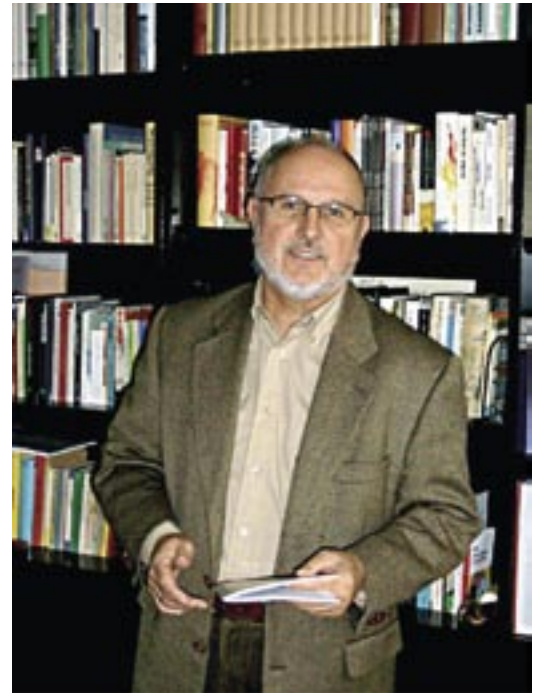


Sauerbraten käme islamischen Speisevorschriften entgegen. Bei Eheschließungen zwischen Türken wäre es übrigens wünschenswert zu überprüfen, ob eine Liebesheirat vorliegt. Aber das ist leider nicht machbar, nicht nur wegen des administrativen Aufwands. Die würden sich glatt auf das Grundgesetz berufen. Damit sind die schnell bei der Hand. Man darf nicht zu viel verlangen bzw. sollte zwischen verschiedenen Stufen der Integration unterscheiden. Wer ein echter Deutscher werden will, der sollte natürlich wissen, was der Caspar David Friedrich auf Rügen gemalt hat. Der hessische Deutschland-Test hat vielen von uns gezeigt, dass auch wir noch Nachhilfe in deutscher Kultur brauchen. Das darf aber doch nicht heißen, dass man jetzt die Maßstäbe herunterschraubt! Ein Bekannter, ziemlich links, hat übrigens neulich für den Einbürgerungstest die Frage vorgeschlagen: „Was verbinden Sie mit dem Wort 'Berufsverbot'?“ Absolut kontraproduktiv! Aber zurück zur Schulhofproblematik! An vielen Hauptschulen ist Deutsch schon zur Minderheitensprache geworden. Zu befürchten ist, dass sich das Problem jetzt auf den Grundschulbereich ausdehnt, wenn die Schulbezirksgrenzen aufgehoben werden, so dass die wenigen Einheimischen, die in den Stadtvierteln mit einem hohen Ausländeranteil noch wohnen, ihre Kinder auf Schulen ihrer Wahl schicken können. In dieser Situation muss man neue innovative Ideen entwickeln. Vielleicht sollte man private Sicherheitsdienste mit der Aufsicht auf den Schulhöfen beauftragen. Die Pädagogen sind wahrscheinlich zu überlastet, um immer zu kontrollieren, ob die Kinder und Jugendlichen auch wirklich Deutsch untereinander sprechen. Außerdem neigen Pädagogen zur Nachsicht. Mit dem Auftrag an private Dienste, was ja auch dem heutigen Stand wirtschaftlichen Denkens entspricht, würden Arbeitsplätze geschaffen. Man muss nur einmal hochrechnen: je zwei Männer oder Frauen an allen Hauptschulen, jedenfalls in urbanen Gebieten, und an den Grundschulen in Stadtvierteln mit hohem Erneuerungsbedarf – das ergäbe eine ganz schöne Senkung der Arbeitslosenquote, unter Deutschsprachigen jedenfalls. Billiger

wären selbstverständlich Ein-Euro-Jobs, zweifellos die realistischere Variante. Ohne Kontrolle der Schulhöfe besteht die Gefahr, dass selbst die wenigen Kinder aus alteingesessenen Familien, die an manchen Schulen demnächst nur noch dort sein werden, bald auf Türkisch, Serbisch oder sonst eine dieser Gastarbeiter-sprachen palavern, fluchen und schimpfen.



Prof. Dr. Georg Auernheimer

Universität zu Köln
Erziehungswissenschaftliche Fakultät I Seminar für Pädagogik
Abt. Allg. Pädagogik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln

Tel: 0221 470-4620
E-Mail: georg.auernheimer@uni-koeln.de

Schrift und Schriftlichkeit in der Muttersprache

1. Das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache

Ob in Minderheitsregionen oder Migrationskontexten: Viele Eltern und auch Verantwortliche in Schule und Politik unterliegen immer noch dem Irrtum, Kinder würden eine solide Zweisprachigkeit erlangen, wenn sie ihre Muttersprache nur als ‚Hausprache‘ erlernen und dann die Zweitsprache in Wort und Schrift in der

Schule erwerben. Dabei werden zwei wichtige Punkte übersehen: Sehr häufig ist die Sprache, die die Eltern an ihre Kinder weitergeben, keine Standardsprache, sondern ein örtlicher oder regionaler Dialekt oder zumindest eine stark regional geprägte Umgangssprache der jeweiligen Varietät, die wir als Türkisch, Italienisch oder Spanisch bezeichnen. Diese Sprachform unterscheidet sich aber von Standardtürkisch, Standarditalienisch oder Standardspanisch teilweise ganz erheblich.

Ein weiterer Aspekt, der berücksichtigt werden muss, ist, dass es auch innerhalb einer Standardsprache große Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache gibt. Die meisten Sprachen haben im Laufe ihrer Geschichte eigene Sprachformen der Schriftlichkeit ausgebildet. Man spricht in diesem Zusammenhang vom sog. ‚Sprachausbau‘, den etwa Dialekte nicht mitgemacht haben. Außerdem spielen beim Schreiben von Texten auch bestimmte pragmatische Konventionen eine Rolle, die kulturspezifisch sind. Wenn man diese nicht erwirbt, bleibt man im Bereich des schriftlichen Ausdrucks einsprachig.

Da der Erwerb von Schriftsprache mit dem Erwerb einer komplexeren Ausdrucksfähigkeit einhergeht, müssen auch einsprachig aufgewachsene Kinder die schriftsprachliche Variante ihrer Muttersprache erst erlernen. Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache, die man sozusagen einfach „aufschnappt“, wird die Schriftsprache in der Regel immer institutionell, d.h. in der Schule, erworben.

2. Merkmale von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Der Erwerb einer Sprache als Schriftsprache bezieht sich demzufolge nicht nur auf das Erlernen des Alphabets und der Orthografie. Man muss beim Schriftspracherwerb einerseits spezielle schriftsprachliche grammatische Strukturen lernen, die im mündlichen Diskurs nicht vorkommen, wie etwa die sog. erweiterten Attribute (*Bsp.: aufgrund der vom Kompetenzzentrum beschlossenen Maßnahmen*). Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache gibt es auf allen Ebenen der Sprache, im Lexikon, in der Syntax und auch in textsyntaktischen Strukturen wie der Verknüpfung der Sätze untereinander. Dies soll in der folgenden Überblickstabelle kurz dargestellt werden:

Merkmale gesprochener Sprache	Merkmale geschriebener Sprache
Wortschatz: einfacher, alltäglicher Wortschatz: <i>Kopf, Tür, gut, sagen</i>	Wortschatz: elaborierter, teilweise literarischer Wortschatz: <i>Haupt, Portal, exzellent, sich äußern</i>
Syntax: Sachverhalte werden in Hauptsätzen nebeneinander gestellt: <i>Peter ging im Park spazieren. Er fand eine Leiche.</i>	Syntax: Sachverhalte werden in einem Satz ineinander integriert, z.B. durch Nebensatz (<i>als Peter im Park spazieren ging...</i>) oder Nominalisierung (<i>Bei einem Spaziergang im Park fand Peter eine Leiche</i>).

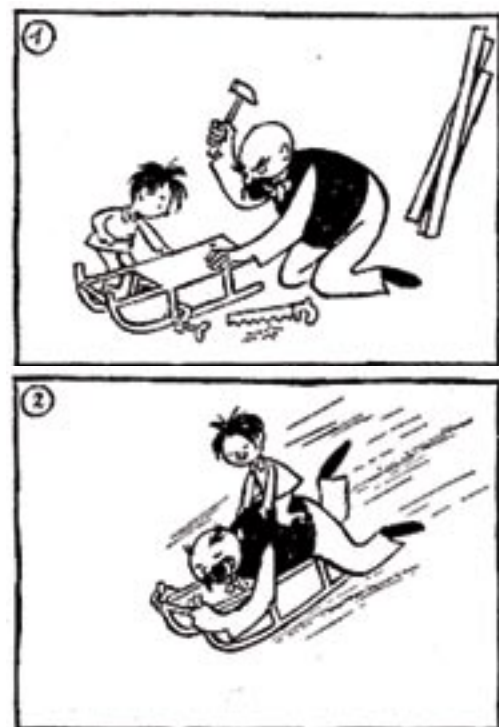
Merkmale gesprochener Sprache	Merkmale geschriebener Sprache
Satzverknüpfung: Die Sätze werden durch einfache Gliederungssignale wie <i>und, und dann, da</i> miteinander verknüpft.	Satzverknüpfung Die Sätze werden durch besondere narrative Gliederungssignale wie <i>eines schönen Tages, urplötzlich</i> etc. miteinander verbunden.

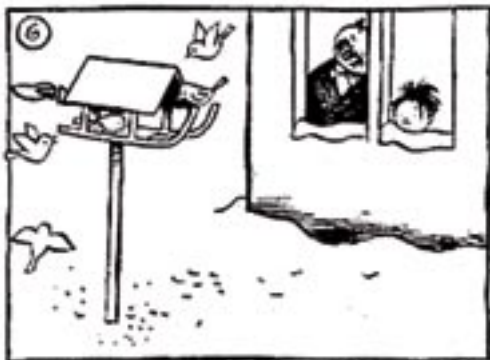
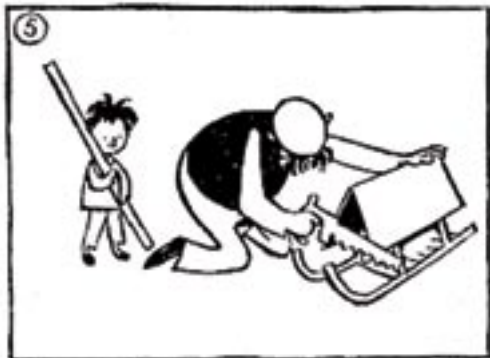
Wenn nun mehrsprachige Kinder ihre Muttersprache nur zu Hause in der Familie und als gesprochene Varietät benutzen, beherrschen sie die in der rechten Spalte aufgeführten Strukturen in der Regel nicht und schreiben in ihrer Muttersprache Texte, die viele Elemente gesprochener Sprache, wie sie in der linken Spalte aufgeführt wurden, enthalten. Im Folgenden soll dies anhand zweier Texte von Schülerinnen und Schülern mit türkischer Muttersprache vorgestellt werden.

3. Pilotstudie: Erzählen einer Bildergeschichte in der Muttersprache Türkisch

Ich habe im März 2006 in einem Kölner Gymnasium mit einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund und in einem deutsch-türkisch bilingualen Zug in einer Gesamtschule in Berlin-Kreuzberg eine Pilotstudie durchgeführt: Schülerinnen und Schüler mit türkischer Muttersprache aus dem 7. Schuljahr wurden aufgefordert, eine Erzählung nach der Vorlage einer Bildergeschichte aus dem Zyklus von Papa Moll (s. Abb. 1) zu verfassen.

Abb. 1: Bildergeschichte





Aus den Schülertexten werden im Folgenden zwei ausgewählt, an denen die Problematik von Mündlichkeit und Schriftlichkeit exemplarisch dargestellt werden soll. Text 1 stammt von einer 14-jährigen Schülerin aus dem Kölner Gymnasium, die keinerlei Unterricht in ihrer Muttersprache bekommen hatte (s. Abb. 2). Text 2 wurde von einem 12-jährigen Schüler der Berliner Gesamtschule aus dem deutsch-türkisch bilingualen Zug geschrieben (vgl. Abb. 3).

Abb. 2: Text 1: Merkmale gesprochener Sprache

1 Birinci fotorafta bir cocuk babasiyla bir kizak
2 **kuruyor**. **Ondan sonra** o kizakla kaymaya gi-
3 diyorlar. **Birden bire** cocuk ve adam kizaktan
4 düşüyor ve **bakiyorlar**: kizak **kırılmış**. Co-
5 cuk üzülüyor ve adam çok kızgın. **Birden bire**
6 adamın aklına bir fikir geliyor: Adam o kırık kizağı
7 yeniden kuruyor, ama bu sefer kizağın arkasin-
8 dan biraz **kesiyor**. Bunu kuşlar için yaptı. **Şimdi**
9 kuş-ların yeni bir kafesi var.

Auf dem ersten Foto **stellt** ein Kind mit seinem Vater einen Schlitten **auf**. **Und dann** gehen sie mit diesem Schlitten rutschen. **Auf einmal** fallen das Kind und der Mann von dem Schlitten und **gucken**. Der Schlitten war **kaputtgegangen**. Das Kind ist traurig und der Mann wütend. **Auf einmal** kommt dem Mann eine Idee: Der Mann versucht diesen kaputten Schlitten nochmal aufzustellen, aber diesmal **schneidet** er hinten am Schlitten etwas **ab**. Das hat er für die Vögel gemacht. **Jetzt** haben die Vögel einen neuen Käfig.

Abb 3: Text 2: Merkmale geschriebener Sprache

1 Kızaktan Kuş Yuvasına
2 Emre, kısa boylu, siyah saçlı 11 yaşındaki bir
3 çocuk, **soğuk bir kış gününde** babasıyla birlikte
4 televizyon izler. "Ne yapabiliriz?" diye düşünürler.
5 Birden Emre'nin babası havaya zıplar ve "Buld-
6 um!" diye bağırır. Bodrumdan **tahta parçaları**
7 getirir ve bunlardan bir kizak yapar. Emre'nin
8 **gözleri parlar**. İkiisi dışarı koşarlar ve kı-zak ka-
9 yarlar. **Bir çok kez kaydıktan sonra** Emre „Baba,
10 son bir tur, lütfen." der. Babası onu **kır-maz**, ama
11 bu sefer kizağı **kontrol altında tuta-maz** ve ağaca
12 çarparlar. Onlara bir şey olmaz, ama kızakları
13 **paramparça olur**.

14 Emre buna çok üzülür. **Babası oğlunun üzü-**
15 **düğünü gördüğünde** "Gel, biz bu kızaktan yararlı
16 bir şey yapalım" der. Yerdeki tahta parçalarını alıp
17 eve girerler. **Tamir aletlerini** alarak yeni, doğaya
18 yararlı bir şey yaparlar. Kışta kuşlar yem bula-
19 mazlar. **Bundan dolayı** bir kuş yuvası yaparlar.
20 Emre buna çok sevinir. Her **sabah** yuvaya yem
21 koyar ve **saatlerce** oradaki kuşları izler.

Vom Schlitten zum Vogelnest

Emre ist ein kleiner, 11-jähriger Junge mit schwarzen Haaren; **an einem kalten Wintertag** sieht er mit seinem Vater fern. „Was machen wir denn?“ überlegen sie. Plötzlich springt Emres Vater in die Luft und ruft laut „Ich hab’s!“. Er holt **verschiedenlange Bretter** aus dem Keller und macht daraus einen Schlitten. Emres **Augen leuchten!** Beide laufen hinaus und fahren Schlitten. **Nachdem sie mehrmals gefahren sind**, sagt Emre „Bitte Papa, eine letzte Fahrt“. Sein Vater **lässt sich erweichen**, aber dieses Mal **verliert er die Kontrolle** über den Schlitten und sie prallen gegen einen Baum. Es passiert ihnen nichts, aber ihr Schlitten wird **in tausend Stücke zerschmettert**.

Das betrübt Emre sehr. *Als der Vater sieht, wie betrübt sein Sohn ist*, sagt er zu ihm „Komm, lass uns aus diesem Schlitten etwas Nützliches herstellen“. Sie sammeln die auf dem Boden liegenden Bretter auf und gehen ins Haus. Sie nehmen **Reparaturwerkzeuge** (und) sie stellen etwas Nützliches für die Natur her. Im Winter finden die Vögel kein Futter. **Deswegen** machen sie ein Vogelnest. Emre freut sich sehr darüber. **Jeden Morgen** legt er Futter in das Nest und betrachtet **stundenlang** die Vögel.

Schon beim ersten Hinsehen fällt auf, dass sich die beiden Texte nicht nur im Hinblick auf ihre Länge, auf ihre inhaltliche Ausarbeitung und in der Korrektheit der Rechtschreibung voneinander unterscheiden (in Text 1 ist die Schreibung v.a. bei Wörtern mit den türkischen Sonderzeichen ç, ş und ı fehlerhaft), sondern auch gerade im Hinblick auf die Elemente gesprochener und geschriebener Sprache. So verwendet die Schreiberin von Text 1 vor allem umgangssprachlichen Wortschatz wie *kurmak* („aufstellen“, Z. 2), *bakmak* („gucken“, Z. 4), *kırılmak* („kaputtgehen“, Z. 4) oder *kırık* („kaputt“, Z. 6). Die Erzählung besteht lediglich aus einer Aneinanderreihung von Hauptsätzen, untergeordnete Satzstrukturen finden sich nicht. Darüber hinaus werden die Sätze mit den typischen Gliederungselementen der gesprochenen Sprache verbunden: *ondan sonra* („und dann“, Z. 2), *birden bire* („auf einmal“ Z. 3 und 5) sowie *şimdi* („jetzt“, Z. 8).

Im Gegensatz dazu verwendet der Schreiber von Text 2 den für Schriftsprache typischen elaborierten Wortschatz, z.B. die Wendungen *paramparça olmak* („in tausend Stücke zerschmettern“, Z. 13), *tahta parçaları* („Bretter verschiedener Länge“, Z. 6f.), *gözlerin parlaması* („Augen leuchten“, Z. 8), *birisini kırmamak*

(„sich erweichen lassen“, „jem. nicht kränken wollen“ Z. 10f.), die im Türkischen einer literarisch-poetischen Ebene angehören und sich nur schwer im Deutschen wiedergeben lassen. Ebenso in seinem Wortschatz befindet sich ein mehr technischer Ausdruck *kontrol altında tutamamak* („Kontrolle verlieren“, Z. 11f.) oder ein komplexer Ausdruck wie *saatlerce* („stundenlang“, wörtlich „eine den Zeitraum von Stunden umfassende Einheit“, Z. 21). Auf der syntaktischen Ebene erscheinen Unterordnungen mit Hilfe der sog. Konverben: Hier kommt sogar mehrfache Unterordnung vor, vgl. *Babası oğlunun üzülüğünü gördüğünde* [...] der („Als der Vater sieht, wie betrübt sein Sohn ist, sagt er [...]“, Z. 14f.).

Die Verknüpfungen im Text erfolgen ebenfalls mit Gliederungselementen, die typisch sind für geschriebene narrative Texte, z.B. Zeitangaben wie *soğuk bir kış gününde* („an einem kalten Wintertag“, Z. 3), *her sabah* („jeden Morgen“, Z. 20) statt einfach reihendem *ondan sonra* („und dann“). Auch eine kausale Verknüpfung kommt vor: *bundan dolayı* („deswegen“, Z. 19).

4. Folgerungen für die Praxis

In der modernen globalisierten Gesellschaft ist Mehrsprachigkeit eine bedeutende Ressource. Dabei kommt aber der schriftsprachlichen Ausdruckskompetenz eine wichtige Rolle zu. Um bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Einsprachigkeit im Bereich der Schriftlichkeit zu vermeiden, ist es daher notwendig, dass sie die schriftsprachlichen Muster und Strukturen ihrer jeweiligen Muttersprache ebenfalls erlernen. Und dies hat über die Förderung der Mehrsprachigkeit hinaus einen weiteren Effekt: Denn die Förderung der Muttersprache beschleunigt in der Regel auch den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen in der Zweitsprache.



Prof. Dr. Claudia Maria Riehl,

Zentrum Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit
c/o Institut für Deutsche Sprache und Literatur
Universität zu Köln
Albertus Magnus Platz
50923 Köln

Tel: 0221 470-2673
E-Mail: claudia.riehl@uni-koeln.de