehren.
- Piaget, Jean (2001): *The language and thought of child*. London: Routledge
- Piepho, Hans Eberhard (2001): „Stufenprofile als verbindliche Etappen erfolgreichen fremdsprachlichen Wachstums“. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.): *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Schroedel 2001, 12-22.
- Polat, Ülger (1998): *Die soziale und kulturelle Identität türkischer Migranten der zweiten Generation in Deutschland*. Hamburg: Kovac.

- Polat, Ülger (2000): Zwischen Integration und Desintegration. Positionen türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Attia, Iman; Marburger, Helga (Hrsg.): *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*. Frankfurt/Main: IKO, 11-25.
- Pommerin, Gabriele (1982): Rekonstruktion sprachlicher Erfahrungen ausländischer Arbeiterkinder – am Beispiel authentischer Schülertexte. In: OBST – „*Handlungsorientierung im Zweitspracherwerb*“, H. 22. 168-184.
- Pommerin, Gabriele (1996): *Kreatives Schreiben*. Landsberg: Beltz.
- Quetz, Jürgen; Vogt, Karin (2009): Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache: Sprachenpolitik auf unsicherer Basis. Anmerkungen zum Positionspapier der DGFF und zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 20 (1), 63-90 (im Druck).
- Reich, Hans H. (1990): Auf dem Weg zum Lesen in der Zweitsprache. In: List, Gudula; List, Günther (Hrsg.): *Gebärde, Laut und sprachliches Zeichen. Schriffterwerb im Problemfeld von Mehrsprachigkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 132-145.
- Reich, Hans H. (2002): Zweisprachig schreiben lernen. In: *Grundschule Sprachen* 6, 38-41.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Richter, Sigurd (1995): Ökologische (Schriftsprach-)Didaktik. In: Brügelmann, Hans; Balhorn, Heiko; Füssenich, Iris (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. Lengwil: Libelle, 363-371.

- Rickheit, Gert; Müller, Horst (2002): Experimentelle Neurolinguistik: neurobiologische Untersuchung von Sprachverarbeitungsprozessen. In: Rapp, Reinhard (Hrsg.): *Sprachwissenschaft auf dem Weg in das dritte Jahrtausend – Akten des 34. Linguistischen Kolloquiums in Gernersheim 1999*. Frankfurt: Lang, 93-101.
- Rippien, Susanne (1984): Zur Alphabetisierung der schulischen Leserechtschreibschwäche zu funktionalem Analphabetismus. In: *OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 26, 71-103.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1994): Deutsch für Kinder anderer Muttersprache – Wege zu einer umfassenden Förderung. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Grundschule. Band 2. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz, 176-187.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1997): Die Bedeutung der Schrift für die unterrichtliche Spracharbeit mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache. In: Balhorn, Heiko; Niemann, Heide (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit*. Lengwil: Libelle, 275-285.
- Rösch, Heidi; Dittmar, Norbert; Steinmüller, Ulrich und andere (1993): Dokumentation. Das Glück der Tüchtigen oder: der Konflikt um die zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung türkischer Schulkinder. In: *OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 47, 187-248.
- Sandfuchs, Uwe (1999): Migrantenkinder in Schule und Unterricht – zwischen Schulalltag und bilingualer Erziehung. In: Gemende, Marion; Schröder, Wolfgang; Sting, Stephan (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*. Weinheim: Juventa, 159-169.
- Scardamalia, Marlene; Bereiter, Carl; Steinbach, Rosanne (1984): Teachability of reflexive processes in written composition. In: *Cognitive Science* 8, 173-190.
- Schart, Michael (2001): *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2004): Textproduktion und Textkompetenz im Kontext zweitsprachlichen Lernens. In: Portmann-Tselikas, Paul R.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Band 8/2004. Schwerpunkt: Kultur und Konflikt im Unterricht*. Innsbruck: Studienverlag, 95-133.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2005a): Lernen und Lehren in mehrsprachigen Klassen. In: *ÖDaF-Mitteilungen: Perspektiven. Sonderheft zur XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Graz*, 35-44.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2005b): Deutsch als Zweitsprache. Spracherwerbstheoretische und didaktische Grundlagen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. In: Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hrsg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik Mediendidaktik Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, 128-150.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2007): Auf dem Weg zur Literalen Didaktik. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hrsg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr, 207-222.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008a): *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008b): Das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch 39/2008: Textkompetenz*. München: Hueber, 28-33.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2009): „Textkompetenz und das Lernen in der Zweitsprache“. In: *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin: de Gruyter (in Vorbereitung).

- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hrsg.) (2007): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Portmann-Tselikas, Paul R. (2008): Textkompetenz. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch 39/2008: Textkompetenz*. München: Hueber, 5-16.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Langer, Elisabeth (2009): Sprachförderung im naturwissenschaftlichen Unterricht in mehrsprachigen Klassen – ein Modell für das Fach Chemie. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr (in Vorbereitung).
- Schratz, Michael; Iby, Manfred; Radnitzky, Edwin (2000): *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schriftenreihe Schule in NRW*, Nr. 3107 (1998): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I, Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen; Deutsch. Frechen.
- Schulte-Bunert, Ellen (2000): *Alles noch einmal von vorn? Zeitschrifterwerb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scinto, Leonard F. M. (1986): *Written language and psychological development*. Orlando, Fl.: Academic Press.
- Seipel, Christian; Rieker, Peter (2003): *Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barden, Birgit et al. (1998): Gesprächsanalytische Transkriptionssysteme – Gesprächsanalytisches Modell (GAT). In: *Linguistische Berichte 173*, 91-122.

- Siebert-Ott, Gesa (1998): Probleme des Schriftspracherwerbs bei Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. In: Weingarten, Rüdiger; Günther, Hartmut (Hrsg.): *Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler: Schneider, 151-182.
- Siebert-Ott, Gesa (2000): Der Übergang von der Alltagskommunikation zum Fachdiskurs. In: *Deutsch lernen* 2, 127-141.
- Skehan, Peter (1991): Individual differences in second language learning. In: *Studies in Second Language Acquisition* 13(2), 275-298.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1992): Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Migrantenkindern. In: *Deutsch lernen* 1, 38-67.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Toukomaa, Pertti (1976): *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of sociocultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Spitta, Gudrun (1988): *Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. Lesen und Schreiben im Zusammenhang; spontanes Schreiben; Schreibprojekte*. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.
- Spitta, Gudrun (1992): *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4: ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Spitta, Gudrun (Hrsg.) (1998): *Freies Schreiben - eigene Wege gehen*. Lengwil: Libelle.
- Spitta, Gudrun; Reisner, Eva; Reuss, Karl-Heinz (Hrsg.) (1984): *Schreiberfahrungen statt Aufsatzschreiben: Versuche – Fragen – Ideen*. Weinheim: Beltz.

- Stanat, Petra (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich, 143-261.
- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Stölting, Wilfried (1980): *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Stölting, Wilfried (1989): Die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei ausländischen Schülern. Zweisprachigkeit unter Einwanderungsbedingungen. In: *Praxis Deutsch*, Sonderheft, 19-22.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996): *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Stubbs, Michael (1980): *Language and literacy: the sociolinguistics of reading and writing*. London: Routledge & Paul.
- Stuckey, J. Elspeth (1991): *The violence of literacy*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Szablewski-Çavus, Petra (1991): Lesen- und Schreibenlernen in der Emigration. Zur Alphabetisierung sprachlicher Minderheiten in der Bundesrepublik. In: *Deutsch lernen 1-2*, 10-14.
- Tannen, Deborah (1982): Oral and written strategies in spoken and written narratives. In: *Language* 58, 1-21.

- Toukoma, Pertti; Skutnabb-Kangas, Tove (1977): *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Pre-school Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Helsinki: The Finnish National Commission for Unesco.
- Verhoeven, Ludo (1987): *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Dordrecht: Foris.
- Verhoeven, Ludo (1996): Demographics of Literacy. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Writing and its use*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 767-778. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10, 1).
- Vielau, Axel (1985): Spracherwerb, Sprachlernen, Sprachlehrmethodik: Thesen zur Methodologie des Fremdsprachenunterrichts. In: *Englisch-Amerikanische Studien* 7 (1), 9-30.
- Weidacher, Alois (Hrsg.) (2000): *In Deutschland zu Hause: politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Weidenmann, Bernd (1998): *Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weinreich, Harald (1984): Sprachmischung: bilingual, literarisch und fremdsprachendidaktisch. In: Oksaar, Els (Hrsg.): *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*. Berlin: de Gruyter, 76-91.
- Weinreich, Uriel (1976): *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweitsprachigkeitsforschung*. München: Beck.
- Weisgerber, Leo (1966): Vorteile und Gefahren des Zweisprachigkeit. *Wirkendes Wort* 16, 73-89.

- Wieler, Petra (1995): Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim, München: Juventa, 45-64.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim, München: Juventa.
- Wirth, Doris (1992): Kinder- und Jugendliteratur zum Thema: Kindheit auf anderen Kontinenten. In: *Praxis Deutsch* 19 (116), 8-9.
- Wode, Henning (1993): Erziehung zur Mehrsprachigkeit: Pro und Contra. In: *Lernen in Deutschland* 2, 106-122.
- Wolff, Dieter (1992): Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, lehren und lernen*. Bochum: AKS, 110-133.
- Wrobel, Arne (1995): Revisionen und Formulierungsprozeß. In: Kohrt, Manfred; Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreibprozesse – Schreibprodukte*. Hildesheim: Olms, 361-385.
- Wrona, Thomas (2005): *Die Fallstudienanalyse als wissenschaftliche Forschungsmethode. ESCP-EAP Working Paper 10*. Online: http://www.escpeurope.eu/uploads/media/TW_WP10_02.pdf (22.10.2009).
- Wygotski, Lew (1934; Deutsch 1964): *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Yin, Robert K. (2003): *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, London: Sage.

Zimmermann, Rüdiger (1997): Auf dem Wege zu einem L2-spezifischen Modell des Schreibprozesses. In: Iluk, Jan (Hrsg.): *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Slaskiego, 74 -95.

Zimmermann, Peter (Hrsg.) (1991): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt am Main u.a.: Lang.

Anhang

- I. Das Transkript
- II. Didaktische Anweisungen zu den Arbeitsblättern zur Fortbildung
- III. Die Arbeitsblätter zur Fortbildung
- IV. Fragebogen zur Lehrerfortbildung

I. Das Transkript

(-)	kurze Pause
(- -)	längere Pause (weniger als eine halbe Sekunde)
(1.0)	Pausen von einer Sekunde und länger
(?was soll das?)	unsicheres Textverständnis
(? ?)	unverständliche Stelle
..[....	
..[....	der Text in den untereinanderstehenden Klammern überlappt sich
..[[... = -	Mehrfachüberlappung verschiedener Sprecher/-innen ununterbrochenes Sprechen trotz Hörrmeldung Konstruktionsabbruch
hahaha	lautes Lachen
hehehe	schwaches Lachen
hohoho	dunkles Lachen, den Vokalen der Umgebung angepasst
(.h)	hörbares Ein- oder Ausatmen
(h)	integrierter Lachlaut
:	Lautlängung
?	steigende Intonation
,	kontinuierliche bis leicht steigende Intonation
.	fallende Intonation
;	leicht fallende Intonation
°blabla°	leiser gesprochen als Umgebung
°°bla°°	sehr leise
der is dOOof	Großgeschrieben trägt den Satzaccent
COME ON	Emphaseintonation (lauter und höher)
Ich&und	Verschleifung
mhm	„zweigipfliges“ Hörsignal
((liest))	Kommentar zum Nonverbalen
<((rall))>	rallentando, Verlangsamung
<((acc))>	accelerando, zunehmend schneller
<((staccato))>	Wort für Wort
<((affektiert))>	impressionistische Kommentare unter der Zeile

- 1-----
- BH Meine EINGangsfrage ist jetzt einfach‘ äh wir hatten vorhin das Problem mit den (-)
- 2-----
- BH TEXTsorten’ wo das vielleicht manchmal gar nicht so GUT ist wenn äh Schüler an
- 3-----
- BH Textsorten sich abarbeiten müssen (-) die aber von den Lehrplänen vort-vorgeschrieben
- 4-----
- BH sind‘ (-)und das andere Problem mit der Notengebung. (-) einer differenzierten
- 5-----
- BH Notengebung die eben offenbar auch nicht so einfach ist. Anhand dieser beiden Punkte
- 6-----
- BH wüsste ich gerne von Ihnen GANZ allgemein. wie ist Ihre Einschätzung wie groß ist Ihre
- 7-----
- BH persönliche individuelle Wirkungsmöglichkeit in der Schule. als einzelner Lehrer. wenn
- 8-----
- BH Sie die Schule als Institution betrachten Wie groß sind Ihre persönlichen Möglichkeiten
- 9-----
- BH da nach Ihren eigenen Ansichten und Überzeugungen zu wirken.
- FR Relativ GROß
- NS (1.0)
- 10-----
- FR bei uns an der Schule. also wir haben das so dass zum Beispiel die Kinder mit
- 11-----
- FR Migrationshintergrund die ERST mal (.h) äh zu uns komm: in Regelklassen
- 12-----
- FR (??) und das entscheiden wir ganz individuell wann es dann sinnvoll is hm tatsächlich
- 13-----
- FR schon Ziffernzensuren zu geben. Und im Förderunterricht bekommen sie sowieso nur ein
- 14-----
- FR Beurteilungszeugnis. (-) SO zum Beispiel zur Notengebung.
- 15-----
- BH mhm (-)ist das eine-ein Charakteristikum Ihrer Schule?
- FR Keine Ahnung ich
- NS (--)
- 16-----
- FR weiß(h)nicht wie es in ANderen Schulen ist aber es ist kein Problem es so zu mAchen (-)
- 17-----
- FR also (--)
- HS Also&es gibt ja vorgaben in DEM sinne dass schüler die(.h) zunächst äh
- 18-----
- HS auffang&fördersituation mitgemacht haben dann in die regelklassen wechseln zunächst
- 19-----
- HS mal(h) müssen sie ja nicht in deutsch bewertet werden’es gibt ja die möglichkeit die
- 20-----
- HS note(h) auszusetzen’(-) spätestens aber ab jahrgang neun& zumindest&was die
- 21-----
- HS HAUPTschule anbetrifft. da gehts ja um den Ersten Abschluss. und dieser erste
- 22-----
- HS abschluss’ ist natürlich an bestimmte kriterien gebUnden. da kann ich NICHT mehr sa-
gen

- 23-----
 HS er hat sich&äh&bemüht ist aber noch NICHT so weit sondern da muss ich sozusagen
 --24-----
 HS ABSchlusskriterien erfüllen' und das wird sicherlich jetzt(h) auch unter den neuen
 --25-----
 HS Gesichtspunkten mit Kernlehrplänen wird sich das noch verschärfen. (h)Also&da&gibts
 --26-----
 HS keinen individuellen SPIELRaum mehr' äh&sodass ich dort einfach sag&es istn&
 --27-----
 HS abschluss&oder es&keiner. Also&es gibt nicht noch&so&was dazwischen. was ja
 --28-----
 HS sicherlich äh(-)wichtig wäre&allerdings vOrher würde ich zugeben gibts mh denk ich
 --29-----
 BH mhm (-) wenn man das gefühl hat
 HS individuelle spielräume und die sollte man auch nutzen.
 --30-----
 BH dass die NICHT vorhanden sind. wie wirkt sich das AUS auf den (-) schUlalltag&auf ihr
 --31-----
 BH (-) persönliches wirken in der Schule.
 FK °°tja°°(h)ich hab&das-die Möglichkeit-äh
 NS (1.0)
 --32-----
 FK also&ich versuche schon jedes Kind individuell zu betrachten.&wenn ich
 --33-----
 FK jetzt zum beispiel(h)aufsätze&äh& korrigiere'
 --34-----
 FK äh(-)&dann&lasse&ich&dann&haben&haben natürlich ausländische Schüler die halt
 --35-----
 FK nochn&n sch- alson&mangelhaftes sprachniveau haben' (h)äh (-) die bewerte ich NICHT
 --36-----
 FK gleich mit mit äh (-) ja ursprünglich dEUtschen schülern.&weil ich einfach sage(h)ähsie
 --37-----
 FK können ja noch nicht können. wenn ich also weiß dass ein ein mädchen hab ich
 --38-----
 FK beispielsweise da die ist erst drei oder vier jahre in deutschland'(h)wenn ich die mit
 --39-----
 FK gleichen maßstäben beurteilen würde wie die anderen&dann(h)äh fänd ich das
 --40-----
 BH mhm
 FK Ungerecht. trotz allem weiß ich genau' wie du schon sagst' ähdass&also&ich
 --41-----
 FK letztendlich darauf hinAus&äh&kommen' muss. (h)und das ist eben das problem.
 --42-----
 FK (-)nech&also&äh (-)(h)wie&gesagt da ist eben auch die schriftsprache leider (-) auch äh
 --43-----
 FK ja sehr wichtig und und ich muss irgendwann diese kriterien anlegen. und das ist-fällt
 mir
 --44-----
 FK schwer' undähwir haben gott sei dank auch relativ viel fördermöglichkeiten bei uns an
 --45-----

- FK der schule(h)aber letztendlich wird es trotzdem darauf hinauslaufen' dass ich die dann
--46-----
- FK halt äh auch so ja das sprachniveau tatsächlich beurteilen mUss.(h) es fängt an bei den
--47-----
- FK parallelarbeiten' äh ja und dann wie gesagt nach der- nach&m neunten auf jeden fall
--48-----
- FK müssen wir ja&halt diesen- diesen kernpläne eingehalten haben und wir müssen dann
--49-----
- FK ebent(h)sagen der hat den(h)schulabschluss bekommen oder nicht.&was bleibt mir
--50-----
- FK anderes übrig. (-) also bei Uns in der schule ist es ganz gut gelöst wir haben äh zumin-
dest
--51-----
- FK bei fünf und sechs haben wir (-)(h)äh eigentlich <((rall VIER förderstunden mehr))> als
--52-----
- FK wahrscheinlich&die&also&die normalen' wir haben&also&in fünf &sechs zwEI stun-
den
--53-----
- FK wo wir(h) mit zwei kollegen drin sein sOllten was&auch<((acc häufig leider dann auch
--54-----
- FK doch wieder nicht der fall ist weil die Leute dann(h)))> rausgezogen werden zu zu
--55-----
- FK vertretungsunterricht (h) aber wenn die regel äh (-) also manch-häufig ist es so&dass wir
--56-----
- FK mit zwEI kollegen drin sind (h) da können wir natürlich schon individueller fördern (-)
--57-----
- FK (h)äh&dann habn wir nachmittags&also siebte stunde haben wir noch fördergruppen äh
--58-----
- FK die sind auch gott sei dank sehr kleIn da haben wir jeweils so sechs schÜler und dA:
--59-----
- FK kann man natürlich schon individuell auf jeden einzelnen ganz gut eingehen. und&äh
--60-----
- FK förderprogramme da für jeden Einzelnen quasi erstellen. (h)das ist gUt bei uns gelöst
--61-----
- BH mhm (-)was müsste geÄndert
FK finde ich. ja (-) ansonsten wurschtelt man sich dUrch.
--62-----
- BH werden damit dieses durchwurschteln nicht so: (-)- dies gefÜhl des durchwurschtelns
--63-----
- BH nicht so frustrierend wird.
FR tja (1.0) (.) (-) also innerhalb der schule würde ich
NS (1.0)
--64-----
- FR mir (-) <((rall nOch me: hr))> obwohl es schon ganz gut ist bei uns eigentlich
--65-----
- BH mhm
FR nOch mehr kooperation und austausch unter den kollegen (-) wünschen.
NS (1.0) (1.0)
--66-----
- FR sich dAnn auch abzusprechen. wie: wie gehe ich eben mit bestimmten schülern

- 67-----
FR und schülerinnen um (-) das mit der bewertung das ist&ne se: hr schwierige sache. (-)
--68-----
FR was sie jetzt auch sagten ich kAnn nicht die gleichen mABstäbe ansetzen' (.h) auf der
--69-----
FR andern seite&nen bonus anzulegen und trotzdem&ne zensUr zu geben; (.h) das ist für die
--70-----
FR schÜler dann auch ganz schwierig <((acc sich einzuschätzen sie sagen dann))> aber (-)
--71-----
FR wieso ich hAb doch&ne drei bekOmmen (?aber) wieso bekomme ich jetzt den Abschluss
--72-----
FR nicht oder oder sO zum beispiel das ist ja (-) (.h) dann (- -) und da das müsste auch
--73-----
FR einfach klar sein für die schÜler was&was&n bestimmte bewertung beurteilung
--74-----
FR eigentlich auch hEIßt. (.h) (--) und das kann man besser wenn man mit kollegen
--75-----
BH mhm` (.h) äh wenn ich jetzt (-)
FR zusammenarbeitet. das dann vermItteln °oder°
NS (--)
--76-----
BH daran entzÜndete sich vorhIn ja auch bei Ihnen die reaktion. äh (-) wenn ich jetzt in
--77-----
BH fOrtbildungsveranstaltungen zum beispiel versuche zu vermitteln. dass äh (-) so
--78-----
BH etwas wie: (-) äh freies schreiben für bestimmte sch-schüler förderlich ist äh zu ihrer
--79-----
BH eigenen schreibentwicklung. und (-) ihre reaktion darauf ist äh das gEht
--80-----
BH nicht weil die lehrpläne das textsortenschreiben (-) vOrschreiben' (-) (.h) da
--81-----
BH frage Ich mich in diesem moment in mEIner rolle' was für einen sInn hat dann eine
--82-----
BH fortbildung. was würden SIE mir darauf antworten.
NS (allgemeines flüstern, seufzen, °tja°)
--83-----
FR na ja es gibt ja immer schon mÖglichkeiten denk ich das Umzusetzen.&EInerseits
--84-----
FR hat man ja eben AUch den förderunterricht' in dem man freies schreiben (-) umsetzen
--85-----
FR kann (.h) (-) das ist ja dann noch mal (-) nEben dem (-) regelunterricht' dann kann man
--86-----
FR sich natÜrlich überlegen ob man bestimmten schülern oder schülerinnen nicht (-)äh
--87-----
FR besOndere aufgaben stellt. °Also°
FK und&ne fortbildung hat doch auch dEn sinn'
NS (1.0)
--88-----
FK mir neue schwerpunkte zu erArbeiten. mir die bewUsst zu machen um dann später
--89-----

- FK mit denen prAktisch im schUlalltag fertig zu werden&das ist für mIch auch heute der
 --90-----
- BH [mhm] also sie denken auch
 FK sinn der ganzen veranstaltung; (--)[etwas bewUsst zu machen.]
 NS (--)
 --91-----
- BH SIE würden äh innerhalb ihres schulalltags noch bestimmte (-) freiräume nischen
 --92-----
- BH spielräume finden um das eine oder andere auszuprobieren zumindestens.
 FK so hatten
 --93-----
- BH [mhm]
 FK wir das schon in der kurzen pause Anged[acht;] wie wir denn nun wAs auch organisieren
 --94-----
- BH [mhm] mhm (--) sehen sie
 FK können damit das effektIv [sein kann] das arbeiten mit den kindern.
 --95-----
- BH eigentlich einen grUndsätzlichen unterschied zwischen äh dem unterrichten von
 --96-----
- BH förderklassen und dem unterrichten von regelklassen? worin bestEht der? (-)
 FR mhm (.h)
 --97-----
- BH mhm
 FR zunächst mal in die menge an (h)- in der mEnge der schüler und schülerinnen
 --98-----
- FR die man gIEIchzeitig unterrichten muss. (-) (.h) an der heterogenität der gruppe; (-)
 --99-----
- FR die ja in dEm moment gerade wenn ich äh äh (-) förderschüler und schülerinnen
 --100-----
- FR im rEgelunterricht noch habe (-) ist die: ist die bAandbreite dessen was da geleistet
 --101-----
- FR werden kann (h) ja noch größer.
 FK und ein grOßer unterschied ist wie Ich das
 NS (1.0)
 --102-----
- FK jetzt im alltag empfinde die motivatiOn der schüler; die ja ganz anders ist als bei
 --103-----
- FK unseren förderklassen als vermUtlich, ich kenn ja nicht regelklassen in den rEgelklassen.
 --104-----
- BH wo ist die motivation höher? also&das ist für
 FR [in den föRderklassen]
 FK [in den föRderklassen] auf jEden fall.
 NS (--)
 --105-----
- BH mIch jetzt nicht so: ?(-) so EINSichtig auf antrieb. wo- woran lIEgt das?
 --106-----
- FK die sind wIssbegierig, die wo: llen (-) immer mehr stOff haben.
 NK (--) (hm, lachen)
 --107-----

- FK die wollen. (-) die [die sind Unruhig;] warum weiß ich auch nicht' aber sie (-)
 XX [aber warum ist das so?]
 --108-----
- FK sie treiben Uns voran. das&das ist das was auch unglaublich viel AUSmacht und viel
 --109-----
- BH und in
 FK Spaß macht und ja auch&ne neue herAUSforderung immer wIEder darstellt.
 --110-----
- BH den rEgelklassen erleben sie diese schüler wesentlich Unmotivierter.
 FR °ja die vergleichen
 --111-----
- BH [°sekunde°?] °ganz kurz (-) ja°
 FR sich [dann ja°]-
 FK [ja vielleicht ha&m die da auch so&ne] die vergleichen sich dann
 --112-----
- BH [mhm] [mhm]
 FK ja mit den Anderen [äh]ja dEUtschsprachigen [äh] deutsch als mUttersprache
 --113-----
- FK sprechenden kindern; und&äh ich denke (.h) in den fÖrderklassen ist das so eine art (.h)
 --114-----
- FK (-) ja ich will nicht den begriff schOnraum benutzen; aber es ist ein- (.h) eine möglichkeit
 --115-----
- FK äh (--) ja strEIt aus dem weg zu gehen äh (-) sich emotional nicht so sehr Abhängig zu
 --116-----
- FK machen von dem was die Anderen können' eigene leistung Anzuerkennen' und nicht nur
 --117-----
- BH mhm
 FK als äh (-)(.h)die eigene leistung als nIchtleistung zu er- anzuerkennen.
 HS also ich
 --118-----
- HS denke mal kinder die aus&ner fÖrdersituation oder fÖrderklasse in eine rEgelklasse
 --119-----
- HS kommen; die haben&s ja recht schwer'denn sie stehen ja in&ner konkurrenz; das mErken
 --120-----
- HS sie ja.die mErken ja das und das kAnn ich nicht; also&das stellen sie immer&?alles? fest
 --121-----
- HS was ich alles nIcht kann.(.h) sie wissen aber selbst vielfach nIcht was sie kÖnnen.(-) das
 --122-----
- HS wär- ja der pUnkt sozusagen Anzusetzen.(.h) da werden irgendwie zumeist die ?kinder?
 --123-----
- HS vielfach auch alleIne gelassen (h.) und dann gibt&s irgendwann spÄtestens nach&n paar
 --124-----
- HS wochen die motivationsprobleme.(.h) und ob man die dann wieder auffängt' ist ja auch
 --125-----
- HS vielfach noch die frage. und also dA kommen ja: (-) sicherlich mächtig probleme.&einige
 --126-----
- HS kriegen&s gebacken' (-)(.h)dass sie&s dann auch hinbekommen' aber(-) etliche dann
 --127-----
- BH mhm
 HS doch nicht und (-) ja die hab&n dann irgendwann kein bock mehr. (-) obwohl

- 128-----
 FW ja'und äh (-) ich hab das nOch anders
 HS sie in&ner fÖrdersituation ganz Anders waren.
 NS (-)
 --129-----
 FW erlebt'also nIcht nur die <((acc sag ich mal))> f-förderkinder oder die kinder
 --130-----
 FW mit migrationshintergrund' (.h) äh (-) sondern auch der anteil derer (--) die hier
 --131-----
 FW aufgewachsen also mUttersprachler und mUttersprachlerinnen' (.h) wenn ich mir
 --132-----
 FW den prozentualen a-anteil ansehe in normalen- in normalen regelklasse ist der anteil
 --133-----
 FW derer die wEnig motivation haben oder meinen es müsste schon sO gehen ohne-ohne
 --134-----
 FW Anstrengungsbereitschaft wEItaus größer als in der förderklasse. warum? da kann
 --135-----
 FW ich jetzt nur; (-) das ka-kann ich nur vermuten.&ich bin ja auch an einer reAlschule'
 --136-----
 FW und da muss man einfach auch schon sehen; die kinder die dahin kommen' die erleben
 --137-----
 FW sich schOn als aussortiert' ich denke das ist&n grund' (.h) das sind nIcht die besten'
 --138-----
 FW das&s sicher auch motivations:hEmmend' (.h) während die die jEtzt nach dEUtschland
 --139-----
 FW gekommen sind. äh im alter von (-) zehn&elf jahren <((acc das sind die die wir haben'))>
 --140-----
 FW (.h) die <((rall mEIsten das noch mal als))> chance betrachten. und noch was erreichen
 --141-----
 BH mhm'sie wollten glaub-
 FW wOllen und auch die idee haben' sie kÖnnen was erreichen.
 NS (--)
 --142-----
 BH ich AUch noch was (-) dazu sagen.
 FK äh ich wollte eigentlich das gleiche sagen&also
 --143-----
 FK das ähnliche sagen wie-wie die kollegin dahinten; (.h) aber wie gesagt dieses äh (-)
 --144-----
 FK das glaube das ist äh stImmt was sie da sagen; äh (.h) die schÜler fühlen sich ja wenn
 --145-----
 FK sie hier gebOren sind und haben also zeitlebens in der grUndschule (-) wahrscheinlich
 --146-----
 FK kindergarten auch schon vorher irgendwie ihr dEfizit bemErkt; dass sie dann also auch
 --147-----
 FK mUtlos geworden sind'(.h) äh (-) (.h) ja überhaupt dAs zu erreichen was in der klasse
 --148-----
 FK gefordert wird.&und vielleicht von dAher diese mangelnde motivation.&also ich&ich
 --149-----
 FK erleb&s eben AUch so dass äh (-) (.h) ja; diese schüler halt sehr häufig stÖren' und äh (-)
 --150-----

- FK massiv stören' und das ist eben (.h) &ne relativ große gruppe' weil ich hab- also
 --151-----
- FK wirklich (-) Über 70 prozent äh (-) ausländer als- &oder &oder beziehungsweise äh (-)
 --152-----
- FK (.h) rUsslanddeutsche' (.h) und äh (-) also &s ist ein verdAmmt hArtes und schwieriges
 --153-----
- FK Arbeiten; das kann man nicht anders sAgen; und &äh (.h) wenn es dAnn also noch darum
 --154-----
- FK geht; beispielsweise im DEUtschunterricht; (.h) äh (-) es geht ja nIcht nur um &um
 --155-----
- FK wIssensvermittlung äh(-) es geht ja auch zum beispiel (-) <((acc also ich hatte jetzt zum
 --156-----
- FK beispiel das thema))> fAbeln' (.h) das heißt die übersEtzung' äh (-) von gleichnissen
 --157-----
- BH [mhm]
- FK auf äh äh äh ja auf die äh (-) ins tägliche [IEben beispielsweise.] (.h) da mUss man ja
 --158-----
- FK auch schon nuAncen der sprache verstehen; um das überhaupt zu verstEhen; und da'
 --159-----
- FK (-) g-ging gAr nichts mehr. (.h) und da habe ich also wAhnsinnige probleme das
 --160-----
- FK zu vermItteln; das muss ich ganz klar sAgen. (.h) ja; und das sind auch so
 --161-----
- FK schwIERigkeiten (.h)(-) das sag&ich also wenn man da so textsOrten behandeln muss'(.h)
 --162-----
- FK äh (-) dAs ist dann sEhr schwEr das äh (-) kriegt man auch kaum hIn bei vielen leuten.
 --163-----
- BH [mhm]
- FK (.h) dAs sind so die probleme von denen also ich dann eben so sprach[&und] da muss
 --164-----
- FK ich ja trOtzdem diese dinge tu: n' weil das einfach äh vom lehrplan vOrgeschrieben
 --165-----
- FK ist' &und ich (.h) äh setze dann natÜrlich auch wiederum dann frIEles schreiben irgendwo
 --166-----
- FK zwischendurch ein einfach um (.h) äh da wieder mÖglichkeiten für die leute zu schaffen
 --167-----
- FK äh auch sich mal anders (-) zu (-) zeigen oder also da mItmachen zu können (.h) aber wie
 --168-----
- FK gesagt; bei diesen literArischen themen möchte ich mal sagen ist das dann wirklich äh
 --169-----
- BH mhm (-) was sind denn so die gedAnken; die sie sich dann so machen;
 FK sehr schwierig.
 --170-----
- BH wenn sie merken sie mÜssen das jetzt machen und es: klappt einfach nicht im unterricht;
 --171-----
- BH (-) was sind so ihre spontanen (-) gedanken.
 FK (.h) (-) ja &ich muss meine lernziele oder äh
 --172-----
- FK (-) immer weiter zurÜckschrauben. das frUstet. (--) und ich habe bisher auch noch
 --173-----

- FK keine wege gefunden (.h) äh (-) das trotzdem hInzukriegen. (--) da weiß ich nicht; da
--174-----
- FK bin ich jetzt auch geschEitert; das geb-&ich zu. also (-) das war jetzt so ganz Aktuell;
--175-----
- FK grad&ne' dass ich also (-) äh (-) da so bemErkt habe da ist meine kompetenz
--176-----
- FK dann erst mal so: zu Ende;(h)ich weiß da nicht weiter&da hätt&ich mir gerne: (-)(.h)
--177-----
- FK ja&da würd&ich dann gerne auch so so progrAmme haben oder&oder irgendwie
--178-----
- BH [mhm] (-) (.h) können sie dieses schEItern noch
FK möglichkeiten das äh zu ändern. [klar.]
--179-----
- BH beschreiben' was sie damit mEInen'
FK also&ich versuche die sachen unheimlich
NS (--)
--180-----
- FK äh auf&nem sehr sImplen niveau zu halten. wenn ich dann trOtZdem bemerke. (.h)
--181-----
- FK das&n grOs meiner schüler es trOtZdem nIcht verstAnden hat; (.h)(-) tja: dann&weiß
--182-----
- FK ich im moment nicht wEIter. das gebe ich' zU.&und äh (-)ich bin dann auch ein
--183-----
- FK bisschen erschrOcken' wie gesagt&ich äh (-) dass das niveau so gesUnken ist.
--184-----
- FK (.h) und das hAt natürlich damit zu tun' dass die leute einfach die sprache'
--185-----
- FK (.h) in ihren fEIinheiten nicht verstehen.(-) das sind ja gANz simple ausdrücke die man
--186-----
- FK teilweise erklÄren muss wo man (-)(.h) so als äh äh vielleicht gar nicht so drauf kommt;
--187-----
- FK das sind so ganz einfache AUSdrücke' die die kinder einfach nicht mit Inhalt füllen
--188-----
- BH mhm mhm wenn sie
FK können. ja (-) und da fängt das problem an; (-) °°tja;°°
NS (-- (1.0)
--189-----
- BH sich äh zum Abschluss; was wÜnschen könnten; also nicht von mir oder (-) wie auch
--190-----
- BH immer sondern eben wirklich an die politIk gerichtet; an die bildungspolitik; (.h)(-)
--191-----
- BH was würden sie sich wünschen. um die situation zu verbessern.
HS die EInsicht bei den
NS (--)
--192-----
- HS politikern dass dieses thema sich nIcht eignet' für irgendwelche gegenseitigen
--193-----
- HS schUldzuweisungen' (.h)äh welches system denn nun bEsser ist' ich denke äh das
--194-----
- HS beispiel pIsa und dass andere länder es offensichtlich anders und auch bEsser

- 195-----
 HS machen' (.h) und auch andere systEme haben' äh: dass das eigentlich zEIgen
 --196-----
 HS sollte' (.h) zu versuchen (-) an einem strang zu ziehen und zu sagen wir brauchen
 --197-----
 HS integrierte systEme' (.h) und gerade für migrAntenkinder brauchen wir
 --198-----
 HS die;&also&weil die wIrklich die bIldungsverlierer sInd. und da&können&wir&uns&auch
 KK <((mit Nachdruck))>
 --199-----
 HS nOch so viel einfallen lassen und versUchen' Irgendwo ist es immer ein kurIEren an den
 --200-----
 HS symptOmen es gibt Immer wieder genügend bEispiele warum jemand (.h) in so eine
 --201-----
 HS Abwärtsspirale (.h) gerÄt' nicht&also&von einer schulform zur nÄchsten und das ist ja
 --202-----
 HS immer nicht als-zu&mEIstens ist es kein (.h) nach Oben hinreichen sondern immer ein
 --203-----
 HS Abstieg. und das macht sich bei denen sEhr stark in der psyche bemErkbar und (-) ja; wir
 --204-----
 HS sehen das ja.gerade wIr dann an der hauptschule (.h) kriegen das tagTÄglich zu spüren.
 --205-----
 HS und äh auch also (-) bis hin zu den gewAltausbrüchen&stand ja heute wieder in der
 --206-----
 HS ZEitung (-) das hängt schon damit' zusAmmen; dass also diese dinge (.h) da&ne rOlle
 KK <((mit Nachdruck))>
 --207-----
 HS mitspielen.&und ich verstehe es nIcht warum das nicht EInsichtig sein soll' ich wEIB
 --208-----
 HS dass die wissenschaft versucht das klAr zu machen' &aber&offensichtlich (.h) nimmt
 man
 --209-----
 HS das&auch&nicht so richtig zur kEnntnis' (.h) und Uns nimmt man&AUch nicht so richtig
 --210-----
 HS zur kenntnis' äh (-) und dENkt äh irgendwie: (.h)wird das alles schön EINsortiert dann
 ha-
 --211-----
 FW ja schulen auf jeden fall Offener
 HS m&wir die heile welt&nIx da ha-m&wir.
 NS (1.0)
 --212-----
 FW machen' tatsächlich äh sie so zu sehen wie sie wirklich IST das heißt dieses rIEsige
 --213-----
 FW gewal-gewAltpotential das einfach da ist zu mindest an unserer- also&auch&schulform
 --214-----
 FW ich denke an den andern ist es aber auch nicht anders' (.h)(-) äh: dann&äh (-) (.h)
 --215-----
 FW einfach mal auch klArzumachen äh wo die Ursprünge liegen; dass also auch äh: (-)
 --216-----
 FW die erzIEhungsarbeit der Eltern nicht mehr dIE ist die sie mal wAr' (.h) ich&denke

- 217-----
 FW das ist wichtig' die-&an&den einfluss der mEdien brauchen&wir gar nicht äh: da
 --218-----
 FW bra-&das is-&ist sicherlich klar'(h) äh (-) dann halt äh die gesAmte politik' äh: die:
 --219-----
 FW die AUsweglosigkeit der schüler äh beinhaltet (-)(h) undsoweiter;&das ist alles
 --220-----
 FW so wAhnsinnig viel;&also&ich dENke mir äh: (-)(h) auf jeden fall schUle einfach mal
 --221-----
 FW wirklich (-) wirklich Offener machen und Ehrlicher sein was wirklich IOs ist&und ich
 --222-----
 FW denke mir da wird auch mal viel zu viel-äh gaukelt-gaukelt man sich da vor' (h) es ist äh
 --223-----
 FW glaub&ich Ärger als-als bisher bekAnnt ist; ne: ' und äh (-) dA möchte ich gerne mal aus
 --224-----
 FW dem Schatten raustreten und wirklich ganz offensiv (-) äh vorgeben was wIrklich los ist
 --225-----
 FW in den deutschen schulen. (h) und dAnn müsste man
 --226-----
 FW wirklich&glaub&ich&wahrscheinlich das ganze schUlssystem Umwerfen und
 --227-----
 FW Umkrepeln (h)und&äh: ja Anders agieren; weiß ich nicht.&also&diese&diese (h) (-)
 --228-----
 FW bEIspielsweise dieser&dieser brUch nach der vierten klasse (?in die?) weiterführenden
 --229-----
 FW schulen das ist doch sicherlich sehr zu: (-) hinterfrAgen&undsoweiter da gibt es
 --230-----
 BH mhm (--) also ein erster schritt den
 FW wAhnsinnig viel- sachen die da im argen liegen.
 --231-----
 BH schulen vielleicht sogar sElber machen könnten wäre diese transparenz zu schaffen.
 FW Ja.
 --232-----
 BH mhm ja
 FK nicht und
 FW aber auch irgendwo ein forum zu haben gehÖrt zu werden.
 NS (--)
 --233-----
 BH woran scheitert das?
 FK auch Ernst genommen zu werden.
 FA unter Anderem auch am
 NS (--)
 --234-----
 FA gEld; also&die sparpolitik ist&n schuss nach hInten langfristig gesehen. (-) und das
 --235-----
 BH mhm
 FA müssen die doch wIssen; (-) die leute; die den roten stift in der hand haben.
 NS (-)
 --236-----
 HT ja&es liegt ja auch dAran dass (-) praktisch die-die dEUtsche mentalitÄt auch so ist.

- 237-----
 HT es wird ein gesEtz gemacht' (-) irgendwo'(-) man sagt das ist gesetz' das müssen wir'
 --238-----
 HT (--) dUrchführen. und dIEse mentalität find&ich einfach zum kOtzen. das gibt&s nicht;
 --239-----
 HT dass (--) Alles was von Oben kommt rIchtig ist. und wIr als lEhrer müssen wir die
 --240-----
 HT fÄhigkeit haben' und endlich die kraft haben' zu sagen' dIEse vielen gesetzze; die zuletzt
 --241-----
 HT gekOmmen sind; diese ganzen veränderungen; die jetzt als AktionIsmus; weil pIsa
 --242-----
 HT so gewesen ist; oder weil (-) frau: (-) wie die hIEß' weiß ich nicht mehr;
 --243-----
 HT [(?die ist nicht mehr da)] (.h) äh (.h)(-) so sein sOllte weil (?sie sich das so?) vOrgestellt
 XX [(??)]
 --244-----
 HT hat; (.h) äh: (--) prAktisch lÄUft das nicht so. es-&wir hAben eine mUltikulturelle
 --245-----
 FW °genau°
 HT gesellschaft. macht mal die AUgen auf. warum wollen wir den&den
 --246-----
 HT muttersprachunterricht zurÜckführen. wenn das hier wirklich so nOtwendig ist.
 --247-----
 HT wenn da- (.h) wenn das so nOtwendig ist zu trEnnen. Wer (?italienisch zu hause glernt;
 --248-----
 HT der muss pOlnisch?) in der Schule lernen. warum (--) wird das (-) geschnItten.
 --249-----
 HT BeschnItten. aus kostengründen. ja&heute spAren wir; aber in zwanzig jahren
 --250-----
 HT müssen wir ja (.h) vIEL mehr gELD ausgeben weil das ja alles soziAlfälle werden. (--) äh
 --251-----
 HT (-) als bÜrger sind wir gefragt (-) zu sagen es rEIcht' diese schule; sO wie sie Ist'
 --252-----
 FW [°°stimmt°°] °°ja°°
 HT (-) macht uns kapUtt' macht unsere [kInder] kaputt. und wenn wir das nicht mAchen
 --253-----
 FW °ja: °° da-&dazu kommt noch eine
 HT sind wir Alle (-) Irgendwie -n bißchen Schuld.
 --254-----
 FW Andere sache die ich auch wIchtig finde einfach mal zu sAgen. (.h) äh wir haben ja nun
 --255-----
 FW wirklich äh so viele nationalitäten in der klasse; und da gibt es SO VIELE konflikte
 --256-----
 FW unterei-&Unter den schülern. (.h) und wie viel zEIt ich damit verbrin-&verbrInge;
 --257-----
 FW wirklich als nicht als lEhrer tätig zu sein sondern als (-) sozialarbeiter als psYchologe
 --258-----
 FW (-) äh ich&weiß&nicht bevor ich überhaupt meinen unterricht Anfangen kann;
 --259-----
 FW vergeht ja manchmal&ne halbe stunde: (.h) bis ich irgendwelche konflikte geschlich-

- 260-----
 FW &geschlichtet oder (-) gelöst habe. (.h) und das ist eigentlich tagtäglich. gerade als
 --261-----
 FW klassenlehrer kommt wahnsinnig massiv da äh äh jede menge a-&an kon-&konfliktstoff
 --262-----
 FW auf einen zu jeden morgen' (.h) und ich muss das erst einmal irgendwie klären. und wie
 --263-----
 FW viel zelt mir da durch die lappen geht; das ist doch ganz klar' und das sind einfach
 --264-----
 FW dinge die werden einfach ignoriert; und die sind aber da; und das (.h) deshalb sage ich
 --265-----
 FW da muss die schule offen werden und das auch einfach mal auf den Tisch legen dass es
 --266-----
 FW so ist' wir leben unter schwierigsten Bedingungen dort zusammen; (.h) und dann kommt
 --267-----
 FW eben wie gesagt noch RAummangel äh äh (.h) ja dann äh also wie groß die gruppen sind
 --268-----
 FW und und und; das alles zusammen; das ist ein (.h) arbeiten (.h) das geht also irgendwie ist
 --269-----
 FW fruchtlos oder jedenfalls nicht ganz aber natürlich nicht aber es könnte viel effektiver
 --270-----
 BH mhm
 FW sein wenn man andere bedingungen hätte. und das macht die schule so wahnsinnig
 --271-----
 BH (.h) wie können sie sich artikulieren und wo können sie sich
 FW schwer heutzutage.
 --272-----
 BH artikulieren.
 HT also ich hab- persönlich
 NS <((allgemeines unverständliches Gemurmel))>
 --273-----
 FW ja
 HT den Eindruck wir werden einfach mundtot gemacht. denn in dem moment wo wir
 --274-----
 HT versuchen zu sagen so geht's nicht' wir können (?hier?) solche komischen gruppen hier
 --275-----
 HT unterrichten' wir finden das nicht gerecht wenn wir nur (--) drei stunden unterricht pro
 --276-----
 FS und die gesetze
 HT gruppe geben' das ist gesetz' da können wir nichts machen. ja äh- (--)
 KK <((zitierend nachahmend))>
 --277-----
 FS werden von den leuten gemacht die in ihrem äh vorgewärmten büro(.h)stuhl sitzen'
 --278-----
 FS in ihrem büro auf dem stuhl sitzen' (.h) äh sich irgendwie von der alltäglichen realität
 --279-----
 FS abgeschottet haben' und sich völlig entfernt haben einfach von oben die erlasse und
 --280-----
 FS gesetze herablassen' und sagen' mault ihr mal. es kommt immer mehr Büroarbeit dazu'
 --281-----

- FS so dass ich mich manchmal frage' wann soll ich den bitteschön (?nun äh?) so was
 --282-----
- BH mhm
- FS Ähnliches wie Unterricht machen (-) und unter welchen bedIngen. (-) wird
 --283-----
- BH mhm
- FS Alles nur voOgeschrieben' und wir haben uns vor zu beu-&äh davor zu bEUGen.
 --284-----
- FA und außerdem wird überhaupt nicht berücksichtigt diese stÜtzende rolle von dem
 --285-----
- FA mUttersprachlichen lehrer' (.h) in solcher realität hier natürlich wie wir so die ganze zeit
 --286-----
- FA besprechen über diese problemkinder migrAntenkinder&ne' wir können doch so stützen
 --287-----
- FA nur sein' und das finde ich schAde; es ist traurig wir arbeiten fast auseinander vorbeI ich
 --288-----
- FA will das nicht nicht so (.h) stArk ausgedrückt' während zwischen- mit parallElen arbeiten
 --289-----
- FA man könnt- vielleicht andere (-) zIEle; wer wEiB; das ist noch nicht äh: ich mein-
 --290-----
- FA vielleicht gab es in den siebziger Jahre-' (.h) aber (?in der?) zeit' oder zur zeit' (?also
 --291-----
- FA jeder?) macht die arbeit einfach so ne (-) also jEder macht seine Arbeit' und das finde ich
 --292-----
- FA schAde; das konnten nur produktIv werden'(-) besonders auch nach äh (-) unter dem
 --293-----
- FA aspekt äh: dieser interkulturElle erziehung zum beispiel' ne
 XX sie sie wie verschIEdene
 --294-----
- XX kinder (?)verschiedene herkunftsorten lernen' einfach so zusAmmenzuleben (?unter?)
 --295-----
- BH (.h) äh: wäre dAs nicht etwas was eine
 XX verschiedenen traditionen und kultUren.
 --296-----
- BH schUlleitung auch koordinIERen könnte?
- NS (--)<<(allgemeines Gemurmel und leises
 --297-----
- BH [kÖnnte (-) kÖnnte]
- HT wissen [sie was was] kÖnnte; Aber;
 KK <<(betont)>>
 NS Lachen))> <<(es wird durcheineinander geredet))>
 --298-----
- HT aber in der tAt sieht es ja so aus; (-) äh die stunden die für&für&für mUttersprache
 --299-----
- HT werden (--)' gekÜrzt' momEnt die werden gekÜrzt' äh die (??) die
 XX °Aufgestockt°
 --300-----
- HT gruppen vergrößert' aber nicht fünf stunden wie vorher sondern maximal drEI stunden'
 --301-----
- HT (.h) äh: ungefähr (? so ?) wenn wir uns gut benEhmen'möglicherweise kriegen wir

--302-----
HT dann noch ein stÜndchen dazu (-) und der rEst der stunden; der&sagen wir jetzt
--303-----
HT achtundzwanzig stunden; der rEst kriegt heutzutage der schULleiter zur verfügung'
--304-----
HT und dEr darf mit diesen stunden sozusagen machen was er wIll. zum beispiel' zum
--305-----
HT beispiel' (-) äh: wenn ein deutscher kollege fehlt' weil er krank ist oder was weiß ich'
--306-----
HT dann dürfen wir vertreten. dAnn dürfen wir eine klasse übernEhmen' und das wird unter
--307-----
FA °multikulturelle erziehung.°
HT (-) (?) wAs sagen wir da. fÖrderunterricht verkauft. äh (-) ja
--308-----
HT so LÄUFT das. und das ist sO was von (-) na ja. hehe
XX °blÖdsinnig°
NS (--)<((lachen))>
--309-----
HT das macht- das- wissen sie Unsere kinder bleiben auf der strEcke' und wir müssen
--310-----
HT die arbeit (--)&von mEnschen vertreten' die EInfach nichts BRINGT DIE BRINGT
--311-----
HT JA NICHTS. das bringt ja überhAUpt nichts wenn ich vIEr stunden' in irgendeiner
--312-----
HT klasse äh pro woche' Absitze' (-) Ich nenne das einfach sO' was mit mir nIcht
--313-----
HT abgesprochen ist und nIcht koordiniert und (.h) und überhaupt nIchts dabei heraus-&he
--314-----
HT rauskOmmen kann; (.h) wenn ich wEIB dass (-) ich parallel eigentlich'(-->italiEnische
--315-----
HT kInder; oder AUSländische kInder; oder auch italienische kinder UND deutsche kinder
--316-----
HT (-) fÖrdern könnte&oder mit dem deutschen kollegen der problEme hat mit dEm oder mit
--317-----
HT dem andern Kind; (.h) hElfen könnte. (.h)(-) sEhen Sie; das ist (-) im moment ist&es(h)
--318-----
HT wirklich eine katastrOphe was abläuft; kollEgen werden versetzt' (-->in die walachei
--319-----
HT geschickt'(-) weil dort irgendwo viele viele kInder sein sollten' das stImmt aber nicht'(-->
--320-----
HT also sitzen sie vIErzig kilometer Ab von&von ihrer: stAdt wo sie eigentlich eine (.h)(-)
--321-----
HT gute Arbeit geleistet haben'(-->[wozU; wofÜr;] also&- s&sieht wirklich(h) monstrÖs
XX [((Unterbrechungslaut))]
--322-----
FS äh ich bin schon
HT [aus; es gibt ja konstruktiOnen] das kann man ja gar nicht erzÄhlen.
XX [((Unterbrechungslaut))] (??)
--323-----
FS mittlerweile über dreißig jAhre im dienst und in diesem lAnde und in dIEser zeit;

- 324-----
 FS (.h)äh passierten so durchschnittlich alle zehn jAhre irgendwelche untersUchungen’
 --325-----
 FS (.h) und nach dEren ergEbnissen’ da (? kriegte man?) mal wieder große pAnik und
 --326-----
 FS dann kamen wieder irgendwelche refOrmen. ich glaube ich habe fÜnf oder sechs
 --327-----
 FS schUlreformen in dieser zeit äh: mitgemacht’ (.h) also&ich denke (-) neuerungen sind
 --328-----
 FS nOtwendig; aber wenn sie vernÜnftig sind’ (.h) sollte Irgendwann mal irgendwo eine
 --329-----
 FS kontinui- kontinuier herrschen’ dass man dann endlich mal weiß aha so lang gEht es. aber
 --330-----
 FS nicht äh mit dem angst äh auf&m nacken (-) oh gott diese- untersUchungsergebnis wir
 --331-----
 FS müssen was dran machen. ja was man sich alles vOrstellt (?und?) wUnschdenken ist
 --332-----
 BH mhm
 FS macht alles viel schlImmer denke ich.
 HS also&das fÜhrt auch dazu was sie grad
 --333-----
 HS beschrIEben haben dass so&n- (.h) so&n Abpralleffekt (-) eintritt&also wenn man
 --334-----
 HS schon dreißig jahre im DIEnst ist dann hAt man schon (.h) erlebt’ wie mehrere säue
 --335-----
 FS JA
 HS durchs dOrf getrieben wurden; äh Immer nach so bestimmten untersUchungen jetzt
 --336-----
 HS ist das letzte (??) beispiel pIsa; das ist ja hEftig diskutIErt worden aber was ist bisher
 --337-----
 HS passIErt; °<((acc wenn man das mal wirklich))>° daraufhin (-)äh
 --338-----
 FS [[ja und anschließen (??)]]
 HS [[betrachtet (?wenig?) also also bildungspolitik]] reagIErt dann sozusagen in dieser
 NS [[((husten))]]
 --339-----
 HS leichten pAnik’ aber irgendwann äh ist es dann auch wieder (.h) so in diesem
 --340-----
 HS allgemeinen brEI; °<((acc kommt es dann unter))>° bei den kolleGen kommt es natürlich
 --341-----
 HS dann so an das wIssen sie ja inzwischen; dass es mehr oder weniger so läUft’ und (.h)
 --342-----
 HS wenn man dann das lange mIterlebt hat` dann wird man auch müde und sagt was soll
 --343-----
 HS das (?denn?) gAnze? ich kEnn- das doch schon was&was jetzt kommt’ (.h) man zieht
 --344-----
 HS sich zurÜck’ äh (-) vielleicht auch resignatIv’ manchmal auch zYnisch’ also alles das
 --345-----
 HS gibt&s die ganze bandbreite’ (.h) und je älter die kollegen wErden umso
 XX °°mhm°°

- 346-----
 BH °°mhm°°
 HS schwIERiger wird das natürlich in- in dieser richtung. das muss man schon
 --347-----
 HS äh sEhen; und (-) gut da kann man hOffen dass denn doch noch der nAchwuchs kommt
 --348-----
 HS der dann wieder dann irgendwie so&n neuen schwUNG dann rein bringt und (.h) neue
 --349-----
 HS idEEn'äh in dieser richtung kOmmt (.h) aber (-) das war ja vorhin die frage nach der
 --350-----
 HS artikulatIOn; natürlich kann man sich artikuliEren' auf personAlversammlungen könnte
 --351-----
 HS man so etwas ja diskutIEren nur auch die sind äh schwach besUcht' (.h) äh AUCh aus
 --352-----
 HS denk&ich aus dem grund man sagt was&warum soll ich da hIngehen das bringt ja dOch
 --353-----
 HS nichts es ÄNDERT sich ja in dem substanziell (-) äh nichts; (.h) und also substanziell
 --354-----
 HS auch in dEm sinne Ich fühle mich Individuell so belaAstet (.h) an der hAUptschule mit
 --355-----
 HS achtundzwanzig stunden' das ist eigentlich (-) nicht mAchbar (-) sO als indivIduum;
 --356-----
 HS <((acc kann man natürlich überlEgen))> gibt&s andere strategIEn damit Umzugehen;
 --357-----
 HS kriege ich kooperative fOrmen hin; (.h) die würde ich wahrscheinlich nur dAnn
 --358-----
 HS hinkriegen wenn ich die ges- äh&gAnztagsschule einführe' und sozusagen -ne art von
 --359-----
 HS verpflIchtung einrichte und sage; ihr (-) dAs ist das zEItpotential wo die zusAMmenarbeit
 --360-----
 HS gemacht wird. und dann auf dAUer könnte sich ja natürlich daraus schon (.h) schon
 --361-----
 HS synergieeffekte ergEben; in dem sinne ne dass man dann einfach (.h) jeder muss ja nicht
 --362-----
 HS das rad selber erfInden und ist dann (?auch nicht?) zufrieden mit dem wAs er dann
 --363-----
 HS erfunden hat' (.h) das wäre das wÄre schon so in diese richtung äh denkbar; (.h) oder
 --364-----
 HS man (-) sagt gUt äh ich gehe tret- in&verband oder ich tret- in-e-v-&gewErkschaft ein
 --365-----
 HS und versuche dA etwas zu verändern aber da ist ja AUCh nicht der große run. (.h) äh JA
 --366-----
 BH wo sie
 HS nichtsdestotrOtz' andere wege glaube ich gIbt&s nicht. (-) man muss es schOn tun.
 --367-----
 BH gerade nAchwuchs sagten. was denken sie was der nAchwuchs im stUdium lEren sollte
 --368-----
 BH was sie selber in Ihrer AUsbildung nIcht gelernt haben.
 HS deutsch als zwEItsprache
 --369-----

FA und Erziehung vielleicht. mehr erZIEhungs(?).
 HS beispielsweise.
 NS ((allgemeines Gemurmel))
 --370-----
 FL Vielleicht interkulturElle pädagogik; das ist das find- ich sEhr (?wichtig?).
 NS (--)
 --371-----
 BH was denken sIE ich wEiß ja nicht ob es diese elemente
 NS ((unverständliches Gemurmel))
 --372-----
 BH in ihrer- in ihrem studium gegEben hat oder nicht;
 FH auf frEIwilliger basis; äh halt
 NS (--)
 --373-----
 BH mhm
 FH nIcht als äh (-) (.h) als grUnd- äh: kurs oder als (??) (-) wählen mUsste; das das
 --374-----
 BH und wie (-) könnten sie
 FH waren halt individuelles interEsse'wenn man&s belEgt hat'
 NS (--)
 --375-----
 BH sich vorstellen das hat einen effEkt wenn man das obligatOrisch machte' also (-) diese
 --376-----
 BH anteile im studium verAnkert'
 FR einfach diese (??) man kommt
 NS ((lautes Atmen)) (--)
 --377-----
 FR dann sicher nicht an die schule und weiß schon wie&s gEht aber man weiß schon (-) um
 --378-----
 BH mhm
 FR die problEme;
 FH diese normale reaktion die jEder mensch hAt äh wenn er (.h) den
 --379-----
 FH den geschriebenen tExt sieht' die sie uns vorhin gezeigt haben' dieses oh mein gOtt
 KK <((affektiert))>
 --380-----
 FH herjEmine äh: (-) wenn man dann das hIntergrundwissen hAt; aha'dann (-) man muss
 --381-----
 FH dArauf achten man muss dArauf achten' man muss verschiedene faktOren
 --382-----
 FH berücksichtigen'(.h) äh dann denke ich ma: l geht man da mit einer ganz Anderen (.h) äh
 --383-----
 FH pädagogischen ansatzweise heran als wenn da: von vornherein sagt oh je: tja; das ist halt
 --384-----
 FH ein sOnderschulkind und fErtig. (--) ich denk man wird den kIndern vielleicht gerEchter'
 --385-----
 BH äh (-) ja?
 FH und äh kann sie auch entsprechend fÖrdern.
 F7 nein ich meine äh die ganze zeit
 --386-----

- F7 wir waren ausgesetzt äh (-) einem problem' (-) muttersprachliche lehrer' äh ich ich
--387-----
- F7 würde nicht sagen wir waren Ausgegrenzt; aber aus dem Alltäglichen (-) leben' waren
--388-----
- F7 teilweise ausgegrenzt damit dass wir nur nAchmittags und dass
--389-----
- F7 kein kontakt' es war keine kooperative Arbeit mit den deutschen kollegen'
--390-----
- F7 [und äh bitte'] dAs war nicht; [dAs ist&ist Immer noch nicht; ;u: nd;] ja; ich mEIne (-)
HT [das ist Immer noch nicht; (??)]
- XX [war? war? war?]
--391-----
- F7 ich will sAgen dass das äh nicht auf auf äh diesem niveau was äh normalerweise
--392-----
- F7 sein soll' (-) war' und äh ist noch nicht klar; äh aber was ich sAgen wollte äh es mUss
--393-----
- F7 einfach dEUtlich gesAgt werden; wIE (-) mutter- wie die mUttersprache; wer beherrscht
--394-----
- F7 seine mUttersprache wie das wichtig wÄre; wir erlernen eins- deutsch als zwEItsprache
--395-----
- F7 zum beispiel (-) ist; und äh das muss klAr gemacht werden vor Allen dingen unseren
--396-----
- F7 kollEgen. (-) weil wie gesagt wir waren vieLmals AUsgesetzt solchen beschUldigungen'
--397-----
- F7 die kinder sind schUld' weil sie muttersprachlichen Unterricht besuchen' dass sie nicht in
--398-----
- F7 dEUtsch gut sind. (--) was totAl verkEhrt war. ich wEiß es' ich opfere Immer ein
--399-----
- F7 bisschen zEIt in der mUttersprachliche- unterricht' (.h) äh dass ich mit meine kinder äh
--400-----
- F7 spreche wAs sie parallel im dEUtschunterricht; was sie machen.&wenn&wenn (.h) zum
--401-----
- F7 beispiel grammatikalische struktUren sind; oder was Anderes' (.h) äh und die kinder
--402-----
- F7 freuen sich äh genAU so' wenn sie zum beispiel im&im dEUtschunterricht kAsus gelernt
--403-----
- F7 haben; und&und bei mir vOrher oder nAchher (-) gelernt; das ist für- für die kinder
--404-----
- F7 leichter ver- zu verstEhen im dEUtschunterricht; wenn sie das schon in der
--405-----
- F7 mUttersprache gelernt haben. (-) und äh zweites was ich sagen wollte ist äh ich denke
--406-----
- F7 dass wir mEhr in diese (-) äh also fÖrder- deutsch als äh fÖrderunterricht integriert
--407-----
- F7 werden müssen die muttersprachlichen lehrer' (.h) äh entweder durch besUch der
--408-----
- F7 stUnden in deutsch sprache oder (.h) äh durch (-) fÖrderung; dass wIr selber gefördert
--409-----
- BH mhm
- FS (??)

- F7 werden' (.h) äh: weil dAnn könn-se- können nur die kinder profitieren.
 NS (--)'
 --410-----
- FS obligatorisches (??) während des studiums könnte nach mEI- ner meinung nur
 --411-----
- FS sinnvoll sein wenn man das nicht wieder von Oben her abordnet' u-und nur über (-) oder
 --412-----
- FS nach dEUtschen (.h) äh: gedanken oder richtlinien stattfindet sondern auch äh die äh
 --413-----
- FS ausländischen äh kollegen auch zu- mit hinEinzieht' besonders wirklich ein tatsächlicher
 --414-----
- FS erfAhrungsaustausch stattfindet; (-) tatsächlich muss ich betonen äh wir werden zu
 --415-----
- FS manchen sitzungen eingeladen' (.h) äh als Alibitürken' äh wir sind Anwesend' äh damit
 --416-----
- FK das
 FS hat man die schuldigkeit erfüllt' aber unsere mEInung äh: wird nicht gefrAgt.
 NS (--)
 --417-----
- FK stImmt.&also&ich muss auch gestehen'äh: ich kEnne die ganzen leute die bei uns
 --418-----
- FK arbeiten die nachmittags äh im muttersprachlichen unterricht arbeiten eigentlich gAr
 --419-----
- FK nicht; und da dEnke ich auch da muss eigentlich&ne vIEL bessere kooperation herrschen.
 --420-----
- BH °mhm°
 FK das denk- ich einfach auch. ich werde mir jetzt In der tat nächste woche mal die
 --421-----
- FK mühe machen und da mal nachmittags AUflaufen. das habe ich mir gerade überlegt.
 --423-----
- FK also es ist WIRKLICH WAHR man wEiß ÜberhAUpt nicht was die leute machen'
 XX JA
 --424-----
- FK und (-) ihnen geht&s wahrscheinlich genAUso. &und&äh: ich denke mir das ist&n:-
 XX ja
 --425-----
- FK ist sicherlich äh (-) da sehr hilffreich wenn man&n bisschen miteinander (-)
 --426-----
- FK kooperIert' &das ist doch ganz klAr; &außerdem (-) äh hab- Ich manchmal den
 --427-----
- FK eindruck wenn ich das manchmal so beObachtet habe; wie die kollegen (-) die
 --428-----
- FK tÜrkischen kollegen ihre schÜler begrüßen (.h) da ist&n vIEL größerer respEkt da als bei
 --429-----
- FK uns dEUtschen lehrern' wir ha-m&s da viel schwErer'und ich denke mir wenn wir dann
 --430-----
- FK also mit den ko- türkischen kollegen kooperIeren' mit den anderen natürlich genAUso'
 --431-----
- FK <((acc italienischen oder was weiß ich))> auch Immer' äh: (-) ja bei uns sInd glaub-&ich;
 --432-----

- FK gibt es das- mein- ich hauptschule XY gibt es da überhaupt&n italienischen ku- weiß ich
 --433-----
- FK gar nicht; wer? ja (-)
 FA (??) ja ich glaub schon; frau XY' ja? frau [xy]
 HS [frau xy.]
 XX XY
 --434-----
- FK [[ich sage ich kenne den namen nicht.&also&ist wirklich traurig aber ist wahr das ist
 NS [[es wird durcheinander geredet
 --435-----
- FK so.ja. äh]] (-) dass ich einfach sage äh (-) auch da würde es sicherlich hilfreich sein
 NS]]
 --436-----
- FK auch dass die deutschen lehrer äh von den and- äh türkischen schülern oder
 --437-----
- FK Ausländischen schülern (.h) so&n anderen stellenwert wieder hinkriegen.&also ich hab-
 --438-----
- FK den ein-eindruck da wirklich dass auch so über den: (-) kultur-kulturaustausch da&ne
 --439-----
- BH [[zum schluss möchte ich äh:]] wissen ob sie mir
 FK mEnge laufen könnte. (.h) ja
 NS [[<((es wird durcheinander geredet))>]]
 --440-----
- BH da zustimmen; wenn ich ihnen jetzt so zuhöre wenn ich das aufgreife was sie grade
 --441-----
- BH gesagt haben'also ich frue mich; für mich ist schon- für mich selber ein großes
 --442-----
- BH selbstgestecktes Ziel erreicht; wenn ich weiß äh (-) dass solche texte äh (-) in
 --443-----
- BH zukunft angeguckt werden und äh mit dieser sensibilität angeguckt werden die sie
 --444-----
- BH gerade beschrieben haben; darüber frue ich mich persönlich. aber stimmen sie mir zu'
 --445-----
- BH äh wenn ich sage ich habe den eindruck äh dass äh solche fortbildungsmaßnahmen so
 --446-----
- BH punktuell äh: (-) wirkungen haben können in kleinen nischen und spielräume die man
 --447-----
- BH sich schafft; (.h) dass aber die eigentlichen probleme: ganz andere sind und auf ganz
 --448-----
- BH anderen ebenen bearbeitet werden müssten; oder seh- Ich das falsch.
 XX auf jeden fall richtig.
 --449-----
- FS man könnte ja auch klein anfangen;
 FA es ist auf jeden fall eine gelegenheit für mich
 XY ja
 --450-----
- FA über bestimmte themen aus zutauschen.&auf jeden fall ne' (-) und was neues zu
 --451-----
- FR ja lösen
 FK °ich würd- dem zustimmen was sie gesagt haben.°

- FA erfahren.
 XX
 XY °ja°
 NS (1.0) °°ja°°
- 452-----
 FR können wir bestimmte sachen nicht da ist es dann das individuelle engagement mal
 --453-----
- FR nachmittags dann: zu erscheinen' (.H) aber wie lange hält man das durch' kann man
 --454-----
- FR da zusätzliche konferenztermine oder sonst was- also bei den achtundzwanzig stunden
 --455-----
- FR an der hauptschule zum beispiel; also&es hat einfach grenzen; (.h) und solange wir da
 --456-----
- FR nicht unterstützt werden von- auf ganz anderer ebene (-) ist das problematisch und (.h)
 --457-----
- FR ich hatte eben noch als sie gesagt ha- [[°oh verdammt das ist meins das sind meine
 NS [[((handy klingelt))
 --458-----
- FR kinder°]]
 FW nein aber ich denke mal auch so wir müssen mehr viel kooperativer (??) zum
 NS gelächter]]
 --459-----
- FW beispiel wenn stufenkonferenzen kommen undsoweiter das man also auch wirklich&n
 --460-----
- FW AUstausch über die Einzelnen schüler auch hat und dann sich da irgendwie (-)
 --461-----
- FW hilfsangebote gegenseitig verschaffen kann ne'
 FA besonders wenn wenn probleme
 XX ja mhm
 --462-----
- FW ja
 FA auftauchen zum beispiel bei Einzelnen schülern die Andere nationalität haben als das
 --463-----
- FA dEutsche; kann man nicht muss man nicht mit dem ganzen kollegium besprechen
 XX ja
 --464-----
- FA oder [parallele arbeiten machen;] aber das würde für mich zum beispiel schon genügen
 XX [??]
 --465-----
- FA wenn (??) kollegen ansprechen würden zu sagen (.h) na ja wie ist bei ihnen; ne' was für
 --466-----
- FA schritte macht der schüler bei ihnen wie ist sein verhalten und so was ne' also sind
 --467-----
- FA manchmal einzelheiten da so (-) beide seiten- beidseitig helfen können ne' natürlich hab-
 --468-----
- FA da auch das kind bei mir bei mir im unterricht' und zwar das läuft ganz nach
 --469-----
- FA muttersprache' vielleicht als muttersprachlicher ja kann man so einzelheiten so: äh
 --470-----
- FA entdecken die vielleicht nicht im deutschsprachigen unterricht manchmal auffallen ne'

--471-----
 FA und das kann nur so von nUtzen sein finde ich; ne' soll man einfach so mit diese
 --472-----
 FA Einzelheiten anfangen. wir wOllen keine revolution machen'(h) nein das ist nein das-das
 --473-----
 FA wIssen wir schon einfach so klEInere schritte' (-) wir würden uns nur frEUen' (hehe) wir
 --474-----
 FA würden wir würden uns nur gebrAUcht fühlen das ist auch schÖn denn manchmal wir
 --475-----
 FA arbeiten zIELlos; ne' weil wenn wir auseinAnder vorbeiarbeiten; jeder sei- macht seine
 --476-----
 FA Arbeit' ne'das ist ich meine wir wollen AUch kooperieren; das ist einfach so; ne'
 NS (--)
 --477-----
 BH also sie stimmen mir zU oder gibt es noch andere meinungen; lehrerfortbildungen
 --478-----
 BH können nur (-) kleine effekte hABen die probleme müssen eigentlich auf anderen
 --479-----
 BH ebenen (-) verarbeitet werden; (1.0) zustimmung? gUt von meiner seite
 NS ja ja (hehehe)
 --480-----
 BH wär&s das dann'

II. Didaktische Anweisungen zu den Arbeitsblättern zur Fortbildung

An dieser Stelle werden kurze Erläuterungen zu den Arbeitsblättern gegeben. Sie sind stark verkürzt und nur verständlich vor dem Hintergrund der Ausführungen auf den Seiten 63-73 der Arbeit.

1. Didaktische Anweisungen zur Einheit I/Arbeitsblatt 1 : Schreibentwicklung nach

J. Cummins

- **Lernziel:** Lehrerinnen und Lehrer sollen befähigt werden, das Leistungsverhalten ihrer Schüler vor dem Hintergrund eines wissenschaftlichen Modells angemessen zu interpretieren.
- **Arbeitsanweisung:** Vortragende Fortbildungsleiter müssen Fachausdrücke erklären können und sollten wissenschaftsspezifisches Vokabular nach Möglichkeit vermeiden. Die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer bekommen die Gelegenheit, Beispiele aus ihrem Unterrichtsalltag zu assoziieren, die ihnen passend erscheinen, und sie mit Hilfe der Erklärungsmuster aus der Theorie vielleicht neu zu interpretieren. Sie können vorformulierte Fragen beantworten oder eine Checkliste bearbeiten.

2. Didaktische Anweisungen zur Einheit II/Arbeitsblätter 2- 5

2.1. Arbeitsblatt 2: Entwicklung von Schreibkompetenz unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit

- **Lernziel:** Lehrerinnen und Lehrer lernen noch einmal in einer Variante des Arbeitsblattes 1 drei Typen von möglichen Schulbiografien kennen und erkennen vertiefend den möglichen Zusammenhang zwischen einer Schulbiografie unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit, den institutionellen schulischen Rahmenbedingungen und einer Gefährdung der schriftsprachlichen und kognitiven Entwicklung.
- **Arbeitsanweisung:** Anhand des Arbeitsblattes sollen die Teilnehmer im Plenum ihre Erkenntnisse aus dem Arbeitsblatt 1 festigen, indem sie sich dazu äußern.

2.2. Arbeitsblatt 3: Erscheinungsformen von Schreibkompetenz und didaktische Möglichkeiten

- **Lernziel:** Lehrerinnen und Lehrer sehen neben den drei bereits bekannten Typen von möglichen Schulbiografien die daraus resultierenden möglichen Erscheinungsformen von Schreibkompetenzen im Detail. Sie bekommen einen ersten Hinweis darauf, welche didaktische Antwort auf die verschiedenen Befunde förderlich ist. Sie werden im Zusammenhang mit dem Typ III, dem „Seiteneinsteiger in die Sekundarstufe I ohne bzw. mit nicht adäquatem vorausgegangenem Schulbesuch“, darauf hingewiesen, dass bei bestimmten Schülerinnen und Schülern gebundenes, stark formalisiertes Schreiben möglichst vermieden werden sollte und dass bei schreibschwachen Schülern der Einsatz von alternativen, freien Schreibformen unbedingt empfehlenswert ist. Diese didaktischen Empfehlungen sollten als Thema im Laufe der Fortbildung vertiefend diskutiert werden. Unter nicht adäquatem vorausgegangenem Schulbesuch soll dabei verstanden werden, dass Schüler Unterbrechungen in ihrer Schulbiografie haben können, nicht ausreichend oder in einer anderen Schriftsprache alphabetisiert wurden. Nicht adäquat ist dabei nicht wertend gemeint. Der Begriff soll nur darauf hinweisen, dass es zu einigen Schulbiografien keinen passenden Anschluss in Deutschland gibt.
- **Arbeitsanweisung:** Fortbildungsleiter diskutieren das Arbeitsblatt mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und beantworten ihre Fragen.

2.3. Arbeitsblatt 4: Stufen der Entwicklung der Schreibkompetenz – Stufenmodell

- **Lernziel:** Lehrerinnen und Lehrer dürfen aus der Praxis heraustreten und eine theoretische Perspektive auf ihre Lehrpraxis in der Schreibentwicklung einnehmen. Es kann ihnen helfen, ihre Praxis neu einzuordnen und zu bewerten und die Texte ihrer Schülerinnen und Schüler aus den vorgestellten Perspektiven heraus zu analysieren. Herausgehoben wird die Schreibentwicklungsforschung, denn sie hilft den Lehrerinnen und Lehrern, die Texte ihrer Schüler in die jeweilige Entwicklungsstufe einzuordnen.
- **Arbeitsanweisung:** Vortragende Fortbildungsleiter müssen Fachausdrücke erklären können und sollten wissenschaftsspezifisches Vokabular nach Möglichkeit vermeiden. Die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer bekommen die Gelegenheit, Beispiele aus ihrem Unterrichtsalltag zu assoziieren, die ihnen passend erscheinen, und sie mithilfe der Erklärungsmuster aus der Theorie vielleicht neu zu interpretieren. Sie dürfen überlegen,

welche Entwicklungsstufe ihnen für ihre Schüler realistisch erscheint und mit welcher Didaktik sie von dort ausgehend die Schreibkompetenz ihrer Schüler fördern können, und zwar unter Berücksichtigung der Erkenntnisse, die sie bis hierher schon gewonnen haben.

2.4. Arbeitsblatt 5: Schreiben als hochkomplexe Tätigkeit

- **Lernziel:** Im Anschluss an das Arbeitsblatt 3, in welchem die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer eine erste Perspektiverweiterung in Hinsicht auf Schülertexte erfahren haben und sich Gedanken gemacht haben, mit welchen Zugängen sie didaktisch adäquat an Schreibkompetenzen anschließen können, können sie sich anhand dieses Arbeitsblattes damit auseinandersetzen, welche Forschungszugänge es zum Schreiben gibt. Hervorgehoben ist die Schreibentwicklungsforschung, denn sie berücksichtigt den jeweiligen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler und ist somit ein hilfreiches Orientierungsmuster für Lehrerinnen und Lehrer.
- **Arbeitsanweisung:** Fortbildungsleiter können dieses Arbeitsblatt in Kopie an die Teilnehmer austeilen. Da dieses Blatt sehr viel Text enthält, können die ersten Spalten oberflächlich behandelt werden, so bleibt es den Teilnehmern selber überlassen, ob sie sich noch einmal vertiefend damit auseinandersetzen wollen. Die Fortbildungsleiter können sich ganz auf die letzte Spalte konzentrieren und erläutern, welchen Nutzen dieser Ansatz für Lehrer haben kann bei der Rezeption von Schülertexten.

3. Didaktische Anweisungen zur Einheit III/Arbeitsblätter 6-14

3.1. Arbeitsblätter 6-9: Anleitungen zur Fehleranalyse

- **Lernziel:** Die Teilnehmer entwickeln eine analytische Herangehensweise an Schülertexte. Mit diesem Verfahren tritt die Bewertung der Texte mit Noten in den Hintergrund gegenüber dem Ziel, aus dem vorliegenden Text Schlüsse auf die Sprachentwicklungsstufe des Schülers zu ziehen und daraus sinnvoll an den Entwicklungsstand anschließende Sprachförderungen abzuleiten und in den Unterricht zu integrieren.
- **Arbeitsanweisung:** Die Arbeitsblätter werden nacheinander mit den Teilnehmern besprochen.

3.2. Arbeitsblatt 10: Vorschläge zum kontrastiven Vergleich: Einige Merkmale der türkischen Sprache

- **Lernziel:** Die Teilnehmer bekommen einen Eindruck von strukturellen Unterschieden zwischen der deutschen und der türkischen Sprache. Sie können erhellend sein für die anschließenden Analysen von authentischen Schülertexten.
- **Arbeitsanweisung:** Da einige Teilnehmer möglicherweise Vorwissen über die türkische Sprache besitzen, kann dies vom Fortbildungsleiter zunächst abgefragt werden. Die Folie dient zur Ergänzung beziehungsweise Bestätigung.

3.3. Arbeitsblätter 11-14: Authentische Schülertexte

- **Lernziel:** Anhand unterschiedlicher Schülertexte können die Teilnehmer die zuvor gegebene Anleitung zur Fehleranalyse praktisch erproben.
- **Arbeitsanweisung:** Fortbildungsleiter können aus den Texten auswählen, im Plenum oder in Arbeitsgruppen verschiedene Texte bearbeiten lassen und anschließend die Ergebnisse vergleichen und diskutieren.

4. Didaktische Anweisungen zur Einheit IV/Arbeitsblatt 15: Lernarrangements

- **Lernziel:** Die Teilnehmer bekommen einen Ausweg gewiesen, um aus dem Dilemma während der Schreibförderung herauszufinden, dass sie die Textproduktionen ihrer Schüler nach dem gleichen Maßstab bewerten müssen, obwohl in den Klassen eine große Leistungsheterogenität herrscht.
- **Arbeitsanweisung:** Das Arbeitsblatt kann mit den Teilnehmern diskutiert werden. Sie sollten eine Literaturliste an die Hand bekommen, in der sie Bücher mit Anleitungen finden, wie solche alternativen Schreibformen arrangiert werden können.

5. Didaktische Anweisungen zur Einheit V/Arbeitsblatt 16: Analphabetismus

- **Lernziel:** Optional kann das Thema Analphabetismus in der Klasse thematisiert werden. Die Teilnehmer können erkennen, dass es auch dafür didaktische Ansätze gibt.
- **Arbeitsanweisung:** Das Arbeitsblatt kann mit den Teilnehmern diskutiert werden. Sie bekommen ein mögliches Verfahren skizziert, mit welchem analphabetische Schüler geför-

dert und unterstützt werden können. Die Literaturangaben können ihnen helfen, sich mit diesem Thema mehr zu beschäftigen, falls sie solche Schüler in ihren Klassen haben.

Arbeitsblätter zur Fortbildung

Einheit I

Arbeitsblatt 1

Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Sek I:

- Eventuell gute Kompetenzen in mündlicher Alltagskommunikation in Deutsch (BICS)
- Eventuell gleichzeitig Schwächen in konzeptueller und medialer Schriftsprachenkompetenz in Deutsch (CALP)
- Vermutete Zusammenhänge zwischen sprachlichen Schwächen und Schwächen im Abstraktionsvermögen
- Eventuell Muttersprachenförderung, selten koordiniert mit Regelunterricht
- Eventuell Deutschförderung
- Risiken einer subtraktiven mehrsprachlichen Entwicklung (Verlust der ehemaligen Familiensprache)
- Risiken von negativem Transfer L1 – L2

Kinder mit Migrationshintergrund im Grundschulalter in Deutschland:

- Familiensprache ist nicht deutsch
- Alphabetisierung in Deutsch
- Eventuell Muttersprachenförderung, selten doppelte Alphabetisierung
- Eventuell Sprachförderung in Deutsch
- Risiken von negativem Transfer L1 – L2

Kinder mit Migrationsbiografien im Vorschulalter in Deutschland:

- Familiensprache ist nicht deutsch
- Außerfamiliäre Sprache ist deutsch (soziales Umfeld)
- Eventuell Sprachförderung Deutsch in Kindertagesstätten

Altersachse

Seiteneinsteiger mit Migrationshintergrund in der Sek I:

- Bei guter Schulbildung im Herkunftsland solide Sprachkompetenz in der Muttersprache (L1) in Wort und Schrift
- Positiver Transfer von L1 – L2 durch Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein
- Bei guter Schulbildung im Herkunftsland gute Voraussetzungen für Entwicklung hoher schriftsprachlicher Kompetenz in der L2 Deutsch
- Bei Förderung in Muttersprache und in Deutsch gute Bedingungen für Weiterentwicklung aller Sprachen
- Vermutete positive Wechselwirkung zwischen konzeptueller und medialer Schriftsprachenkompetenz (CALP) und Stärken im Abstraktionsvermögen

Kognitive
Entwicklung

Spracherwerb

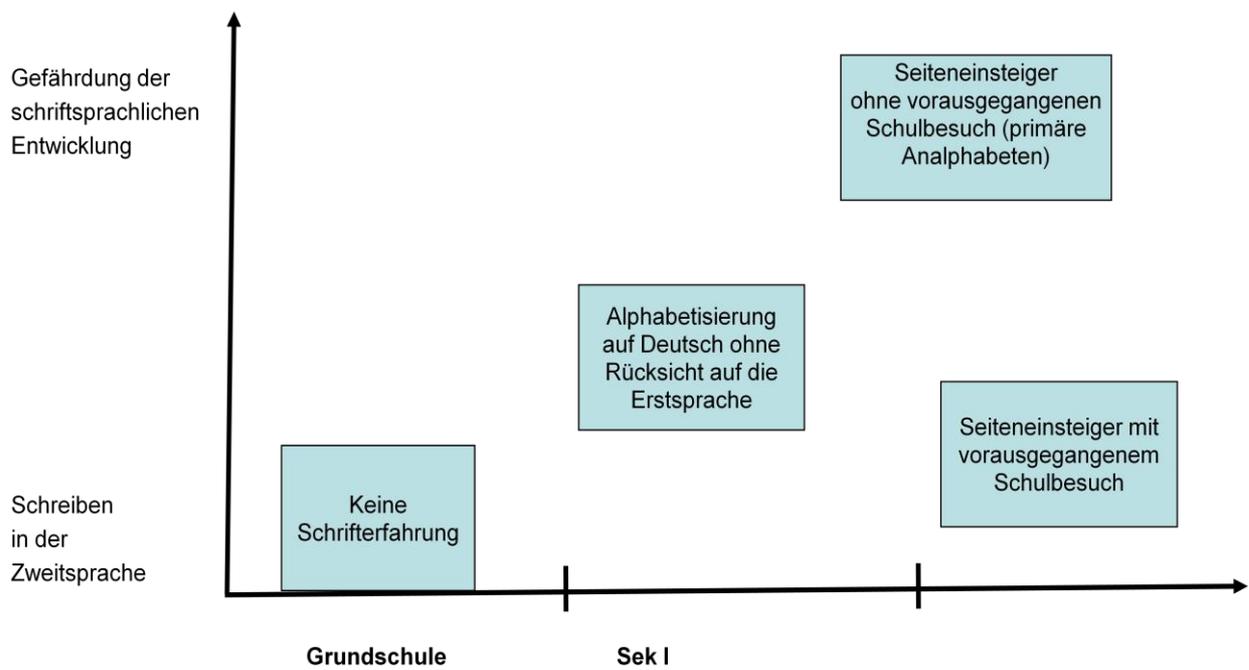
Schriftsprachliche
Entwicklung

Grafik in Anlehnung an die Schwellenniveauhypothese und die Interdependenzhypothese (nach James Cummins)

Einheit II

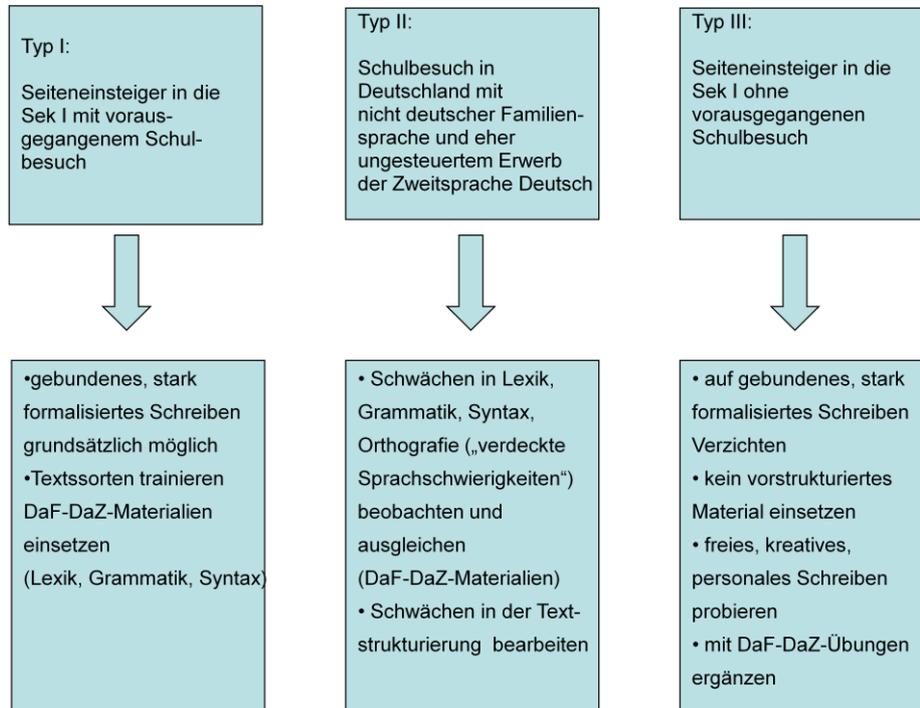
Arbeitsblatt 2

Entwicklung von Schreibkompetenz unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit



Arbeitsblatt 3

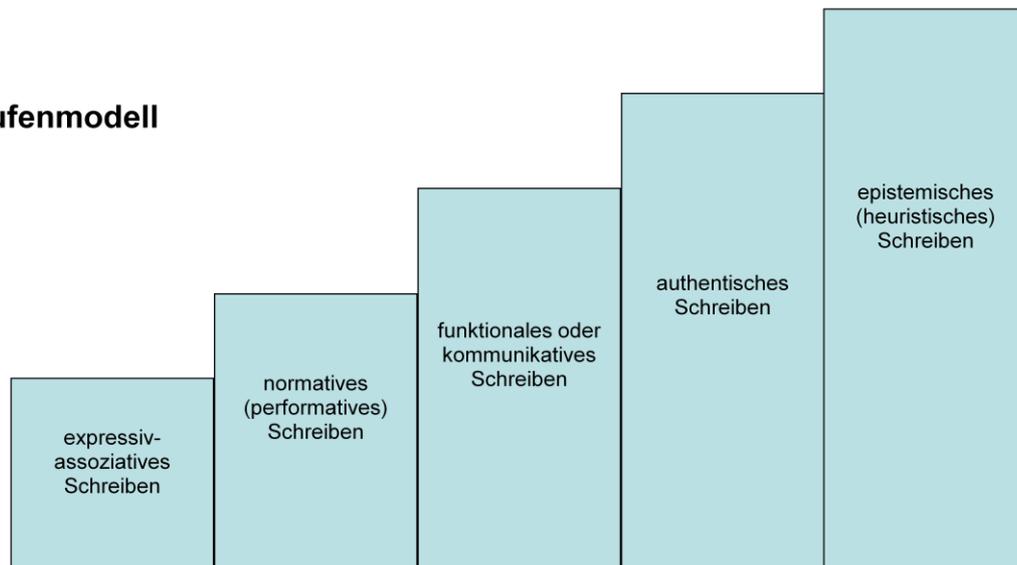
Erscheinungsformen von Schreibkompetenz und didaktische Möglichkeiten



Arbeitsblatt 4

Stufen in der Entwicklung der Schreibkompetenz

Stufenmodell



Die Schreibentwicklungsforschung untersucht die Zusammenhänge zwischen der Makro- und der Mikrostruktur (den „Oberflächenmerkmalen“) eines Textes. Aus den Befunden werden Rückschlüsse auf die Entwicklungsstufen der Schreiber gezogen.

Arbeitsblatt 5

Schreiben als hochkomplexe Tätigkeit

Forschungszugänge

Produktorientierte Schreibforschung	Prozessorientierte Schreibforschung	Fremd- und zweitsprachliche Schreibforschung	Schreibentwicklungsforschung
<p>Gegenstand: Normorientierte Analyse der Mikrostrukturen (Oberflächenmerkmale) von Textprodukten, um Rückschlüsse auf vorausgegangene Prozesse abzuleiten (Beginn und Basis der Schreibforschung)</p> <p>Sprachseite: Entschiedene Betonung der Sprachseite, Beschäftigung mit Sprachkompetenzen</p>	<p>Gegenstand: Überwiegend unbewusst ablaufende problemlösende kognitive Teilhandlungen, die in Schreibprozess-Modellen abgebildet werden. Diese Modelle bilden das Schreiben ab als eine Handlung, bei der sich verschiedene Teilhandlungen und Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen abwechseln und miteinander koordiniert werden müssen. Die Qualität der Texte hängt von der Art der Ausführung dieser Teilhandlungen ab. Entsprechend bestehen die didaktischen Konsequenzen in einer Förderung der einzelnen Prozesskomponenten. Außerdem Betonung der Abhängigkeit des Schreibens in all seinen Aspekten vom kulturellen Kontext</p> <p>Sprachseite: Generell eher vernachlässigt, punktuell thematisiert</p>	<p>Gegenstand: Hauptsächlich Überprüfung und Modifizierung der Schreibmodelle der prozessorientierten Schreibforschung angewandt auf fremdsprachliches und zweitsprachliches Schreiben</p> <p>Sprachseite: Untersuchung der Störung der Schreibprozesse durch Defizite in der Sprachkompetenz</p>	<p>Gegenstand: Untersuchung der Entwicklung von Schreibkompetenz bezogen auf die Altersachse (nach gelungenem motorischen und graphemischen Schriftspracherwerb)</p> <p>Sprachseite: Zusammenhänge zwischen Makro- und Mikrostrukturen werden erforscht und daraus Rückschlüsse auf die Entwicklungsstufe des Kindes gezogen. Diese Entwicklungsstufen sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> -expressiv-assoziatives Schreiben -normatives (performatives) Schreiben -funktionales oder kommunikatives Schreiben -epistemisches (heuristisches) Schreiben

Einheit III

Arbeitsblatt 6

Fehler erklären:

- ✓ Den **gesamten** Text durchsehen, ob und wie ein falsches Element an verschiedenen Stellen des Textes auftritt

- ✓ Bedenken, dass ein Fehler **vielfache Ursachen** haben kann

- ✓ **Außersprachliche** und **außerschulische Faktoren** miteinbeziehen

Arbeitsblatt 7

Was will ein Text mir sagen? So komme ich dahinter:

- ✓ Wahrscheinliche Bedeutung von Gedanken und Begriffen im Text **rekonstruieren**

- ✓ Fehler **beschreiben**

- ✓ Fehler **erklären**

- ✓ Fehler **aufbereiten**: Unterrichtsplan erstellen

Arbeitsblatt 8

Vorschläge zum kontrastiven Vergleich: einige Merkmale der türkischen Sprache



Arbeitsblatt 9

Fehler aufbereiten: Unterrichtsplan erstellen

- ✓ **Ziele formulieren:** In welchen Bereichen soll der Schüler Fortschritte machen?

- ✓ **Reihenfolge** der Fehlerbearbeitung entsprechend festlegen

- ✓ **Übungsformen** und **Materialien** auswählen

Arbeitsblatt 10

Beispiele für Unterrichtsplan

Angelehnt an: Kuhs, Katharina (1987): Fehleranalyse am Schülertext

Was?

- Laut-Buchstaben-Zuordnung
- Lautwahrnehmung
- ...

- Differenzierungsfähigkeit
- Formulierungen
- Wortschatz
- ...

- Interpunktion
- ...



Wie?

- Sprechübungen mit anschließenden Übungen zur Lautunterscheidung und Verschriftlichung
- ...

- Korrektur falscher situativer Anwendungen von Wörtern
- ...

- Kommunikationsübungen zur Zeichensetzung
- ...

**Gefahren *aller* die *Sprache* analysierender Modelle:
Kommunikations- und Mitteilungsbedürfnisse sowie Erzählkompetenzen von Schülerinnen und Schülern werden leicht übersehen!**

Arbeitsblatt 11

Fehleranalyse an authentischen Schülertexten

Beispiel 1

Schreibaufgabe: Wie ich Sylvester gefeiert habe

1. ich habe im Schule Mathe gemachte
2. und Deuschte gemachte den
3. Geschite und Poltke uber Hilter
4. wir haben eine Mapp da kunen wir uns Geschieten aussuchen
5. und das mache ich gerade
6. ich habe im Selwest mit Frundenen gefayt
7. es war schunen
8. hat viele Spasgmacht
9. wie haben lage gefayte
10. dann habe ich mit
11. Famile gefayte und das hat auch Spasgemacht
12. wire haben sehr lage gefayt
13. ich wurde michen fruen wenn ich im Türke
14. auch Selwest faya
15. und ich frue miche wenn ich hir schreiben sehr gut lehen
16. Schreiben günen
17. Selwest budet für meche was schunes
18. das mann im neuen Jahre neuen wünche hat

Text einer Förderschülerin, 10. Klasse

Herkunftssprache: Türkisch

Biografie: Pendelbiografie (wechselnde Aufenthalte in Deutschland und in der Türkei)

Arbeitsblatt 12

Fehleranalyse an authentischen Schülertexten

Beispiel 2

Person Beschreibe

1. Das ist Ardigana ist 23 Jahre alt hat lang geflochtene Haare und hat
2. einer sehr dunkle Hautfarbe Ardigana hat lange Zöpfe und hört sehr
3. gerne muskt auf den ersten Blick sieht sie reich und fröhlich (man sollte
4. die menschen nicht an den äußeren beurteilen sondern an das innerre,
5. dann Ardigana hat zwei Kinder sie hat ihre Kinder sehr liebe aber kann
6. sie nichts zum essen geben. Tag für Tag Nacht für Nacht versucht sie
7. was für ihr Kinder zu suchen. Sie hat ihr Kinder lieb trotz der armut.)

Text einer Förderschülerin, 10. Klasse

Herkunftssprache: Türkisch

Biografie: Pendelbiografie (wechselnde Aufenthalte in Deutschland und in der Türkei)

Arbeitsblatt 13

Fehleranalyse an authentischen Schülertexten

Beispiel 2

Person Beschreibe

1. Das ist Ardigana ist 23 Jahre alt hat lang geflochtene Haare und hat
2. einer sehr dunkle Hautfarbe Ardigana hat lange Zöpfe und hört sehr
3. gerne muskt auf den ersten Blick sieht sie reich und fröhlich (man sollte
4. die menschen nicht an den äußeren beurteilen sondern an das innerer,
5. dann Ardigana hat zwei Kinder sie hat ihre Kinder sehr liebe aber kann
6. sie nichts zum essen geben. Tag für Tag Nacht für Nacht versucht sie
7. was für ihr Kinder zu suchen. Sie hat ihr Kinder lieb trotz der armut.)

Text einer Förderschülerin, 10. Klasse

Herkunftssprache: Türkisch

Biografie: Pendelbiografie (wechselnde Aufenthalte in Deutschland und in der Türkei)

Arbeitsblatt 14

Fehleranalyse an authentischen Schülertexten

Beispiel 4

Schreibaufgabe: Phantasiegeschichte

- 1 Eines Abends ging ich mit meinen Freunda Matrosse Schiffen.
- 2 Wir waren 2 Schiffe und die. Wir hasten die und die uns, so
- 3 kam es zu einen Strei wir gegen die anderen. Die haben als erste
- 4 uns Bommerdiert. die drafen ein Schiff von uns wir fielen in das
- 5 Meer. Wir kletterten zu unserem zweit Schiff zu unserem
- 6 Freunden. Dann waren wir dran mit Bombadiren. Wir
- 7 Bombatierten die Beiden Schiffe und unsere Gegner frassen
- 8 die Haie danach führen wir nach Hause und aßen etwas.
- 9 Mein Lieber tagebuch das war voller Abenteuer. Wir machten
- 10 in unserem Matrassen Schiff einen schönen Abend aßen etwas
- 11 schauten guckten Fernsehse. Und schliefen auch in Matrossen
- 12 Schiff. Das war mein Traum es war an einem Donnerstag
- 13 13.12.01 war schwer das die am Anfang richtig Bombadiert
- 14 haben.

Text eines Gymnasiasten, 5. Klasse

Herkunftssprachen: Türkisch und Deutsch

Biografie: In Deutschland geboren. Beide Eltern sprechen Deutsch, sind in Deutschland zur Schule gegangen und ausgebildet worden. Der Vater des Jungen arbeitet in einer leitenden Position.

Einheit IV

Arbeitsblatt 15

Lernarrangements

Problem

Sie müssen als Lehrerinnen und Lehrer Textproduktionen bewerten, die von Schülerinnen und Schülern mit ganz unterschiedlichen Sprach- und Schreibkompetenzen verfasst wurden. Diese Leistungsheterogenität führt zu Problemen bei der Notengebung („Gleichbehandlung von Ungleichen“)

Ziel

- Jeder Schülerin und jedem Schüler die Zeit geben, die eigene Schreibkompetenz so weit wie möglich in einer angstfreien Atmosphäre zu entwickeln
- Die soziale und kommunikative Funktion des Schreibens entdecken

Vorschlag

Das Schreiben in der Klasse so arrangieren, dass Schreibkonferenzen, gemeinsames Schreiben, gemeinsame Schreibprodukte wie Klassenzeitungen und Ähnliches möglich werden

Einheit V

Arbeitsblatt 16

Analphabetismus

Problem: Nicht jede Schülerin und nicht jeder Schüler in der Sekundarstufe I hat die Fähigkeit erworben, schriftliche Texte zu produzieren. Lehrerinnen und Lehrer müssen mit analphabeten Schülerinnen und Schülern im Regelunterricht rechnen.

Ziel: Nachschulend das Problem bearbeiten und die Schülerinnen und Schüler niedrigschwellig in der Schriftsprache fördern.

Vorschlag: Im Regelunterricht verschiedene Verfahren zur Anregung der Schreibproduktion anwenden.

Ein Beispiel: „Vom Wort zum Satz zum Text“*

Verfahren: Komplexe schriftliche Aktivitäten in Teiltätigkeiten aufteilen, um bestimmte Schwierigkeiten zu isolieren und zu üben; mit Reizsätzen und Assoziationen zu einzelnen Wörtern arbeiten.

Prinzip: Schülerinnen und Schüler nicht mit syntaktischer und textueller Komplexität konfrontieren, sondern sie diese im Prozess des Schreibens selber schaffen lassen. Das Ergebnis kann nicht fehlerlos sein, es ermutigt aber zu weiterer Textproduktion, denn die Lernenden werden nicht überfordert: Sie schreiben zunächst, was und wie sie wollen und können, sie benutzen die Redemittel, die sie kennen. Die so entstandenen Texte werden dann redigiert und weiterbearbeitet.

Anleitung:

1. Einen „Reizsatz“ vorgeben, der bei den Schülerinnen und Schülern Assoziationen und Emotionen freisetzt
2. Clustern
3. Zu zweit einzelne Sätze bilden
4. Sätze mit vorgegebener Konnektorentabelle verbinden; noch einfacher: Verbindungen mit „weil“, also zwei Einzelsätze zu einem Satz verbinden. Diese Übung lässt sich auf unterschiedlichen Niveaustufen anwenden!

*Beispiel nach: Kast, Bernd; Jenkins, Eva-Maria (1999): Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12: Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt

Weitere Literatur:

Schulte-Bunert, Ellen (2000): Alles noch einmal von vorn? Zweitschifterwerb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I. Hohengehren: Schneider

1. Welche Ausbildung haben Sie?
2. An welcher Institution sind Sie zur Zeit, und welche Tätigkeit üben Sie dort zur Zeit aus?
3. Haben Sie sich während oder nach Ihrer Ausbildung mit der Thematik „Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache“ auseinandergesetzt? Ja Nein
4. Wenn ja: In welcher Form?

- Fester Studienbestandteil
- Aus Interesse belegte Seminare während des Studiums
- Aufbaustudium
- Fernstudium
- Eigenständige Weiterbildung durch Lektüre und ähnlichen Materialien
- Fortbildung

Sonstiges:

5. Haben Sie sich während oder nach Ihrer Ausbildung mit schulischer Schreibdidaktik auseinandergesetzt? Ja Nein
 6. Wenn ja: In welcher Form?
- Fester Studienbestandteil
- Aus Interesse belegte Seminare während des Studiums
- Aufbaustudium
- Fernstudium
- Eigenständige Weiterbildung durch Lektüre und ähnlichen Materialien
- Fortbildung

Sonstiges:

7. Haben nach Ihrer Erfahrung mehrsprachige Schülerinnen und Schüler andere Schwierigkeiten mit dem Schreiben als einsprachig deutsche? Ja Nein

8. Wenn ja, welche?

9. Haben Sie Möglichkeiten, bei diesen besonderen Schwierigkeiten zu helfen?

Ja Nein

Wenn ja: Wie?

Wenn nein: Warum nicht?

10. Was brauchen Sie, um Ihren Unterricht in Hinsicht auf die Verbesserung der Schreibkompetenz mehrsprachiger SchülerInnen zu optimieren?

11. Welche Indikatoren zeigen nach Ihrer Einschätzung an, dass Ihnen die Optimierung Ihres Unterrichts in diesem Sinne gelungen ist?

12. Wird allgemein die Unterrichtsgestaltung mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ohne ausreichende Deutschkompetenz Ihres Wissens im offiziellen Schulprogramm Ihrer Schule thematisiert?

Ja Nein weiß nicht

13. Erweitert ein Schulprogramm, das diese Problematik anerkennt, Ihre Handlungsmöglichkeiten (differenzierte Notengebung, Abweichung vom Lehrplan, etc.)?

Ja Nein weiß nicht

Wenn ja: Wie?

Wenn nein: Warum nicht?

16. Wie hoch schätzen Sie Ihre persönlichen Möglichkeiten bei der Mitgestaltung des Schulprogramms ein?
Hoch niedrig gar keine
17. Wie schätzen Sie das Interesse Ihres Kollegiums und der Schulleitung an der Problematik des Unterrichtens von Schülerinnen und Schüler mit nicht ausreichender Deutschkenntnissen ein?
Hoch niedrig gar keins
18. Sehen Sie Möglichkeiten, diese Thematik auf anderen Ebenen als auf der Ebene des individuellen Engagements zu behandeln? Ja Nein

Wenn ja: Wie?

Wenn nein: Warum nicht?

17. Sehen Sie Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit FachkollegInnen bei einer eventuellen Veränderung pädagogischer Maßnahmen? Ja Nein

Wenn ja: Wie?

Wenn nein: Warum nicht?

Vielen Dank!