



*Ingrid Gogolin, Ursula Neumann,  
Hans-Joachim Roth*

*Schulversuch bilinguale Grundschulklassen  
in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung*

# Bericht 2009

**Inci Dirim, Marion Döll, Ursula Neumann, Hans-Joachim Roth**

unter Mitarbeit von

Christoph Gantefort und Annette Grevé

## **Universität Hamburg**

Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Psychologie und  
Bewegungswissenschaft  
Fachbereich Erziehungswissenschaft  
Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung

in Kooperation mit der

## **Universität zu Köln**

Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Seminar für Pädagogik  
Abteilung Allgemeine Pädagogik

Hamburg  
Juli 2009

Abschlussbericht über die  
türkisch-deutschen Modellklassen



## Inhaltsverzeichnis

1. Wissenschaftliche Begleitung .....	1
1.1 Berichtszeitraum .....	1
1.2 Ablauf der wissenschaftlichen Erhebungen .....	1
1.3 Serviceleistungen für die Schulen.....	1
1.4 Bisher vorgelegte Berichte .....	3
1.5 Zusammenfassung .....	3
2. Klassenzusammensetzung .....	5
3. Familiäre und sprachliche Situation der Kinder .....	7
4. Zur Didaktik und Methodik des bilingualen Unterrichts .....	11
4.1 Sprachenverwendung durch die Lehrkräfte.....	12
4.2 Sprachverwendung durch die Kinder.....	15
4.3 Alphabetisierung .....	15
4.4 Weitere methodisch-didaktische Vorkehrungen .....	17
4.5 Zum Türkischlernprozess der Schülerinnen und Schüler .....	18
4.6 Unterrichtsmaterial .....	19
4.7 Sprachliche Heterogenität im Türkischen.....	19
4.8 Besondere Aktivitäten.....	20
5. Sprachliche Entwicklung im Deutschen und Türkischen .....	21
5.1 Allgemeine mündliche Darstellungsfähigkeit .....	21
5.2 Entwicklung der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten .....	27
5.3 Wortschatz.....	33
5.4 Verbindung von Sätzen und Satzkomplexität .....	38
5.5 Sprachhandlungsfähigkeit im vierten Schuljahr .....	43
5.6 Bildungssprachliche Fähigkeiten.....	51
5.7 Schriftsprachliche Fähigkeiten.....	53
5.8 Zusammenfassung .....	61
6. Rückmeldungen der Eltern.....	63
7. Gesamtbilanz des Schulversuchs .....	69
7.1 Sprach- und Lernerfolge .....	69
7.2 Didaktische Aspekte .....	71
8. Literatur.....	73
9. Abbildungsverzeichnis.....	75
10. Tabellenverzeichnis.....	77



## **1. Wissenschaftliche Begleitung**

### **1.1 Berichtszeitraum**

Mit diesem Bericht wird der im Jahr 2007 vorgelegte „Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen“ der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs bilinguale Grundschulklassen ergänzt. Im Mittelpunkt des vorgelegten Berichtes steht die sprachliche Entwicklung der Kinder in den türkisch-deutschen Klassen mit dem Schwerpunkt auf den Ergebnissen der Abschlussuntersuchungen am Ende des 4. Schuljahres, die im Jahr 2007 erhoben wurden. Zum anderen wird über die didaktischen Entwicklungen in den Klassen berichtet und ein Überblick über die Rückmeldungen der Eltern zu Beginn und am Ende der Grundschulzeit ihrer Kinder gegeben.

### **1.2 Ablauf der wissenschaftlichen Erhebungen**

Die beiden türkisch-deutschen Klassen begannen an zwei Standorten (Heinrich-Wolgast-Schule und Schule Lämmersieth) im Schuljahr 2003/04 mit dem bilingualen Modell. Den wissenschaftlich begleiteten Modellklassen folgte seitdem in jedem neuen Schuljahr ein weiterer Jahrgang an den beteiligten Schulen. Seit dem Schuljahr 2007/08 wird das bilinguale Angebot türkisch-deutsch an der Rudolf-Roß-Schule (integrierte Gesamtschule) in der Sekundarstufe I fortgeführt.

Den Modellannahmen folgend, hätten die beteiligten Klassen aus 50% Kindern mit lebensweltlichen Kompetenzen in Deutsch und der Partnersprache und 50% einsprachig-deutschen Kindern zusammengesetzt sein müssen. Die tatsächliche Klassenzusammensetzung zeigt aber vier Sprachgruppen: die im Modell vorgesehenen monolingual deutschen und bilingualen mit der Partnersprache; darüber hinaus Kinder, die mit einer anderen als der Partnersprache lebensweltlich bilingual sind und Kinder, die bei ihrem Eintritt in das Modell monolingual in der Partnersprache waren. Die Untersuchungsergebnisse werden daher wie in der Vergangenheit in Bezug auf diese Gruppen berichtet (vgl. Berichte 2003, 2004, 2007).

### **1.3 Serviceleistungen für die Schulen**

Während der gesamten Laufzeit des Schulversuchs wurden von der wissenschaftlichen Begleitung Workshops angeboten, die der Unterstützung und Entwicklung des Vorhabens dienen sollten. Sie wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als bereichernd empfunden, sowohl im Hinblick auf den wissenschaftlichen Input – auch durch ReferentInnen von außen – als auch auf die Austauschmöglichkeit mit anderen Kolleginnen und Kollegen, wofür die Workshops ein Forum bieten.

Im März 2006 stellte die wissenschaftliche Begleitung die wesentlichen Ergebnisse der Abschlussuntersuchungen in den italienisch-, portugiesisch- und spanisch-deutschen Klassen vor. Im September 2008 wurden die Ergebnisse der türkisch-deutschen Klassen in einer Veranstaltung, die in Zusammenarbeit mit dem Modellprogramm FöRMig („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“) durchgeführt wurde, vorgestellt und mit den daran beteiligten Lehrkräften, Verantwortlichen und weiteren Interessierten diskutiert. Vorträge und Arbeitsgruppen zur Frage der sprachlichen Heterogenität innerhalb der Sprachen, die am Schulversuch beteiligt waren, ergänzten das Programm des Workshops.

Die folgende Aufstellung bietet einen Rückblick auf die Workshops der wissenschaftlichen Begleitung während der gesamten Laufzeit des Schulversuchs und gibt eine Übersicht der Themenbreite dieser Veranstaltungen.

30.03.2000	Darstellung der Ziele der wissenschaftlichen Begleitung; Planung der Erhebungen; Kriterienkatalog für „gutes“ Unterrichtsmaterial; Beispiele von Transkriptionen der ersten mündlichen Sprechprobe
09.07.2001	LehrerInneninterviews; SchülerInneninterviews: exemplarische Fallanalysen der ersten mündlichen Sprachstandserhebung; Vorstellung der Impulse für das 2. Schuljahr; Perspektiven der Unterrichtsgestaltung
04.02.2002	Rückmeldungen aus der Elternbefragung zu Gründen, Erwartungen und ersten Erfahrungen; Entwicklung der Unterrichtsorganisation; Vorstellung von Sprechproben
23./24.09.2002	Qualitätsentwicklung in bilingualen Modellen; Spracherwerbstheorien und ihre Bedeutung für Unterrichtsgestaltung in bilingualen Modellen; bilinguale Alphabetisierung; Materialentwicklung; Bewertung von Lernfortschritten/Leistungsmessung
07./08.02.2003	Gestaltung der Modellklassen: auf dem Weg zum Regelangebot; Weiterführung in der Sekundarstufe I; Evaluationsergebnisse DIGS Wolfsburg; Standards und Zensurengebung; bilingualer Sachunterricht
26./27.09.2003	Ergebnisse zum Schriftspracherwerb im 2. Schuljahr; Übersetzungsfähigkeit zweisprachiger Kinder; wissenschaftliche Begleitung der türkisch-deutschen Klassen; zweisprachiger Sachunterricht
27./28.02.2004	Erhebungen in den türkisch-deutschen Klassen; Faktoren des Erfolgs bilingualer Schulversuche; Sprachenkoordination in den Berliner Grundschulklassen; Ergebnisse zum Leseverstehen im 3. Schuljahr
03./04.12.2004	Bilinguale Modelle in den USA; Fortbildungsangebot; Abschlussuntersuchung 4. Schuljahr: Mathematik, Lesen; Bilinguale deutsch-italienische Grundschule Frankfurt; Drittsprachenforschung; Rahmenplan; Leistungsmessung und Notengebung
31.03./01.04.2006	Ergebnisse des Schulversuchs: mündlicher Spracherwerb bis zum 4. Schuljahr/Leseverstehen/Bildungssprache und Umgangssprache im Sachunterricht; Erfahrungen in der Sekundarstufe I; Didaktik des bilingualen Unterrichts
19.09./20.09.2008	Ergebnisse des Schulversuchs in den türkisch-deutschen Klassen; Umgang mit (herkunfts-)sprachlicher Heterogenität im bilingualen Unterricht; Planungen zum Austausch von didaktischem Material

Die Teilnahme der wissenschaftlichen Begleitung an Informationsabenden für Eltern, die ihre Kinder in den bilingualen Klassen anmelden wollten, wurde auch im Berichtszeitraum von mehreren Schulen nachgefragt und genutzt.

2004 und 2005 wurden zwei Filme über den Schulversuch in Zusammenarbeit mit dem Audiovisuellen Zentrum der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Be-

wegungswissenschaft der Universität Hamburg fertig gestellt und den Schulen ten.

#### **1.4 Bisher vorgelegte Berichte**

Es wurden folgende Berichte erarbeitet:

1. ein Abschlussbericht zur Pilotphase (Schuljahr 1999/2000), *Bericht 2001/1*[a]
2. ein Bericht zur sprachlichen Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler der portugiesisch-deutschen Klasse der Rudolf-Roß-Schule, *Bericht 2001/2*[b]
3. eine Darstellung erster Ergebnisse am Ende des ersten Schuljahres der Modellklassen, *Kurzbericht 2002*
4. eine Ausarbeitung zur sprachlichen Ausgangslage der lebensweltlich italienischsprachigen Schülerinnen und Schüler der Modellklasse in der Schule Döhrnstraße nebst weiterführenden Überlegungen zur sprachdidaktischen Ausrichtung des bilingualen Unterrichts, *Bericht 2002*[a]
5. ein Bericht über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung für den Zeitraum 2000–2002, *Bericht 2003*  
<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Arbeitsstellen/Interkultur/Bericht2003.pdf>
6. eine Ausarbeitung zur Entwicklung der gesprochenen und geschriebenen Sprache in den spanisch-deutschen Klassen im ersten Schuljahr, *Spanisch-Bericht 2004*  
<http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/BerichtSpanisch2004.pdf>
7. ein Bericht über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung für den Berichtszeitraum 2002–2003, *Bericht 2004*  
<http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/Bericht2004.pdf>
8. ein Bericht über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung für den Berichtszeitraum 2002–2006, *Bericht 2007*  
<http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/Bericht2007.pdf>
9. ein Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung portugiesisch-deutscher und italienisch-deutscher Modellklassen in der Sekundarstufe I für den Zeitraum 2004 - 2006, *Bericht 2008*

#### **1.5 Zusammenfassung**

Die Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung, die mit diesem Bericht zum Abschluss kommen, besaßen summative und formative Aspekte. Zu den formativen gehören die zahlreichen Beratungen, Workshops und Rückmeldungen von Zwischenergebnissen an die beteiligten Schulen. Die summative Evaluation betrifft einerseits die sprachliche Entwicklung der am Schulversuch beteiligten Kinder, andererseits Leistungstests am Ende des vierten Schuljahres, mit deren Hilfe eine vergleichende Aussage über die mathematischen Fähigkeiten und die Lesekompetenz möglich ist, die in den untersuchten Klassen erreicht wurde. Da ein angemessenes Instrumentarium zur Beobachtung der aktiven sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in beiden Sprachen nicht zur Verfügung stand, gehörten die Entwicklung und empirische Prüfung entsprechender Instrumente zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung. Mit dem nun vorgelegten Set an Instrumenten und den durch die empirische Prüfung möglichen Aussagen über ihre Reichweite ist der Weg dafür geöffnet, Anschlussuntersuchungen

durchzuführen, mit denen auch im deutschsprachigen Kontext belastbare Aussagen zur Leistungsfähigkeit bilingualer Modelle gewonnen werden können. Die in den nachfolgenden Kapiteln vorgestellten Resultate unserer Untersuchungen können für sich in Anspruch nehmen, aus der ersten systematischen prozessbegleitenden Evaluation eines bilingualen Schulversuchs in Deutschland hervorgegangen zu sein.

## 2. Klassenzusammensetzung

Die beiden türkisch-deutsch bilingualen Klassen wurden während des vierjährigen Begleitungszeitraums von insgesamt 28 Schülerinnen und 25 Schülern besucht. Die Verteilung der Geschlechter auf die beiden Klassen war sehr ungleichmäßig: Die bilinguale Klasse TR2 wurde im Verlauf der vier Schuljahre von insgesamt 20 Jungen und acht Mädchen besucht; die Klasse TR1 besuchten fünf Jungen und 20 Mädchen. Nicht alle Kinder haben die Klassen kontinuierlich besucht, vor allem im ersten und dritten Schuljahr kam es zu Fluktuationen.

Über den Gesamtzeitraum des Versuches hinweg haben in beiden Schulen Kinder die Klasse verlassen oder sind neu dazugekommen. Die Klasse TR1 setzte sich zu Beginn des Modellversuchs aus fünf Jungen und 17 Mädchen zusammen, am Ende der Grundschulzeit waren 18 Mädchen und nur noch ein Junge in der Klasse (vgl. Tabelle 1). Die Klasse TR2 besuchten zu Beginn des Versuchs sieben Mädchen und 17 Jungen, in der vierten Klasse setzte sie sich aus sechs Mädchen und 15 Jungen zusammen (vgl. Tabelle 2).

TR1 Sprachgruppe <sup>1</sup>	Mädchen				Jungen				Σ
	A	B	C	D	A	B	C	D	
1. Schuljahr	8	3	0	6	0	0	0	5	22
2. Schuljahr	6	3	0	7	0	0	0	5	21
3. Schuljahr	6	3	0	9	0	0	0	3	21
4. Schuljahr	6	3	0	9	0	0	0	1	19

Tabelle 1: Entwicklung der Klassenzusammensetzung Klasse TR1

TR2 Sprachgruppe	Mädchen				Jungen				Σ
	A	B	C	D	A	B	C	D	
1. Schuljahr	3	2	1	1	5	3	1	8	24
2. Schuljahr	3	3	1	1	5	4	1	5	23
3. Schuljahr	3	3	1	1	5	4	1	5	23
4. Schuljahr	3	1	1	1	5	4	1	5	21

Tabelle 2: Entwicklung der Klassenzusammensetzung Klasse TR2

Die Veränderungen der Klassenzusammensetzungen werden im Rahmen dieses Berichtes dahingehend berücksichtigt, dass in jedem Abschnitt jeweils kurz dargestellt wird, auf welche Datengrundlage sich die folgenden Angaben stützen. Darüber hinaus werden jeweils nur Daten von Kindern, die über den gesamten Begleitungszeitraum hinweg mindestens zwei Jahre am Unterricht in den Modellklassen teilgenommen haben, berücksichtigt. Es handelt sich hierbei um insgesamt 48 Kinder.

---

<sup>1</sup> Die in den früheren Berichten genutzten Sprachgruppenbezeichnungen werden auch im vorliegenden Bericht wieder aufgegriffen: A = einsprachig deutsche Kinder, B = einsprachig türkische Kinder, C = bilinguale Kinder ohne Türkischkenntnisse, D = türkisch-deutsch bilinguale Kinder



### 3. Familiäre und sprachliche Situation der Kinder

Die Kinder, die die türkisch-deutsch bilingualen Klassen besuchten, entstammen Elternhäusern mit ganz unterschiedlichen Bildungshintergründen. Es ist erkennbar, dass insgesamt mittlere und höhere Bildungsabschlüsse bei den Eltern aller Sprachgruppen deutlich dominieren (vgl. Tabelle 3). Der Anteil an Eltern mit höherem Abschluss ist dabei in der Klasse TR2 höher als in der Klasse TR1 (vgl. Abbildung 1).

Sprachgruppe	kein Abschluss, Pflichtschule	mittlerer Abschluss	höherer Abschluss	Σ
A	1	5	6	12
B	1	2	2	5
C	1	0	1	2
D	2	7	7	16
Σ	5	14	16	35

Tabelle 3: Schulabschlüsse der Eltern (nach Sprachgruppen)

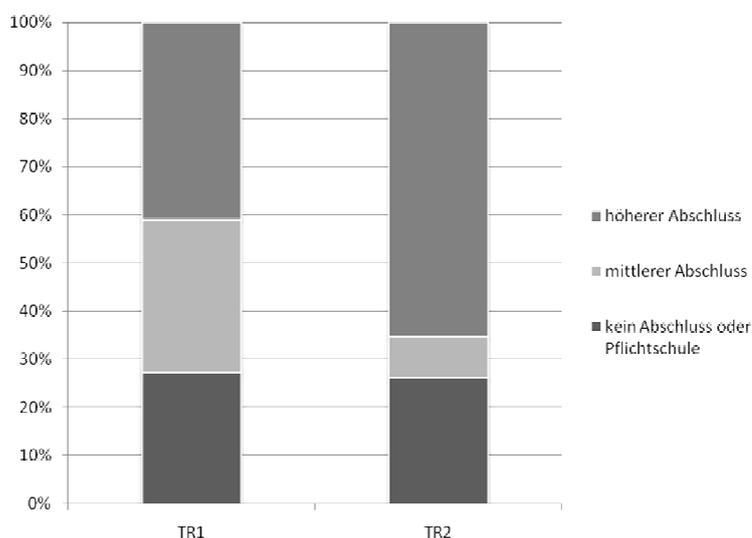


Abbildung 1: Schulabschlüsse der Eltern (nach Schule)

Die Schulabschlüsse und die zum Befragungszeitpunkt ausgeübte (bzw. zuletzt ausgeübte) berufliche Tätigkeit der Eltern wurden international vergleichbar skaliert. Es fällt auf, dass die Klasse TR1 sowohl hinsichtlich des sozioökonomischen Status (ISEI) der Eltern als auch deren Bildungsabschlüssen (ISCED) geringere Werte aufweist als die Klasse TR2 und die Klassen mit den romanischen Partnersprachen, über die bereits berichtet wurde (vgl. Bericht 2007). Die Differenzen zwischen den beiden türkisch-deutschen Klassen sind deutlich, jedoch nicht signifikant (vgl. Tabelle 4). Betrachtet man Bildungshintergrund und sozioökonomischen Status der Eltern differenziert nach Sprachgruppenzugehörigkeit der Kinder, sind für die türkisch-deutschen Modellklassen ebenfalls keine signifikanten Unterschiede festzustellen. Es wird aber deutlich, dass die Familien der einsprachig deutschen Kinder über einen durchschnittlich höheren sozioökonomischen Status verfügen als die zweisprachigen Familien (in der Regel mit Migrationshintergrund) (vgl. Tabelle 5).

Sprachgruppe		TR1	TR2	gesamt
ISCED °	MW	4,21	4,94	4,56
	N	19	17	36
	SD	1,23	1,20	1,25
ISEI °°	MW	39,06	46,45	42,95
	N	18	20	38
	SD	15,22	17,14	16,47

Tabelle 4: Mittelwerte Bildungshintergrund und sozioökonomischer Status der Eltern (nach Schulen); Mann-Whitney-U-Test: °) p = 0,114, °°) p = 0,206

Sprachgruppe		A	B	C	D
ISCED °	MW	4,75	4,00	4,50	4,67
	N	12	7	2	15
	SD	1,14	1,53	2,12	1,18
ISEI °°	MW	49,42	42,14	36,50	39,47
	N	12	7	2	17
	SD	17,57	16,33	9,19	16,13

Tabelle 5: Mittelwerte Bildungshintergrund und sozioökonomischer Status der Eltern (nach Sprachgruppen) Kruskal-Wallis-Test: °) p = 0,592 °°) p = 0,553

Die genauere Beschreibung der beruflichen Stellung der Eltern wird erschwert durch die große Menge der Fälle, in denen die Eltern keine Angabe dazu gemacht haben (vgl. Tabelle 6). Die verwertbaren Informationen zeigen in beiden Klassen eine ähnliche Mischung. In den Klassen TR1 und TR2 sind in ähnlichem Umfang selbständig arbeitende Elternteile zu finden. Auch die Zahl der als Arbeiter bzw. Arbeiterin beschäftigten Elternteile ist in beiden Klassen ähnlich. Deutlichere Unterschiede sind bei Eltern im Angestelltenverhältnis festzustellen, deren Zahl in der Klasse TR2 größer ausfällt als in Klasse TR1.

Berufliche Stellung	TR1		TR2		Σ
	Mütter	Väter	Mütter	Väter	
Selbständige/r	2	6	1	6	15
freiberuflich tätige/r Akademiker/in	1	0	1	1	3
Beamter/Beamtin	1	1	0	0	2
Angestellte/r	2	2	5	4	13
Arbeiter/in	5	3	2	5	15
unbekannt, nichts trifft zu, keine Angabe	12	11	16	9	48

Tabelle 6: Berufliche Stellung der Eltern

Für die Kinder, die zum Zeitpunkt der zweiten Elternbefragung die türkisch-deutschen Klassen besuchten, wurden auch Informationen zum Migrationshintergrund der Familien erhoben – es handelt sich um 83% aller Kinder, die mindestens zwei Schuljahre am bilingualen Unterricht teilgenommen haben. Die Kinder sind mit zwei Ausnahmen in Deutschland geboren (vgl. Tabelle 7). Der Anteil der Kinder, die mindestens einen Elternteil aufweisen, der im Ausland geboren ist, liegt bei 57%. Der Gesamtanteil von Kindern mit Migrationshintergrund, wozu auch Kinder zählen, die mindestens einen im

Ausland geborenen Großelternanteil haben, liegt bei 65% und damit deutlich über dem Mittelwert der übrigen bilingualen Klassen im Modellversuch (vgl. Bericht 2007, S. 13). Die beiden Klassen unterscheiden sich auch hinsichtlich des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund merklich: 74% der Kinder sind es in der Klasse TR1 und 59% in der Klasse TR2 (vgl. Abbildung 2).

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass die Elternschaft der beiden Klassen im Hinblick auf Bildungshintergrund und soziale Lage heterogen ist. Der Anteil an formal besser ausgebildeten und sozioökonomisch besser ausgestatteten Elternhäusern ist in der Klasse TR2 etwas höher als in Klasse TR1. Zudem ist der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse TR1 höher als in Klasse TR2.<sup>2</sup>

	nicht in Deutschland geboren	in Deutschland geboren	keine Angabe
Großvater mütterlicherseits	62,2%	35,1%	2,7%
Großmutter mütterlicherseits	62,2%	35,1%	2,7%
Großvater väterlicherseits	56,8%	37,8%	5,4%
Großmutter väterlicherseits	59,5%	35,1%	5,4%
Vater	51,4%	40,5%	8,1%
Mutter	56,8%	40,5%	2,7%
Kind	5,4%	94,6%	0%

Tabelle 7: Migrationshintergrund

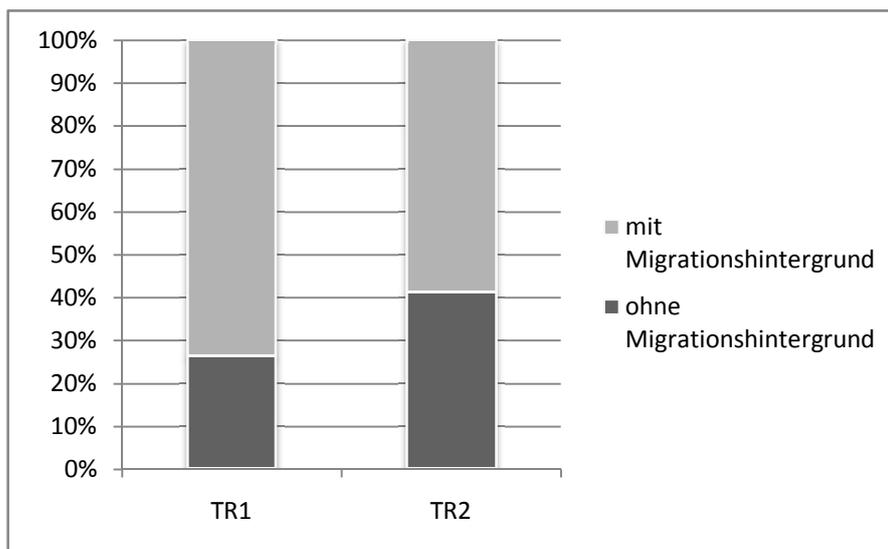


Abbildung 2: Migrationshintergrund (nach Klassen)

<sup>2</sup> Eine statistische Signifikanz der Differenzen liegt nicht vor; angesichts der geringen Gruppengröße ist das allerdings auch nicht überzubewerten; die Unterschiede zwischen den beiden Klassen bestehen augenscheinlich.



#### **4. Zur Didaktik und Methodik des bilingualen Unterrichts**

Die wissenschaftliche Begleitung der türkisch-deutsch bilingualen Modellklassen eröffnete weitere Einblicke in mögliche didaktisch-methodische Ansätze und die Erfahrungen, die Lehrkräfte im Modell mit diesen Ansätzen gesammelt haben. Einerseits handelt es sich dabei um sprachenübergreifende Prinzipien, andererseits um spezifische, nur das Sprachenpaar Türkisch-Deutsch betreffende, Aspekte.

Zu den sprachenübergreifend-allgemeinen Aspekten gehören beispielsweise die Klassenraumorganisation und -gestaltung, die beitragen können, den Gebrauch beider Sprachen anzuregen. Sprachenpaarspezifisch dagegen ist beispielsweise die Reihenfolge der Einführung von Graphemen im Rahmen der Alphabetisierung, die je nach Beschaffenheit der Alphabete und Lautsysteme der involvierten Sprachen gewählt werden sollte.

In den türkisch-deutsch bilingualen Klassen wurden in unterschiedlicher Form Daten erhoben, auf deren Grundlage Erkenntnisse zur Didaktik und Methodik des türkisch-deutsch bilingualen Unterrichts gewonnen werden konnten. Es handelt sich um

- leitfadengestützte Interviews mit fünf Lehrkräften (zwei an der Schule TR1, drei an der Schule TR2)
- zwei Gedächtnisprotokolle von Gesprächen mit Lehrkräften und
- 20 Protokolle von Unterrichtsbeobachtungen (neun von Schule TR1 und elf von Schule TR2).

Übereinkünfte zur Sprach(en)verwendung in verschiedenen Unterrichtssituationen dienen dazu, die Verwendung der einzelnen Sprachen anzuregen. Besonders bedeutsam sind solche Arrangements, durch die der Gebrauch der Partnersprache (Türkisch) etabliert und damit – für die Dauer der Maßnahme – nachhaltig unterstützt wird, vor allem deshalb, weil ein Teil der Kinder außerhalb der Schule keine oder nur wenige Gelegenheiten hat, Türkisch zu sprechen. Mit den sprachbezogenen didaktisch-methodischen Arrangements werden in der Klasse gewissermaßen ‚Inseln‘ geschaffen, in denen die gesellschaftlich schwächere Stellung einer Migrantensprache als Partnersprache ein Stück weit ausgeglichen wird. Die Sprachenverwendung in der Schulklasse kann innerhalb der Kommunikationssituationen methodisch durch ‚öffentliche‘ Unterrichtsgespräche, Gruppenarbeitsphasen und Einzelgespräche zwischen der Lehrkraft und den Kindern sowie zwischen den Kindern gestaltet werden.

Die Erfahrungen in den Klassen des Schulversuchs mit den romanischen Partnersprachen zeigten, dass sich im Sprachgebrauch der Kinder untereinander Deutsch als Verkehrssprache durchsetzte und auch im Unterricht Deutsch gesprochen wurde, wenn die Partnersprache nicht ausdrücklich gefordert war. Bewusste Sprachwechsel konnten bei den Kindern v.a. dann beobachtet werden, wenn es darum ging Wortbedeutungen nachzufragen. Häufig beobachtet wurden auch das Übersetzen von Aufgaben und Anweisungen sowie das Zusammenfassen von Vorgelesenem für Mitschülerinnen und Mitschüler (vgl. Bericht 2007).

Die Untersuchung der Kommunikation der Kinder einer zweiten Hamburger Grundschulklasse (Dirim 1998), in der es den Kindern explizit erlaubt war, im Unterricht Türkisch und Deutsch zu verwenden, hatte gezeigt, dass Kinder türkischer Herkunft in Gruppenarbeitsphasen hauptsächlich die türkische Sprache verwendeten. Die Gesprä-

che unter den Kindern waren darüber hinaus durch häufiges Code-Switching<sup>3</sup> gekennzeichnet. Weiterhin wurde beobachtet, dass die türkisch-deutsch bilingualen Kinder ausschließlich Deutsch verwendeten, wenn sie sich an die Lehrerin, monolingual deutschsprachige Kinder oder die gesamte Klasse wandten. Die Kinder waren in den beobachteten Unterrichtssituationen durchweg in der Lage die passende Sprachwahl zu treffen. Aufgefallen war auch, dass die türkisch-deutsch bilingualen Kinder eine realistische Vorstellung von der Türkischkompetenz ihrer Lehrerin entwickelt hatten, die diese im Rahmen von Türkischkursen erworben hatte. Wenn die Kinder von ihr um türkische Beiträge gebeten wurden, wurden solche Wörter und Begriffe genannt, die von ihr problemlos aufgenommen und angeschrieben werden konnten. In der gesamten Untersuchung hat sich gezeigt, dass die Kinder türkischer Herkunft die Möglichkeit rege in Anspruch nahmen, das Türkische als Kommunikationssprache zu verwenden und dass sich im Laufe der Zeit ein komplexes System der Verwendung zweier Sprachen in der Klasse entwickelt hatte. Es wurde angenommen, die beobachteten Phänomene auch in den türkisch-deutschen Modellklassen anzutreffen.

Die wissenschaftliche Begleitung machte in den türkisch-deutschsprachigen Klassen des Schulversuchs schon früh die Beobachtung, dass das Türkische im Laufe der Zeit als Kommunikationsmittel für die Schülerinnen und Schüler an Bedeutung verlor; allerdings nicht in demselben Maße wie in der Mehrzahl der anderen bilingualen Modellklassen die Partnersprachen<sup>4</sup>. Bei Einschulung war Türkisch beim Spielen auf dem Schulhof, in informellen Situationen mit den Türkischlehrkräften, im Umgang türkischsprachiger Kinder untereinander und zwischen den Kindern und ihren sie abholenden Eltern gebräuchlich. Spätere Beobachtungen in Klassen zeigten dann auch eine Zunahme der Dominanz des Deutschen unter den Kindern.

#### **4.1 Sprachenverwendung durch die Lehrkräfte**

Die Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung der türkisch-deutsch bilingualen Klassen lassen einerseits verschiedene methodische Wege erkennen, die eingeschlagen wurden, um die Sprachenverwendung durch die Lehrkräfte zu regeln, andererseits zeigen sie aber auch, dass die Sprachen teils ohne von außen erkennbare Systematisierung verwendet wurden. Dazu kommt die bereits angesprochene Dominanz des Deutschen, die die Entfaltung des Türkischen in der Klassenraumkommunikation einschränkte. Im Folgenden fassen wir unsere Erkenntnisse im Hinblick auf die sprachliche Gestaltung des Klassenraums zusammen und diskutieren die beobachteten Stärken und Schwächen.

Die Lehrkräfte aus der Türkei hatten unterschiedliche Vorstellungen darüber entwickelt, wie die Sprachen (von ihnen selbst) einzusetzen waren.<sup>5</sup> In der Klasse TR1 wurde beobachtet, dass die Türkischlehrerin, die zu Beginn des Modellversuchs in der Klasse unterrichtete, im zweiten Schuljahr den Kindern gegenüber beide Sprachen verwendete. Im konkreten Fall bedeutete dies, dass alles – buchstäblich jede Äußerung – in die jeweils andere Sprache übersetzt wurde: nicht nur Fachliches, sondern

---

<sup>3</sup> Code-Switching ist ein strategischer Sprachwechsel, d.h. kein Wechsel, der auf Grund mangelnder Sprachkompetenz in einer der involvierten Sprachen zu Stande kommt.

<sup>4</sup> Einzig in der begleiteten portugiesisch-deutschen Klasse nahm die Bedeutung der Partnersprache im Schulalltag zu.

<sup>5</sup> Die aus der Türkei entsandten Lehrkräfte beherrschten das Deutsche auf Grund von früheren Aufenthalten in Deutschland sehr gut.

auch Lob und Tadel. Diese Strategie erfordert ein hohes Maß an Konzentration, Selbstkontrolle, Übersetzungsvermögen und -geschwindigkeit und wurde von den Beobachtern bewundernd und kritisch zugleich registriert. Die Methode ist nicht nur anspruchsvoll und ungewöhnlich, sondern enthebt die Schülerinnen und Schüler zugleich der Anforderung beide Sprachen zu verstehen bzw. verstehen zu lernen. Die Lehrerin begründete die Strategie der konsequenten Übersetzung in die andere Sprache mit der Absicht, den Kindern die Gewöhnung an beide Sprachen durch Darbietung aller Äußerungen in beiden Sprachen zu erleichtern. Das Ziel sei, wie im Konzept vorgesehen, die Anbahnung des monolingual türkischen (Sach-)Unterrichts im vierten Schuljahr.

Die Lehrerin musste die Klasse allerdings nach zwei Jahren verlassen, da ihre Zeit der Entsendung nach Deutschland abgelaufen war; ihre Nachfolgerin begann mit einer anderen Strategie: Sie sprach mit den Kindern manchmal fast ausschließlich Türkisch, manchmal fast ausschließlich Deutsch. Es wurde z.B. beobachtet, dass sie auch mit den Kindern, die zur deutsch-einsprachig eingeschulten Sprachgruppe (A) gehörten, so geduldig und so lange Türkisch sprach, bis diese das Gesagte verstanden hatten. Allerdings wurde auch beobachtet, dass der Türkischunterricht in der gemischten Klasse von ihr zu erheblichen Teilen auf Deutsch durchgeführt wurde. Hierzu gab die Lehrerin auf Nachfrage die Auskunft, dass sie den Türkischgebrauch davon abhängig mache, ob die Kinder sie auf Türkisch verstünden. Der Deutschanteil im Sprachgebrauch in ihrem Unterricht variere daher, läge aber wahrscheinlich bei ca. 30%.

Auch in der Klasse TR2 wurde beobachtet, dass die Türkischlehrerin im Türkischunterricht nicht durchgängig Türkisch sprach. Zum Beispiel wurde dort zu Beginn einer *pattern drill*-Übung auf Deutsch erklärt, wie die türkischen Sätze gebildet werden sollten. Der Gebrauch des Türkischen war auf die Übung selber begrenzt. Das methodische Vorgehen erinnerte an einen Fremdsprachenunterricht traditioneller Art. Auch in dieser Schule nahm das Deutsche offenbar sehr viel Raum ein – so viel, dass die Gefahr einer zeitweiligen Verdrängung des Türkischen bestand. Zwar setzten die Lehrkräfte Sprachrituale ein, die beide Sprachen verankern sollten, z.B. die türkische Wiederholung einer auf Deutsch erteilten Arbeitsanweisung, dennoch wurde auch im beobachteten Türkischunterricht überwiegend und im unsystematischen Wechsel Deutsch gesprochen. Die Türkischlehrerin sprach z.B. auch Kinder türkischer Herkunft öfter auf Deutsch an. Eine der Lehrerinnen schien immer dann Deutsch zu sprechen, wenn es darum ging, im Unterricht ‚Regie zu führen‘, zum Beispiel um zu loben, manchmal um zu schimpfen oder auch um bei den Kindern nachzufragen, ob sie alles verstanden hätten. In einer anderen Beobachtung wurde festgehalten, dass anscheinend die Anwesenheit der deutschen Lehrkraft die Türkischlehrerin dazu veranlasste, ins Deutsche überzugehen, obwohl die Kollegin sich gar nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligte. Die türkischen Übungen wurden, nachdem die Kollegin den Klassenraum betreten hatte, so besprochen, dass nur noch die türkischen Wörter, die geübt werden sollten, auf Türkisch, aber in deutsche Sätze eingebettet, ausgesprochen wurden.

Die von deutschen Lehrerinnen und Lehrern in anderen Zusammenhängen oft eingeforderten Deutschkenntnisse der Lehrkräfte aus der Türkei waren in den bilingualen Klassen vermutlich nicht immer hilfreich. Es kam bei der wissenschaftlichen Begleitung der Gedanke auf, dass die Möglichkeit des schnellen Zugriffs auf das Deutsche und der Umstand, dass die deutschen Lehrkräfte kaum Türkisch konnten, im Hinblick auf das Durchhalten türkischer Sprachpraxis bei den Lehrkräften teilweise hinderlich wirkten. Die Erkenntnisse zur Sprachenverwendung durch die Lehrkräfte offenbarten den Bedarf an der Entwicklung einer auf die Verwendung der Sprachen bezogenen Selbstreflexion der Lehrkräfte und einer Begleitung im Sinne eines kollegialen Coachings. Auch die

deutschen Lehrkräfte müssen sich offenbar ihrer sprachnormativen Wirkung bewusst werden; ggf. sollten unter den Lehrkräften explizit Regeln abgesprochen werden, wie sie sprachlich in Situationen agieren, wenn sie gemeinsam im Unterricht sind – dazu liegen gute Erfahrungen aus den Klassen vor, die mit Teamteaching gearbeitet haben.

Als weitere Strategie zur Stärkung der Herkunftssprache kommt die Verwendung des Türkischen durch die deutsche Lehrkraft in Frage. Die bereits angesprochene Untersuchung in einer regulären Hamburger Grundschulklasse hatte gezeigt, dass die Verwendung des Türkischen in einer Klasse gestärkt werden kann, indem die (primär deutschsprachige) Lehrkraft es in den Unterricht einbezieht und auch selber verwendet (Dirim 1998). In der Klasse TR2 waren einige Maßnahmen dieses Typs zu beobachten: So benutzte auch die deutsche Klassenlehrerin die an der Zimmerdecke hängende türkische Buchstabenkette als Hilfsmittel.

Um das Türkische zu stärken, ist es wichtig, dass von den Lehrkräften so viel Türkisch wie möglich gesprochen wird. Die türkischen Lehrkräfte sollten daher das Prinzip ‚eine Person – eine Sprache‘ weitgehend einhalten, um den Anteil des Türkischen in der Klasse zu erhöhen.<sup>6</sup> Hierfür hilfreich wäre auch, wenn die deutschsprachigen Lehrkräfte hin und wieder das Türkische benutzten, um den ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kindern Vorbild zu sein. Auch Teamteaching hat sich zur Stärkung der Partnersprachen als geeignet erwiesen. Eine aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung besonders gelungene Form der Verstehenssicherung in der zweisprachigen Unterrichtssituation wurde in der portugiesisch-deutschsprachigen Schulversuchsklasse praktiziert, in der hauptsächlich im Team gearbeitet wurde. Erklärungen, Hinweise, Arbeitsanweisungen usw. wurden abwechselnd von den Lehrerinnen in portugiesischer und deutscher Sprache gegeben. Etwas in einer Sprache Gesagtes wurde durch die jeweils anderssprachige Lehrerin in der anderen Sprache noch einmal zusammengefasst. Auf diesem Weg wurden einerseits notwendige Wiederholungen und Verstärkungen für die Förderung der Zweisprachigkeit verwendet durch den Sprachwechsel zugleich die Aufmerksamkeit der Kinder geweckt (vgl. Bericht 2003).

Trotz der Bemühungen der türkischen Lehrkräfte, das Türkische in den Modellklassen zu stärken, wirkte sich die Dominanz des Deutschen dahingehend aus, dass die türkischen Lehrkräfte auch die deutsche Sprache verwendeten, wenn es situativ nicht notwendig war, sogar auch dann, wenn sie sie nicht für den Kontext angemessen gut beherrschten. So wurde z.B. beobachtet, dass einer der Lehrerinnen in der Kommunikation mit den Kindern im Deutschen Grammatikfehler unterliefen und sie von den Kindern korrigiert wurde. Zweifellos ist es erfreulich, dass die Kinder diese Fehler erkennen konnten, und sicherlich ist es nötig, dass Kinder ihrerseits eine Fehlertoleranz erwerben – im Sinne der Bildungsziele dieser Klassen wäre es jedoch angebracht, dass die für das Türkische zuständigen Lehrerinnen diese Sprache wann immer möglich sprechen. Der in vielen Situationen beobachtete inkonsequente Türkischgebrauch kann als eine der Ursachen dafür gesehen werden, dass sich das Türkische nicht als lebendige Kommunikationssprache im Unterricht entfalten konnte, wie es Ziel des Schulversuchs war.

---

<sup>6</sup> Es hat sich gezeigt, dass eine gemäßigte Anwendung des Prinzips in den begleiteten Modellklassen besonders fruchtbar war, eine zu strenge Einhaltung in Schulsituationen jedoch künstlich wirkt (vgl. Bericht 2007).

## 4.2 Sprachverwendung durch die Kinder

In den beiden türkisch-deutschen Modellklassen wurde beobachtet, dass alle Kinder im Unterricht unter sich hauptsächlich Deutsch sprachen – dabei spielte es offenbar keine Rolle, ob es sich um Äußerungen handelte, die einen direkten Bezug zur Aufgabe hatten, oder um Äußerungen mit außerunterrichtlichem Bezug. Hin und wieder jedoch wurden türkische Äußerungen durch ein Wort oder einen Unterrichtszusammenhang ausgelöst (*trigger word*) oder aber die Kinder wiederholten etwas auf deutsch Gesagtes auf türkisch, um es zu unterstreichen (*code switching*), so eine Beobachtung in der Schule TR1.

Obwohl die Sitzordnungen unter den Kindern es problemlos ermöglicht hätten, dass Türkisch gesprochen wurde, zeichnen die Beobachtungen aus den Schulversuchsklassen ein anderes Bild. Lehrerinnen der Schule TR1 berichteten uns in einem Gespräch selbst, dass Deutsch die Grundsprache in der Klasse sei, von der nur gelegentlich und in Form von Nachsprechen oder mit Einzelantworten im Türkischen abgewichen wurde. Dieser Befund zeigt, dass die günstige Eingangssituation (starke Präsenz des Türkischen in Hamburg) nicht ausreichend ist, um diese Partnersprache in den bilingualen Klassen zu etablieren, so dass die an bestimmten Regeln orientierte sprachliche Gestaltung des Klassenraums als Herausforderung für zukünftige Klassen in den Vordergrund rückt. Es erscheint nur sehr bedingt möglich, in die Kommunikation der Kinder einzugreifen, ohne die Spontaneität und Authentizität ihrer Gespräche zu gefährden. Daher müssen als Ersatz für die noch nicht entfaltete Partnersprache andere Anreize für die Sprachentwicklung geschaffen werden, z.B. durch den Einsatz von Medien. Während einer Unterrichtsbeobachtung wurde festgestellt, dass sich Kinder aus den verschiedenen Sprachgruppen darüber beklagten in der türkischen Sprache arbeiten und lernen zu müssen (im Gegensatz zu Englisch); hier zeigt sich, dass die Lehrkräfte ein besonderes Gewicht auf die Erhöhung der Attraktivität des Türkischen legen sollten.

## 4.3 Alphabetisierung

Im Falle der türkisch-deutsch zweisprachigen Alphabetisierung liegt die günstige Ausgangslage vor, dass für die Verschriftlichung beider Sprachen das lateinische Alphabet verwendet wird. Sicherlich gibt es Unterschiede in der lautlichen Qualität einzelner Konsonanten und Vokale, die durch die gemeinsamen Buchstaben repräsentiert werden – diese Unterschiede sind jedoch so gering, dass differierende Ausspracheformen von den Sprechern beider Sprachen als Bestandteil eines Lautkontinuums wahrgenommen werden können.<sup>7</sup> Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass sowohl bei der parallelen als auch zeitlich versetzten Alphabetisierung zwischen den Sprachen eine große Menge positiven Transfers stattfinden kann. Interferenzen, die Abweichungen erzeugen, werden möglicherweise auch auftreten, diese sind jedoch weitgehend bekannt und in der Literatur beschrieben (vgl. Reich 2002, Dirim 2005a), so dass ihrem Auftreten methodisch vorgebeugt bzw. begegnet werden kann. Im Berliner Modellversuch zur bilingualen türkisch-deutschen Alphabetisierung wurde eine Methode zur parallelen Alphabetisierung in beiden Sprachen erarbeitet (vgl. Nehr u.a. 1988). Das Kernstück dieser ist das Reißverschlussprinzip, nach dem graphisch ähnliche, je-

---

<sup>7</sup> Der angesprochene Unterschied wird z.B. beim Vergleich der lautlichen Repräsentation der Worte ‚Ball‘ und ‚bal‘ (dt. Honig) deutlich: in beiden Wörtern repräsentiert der Buchstabe <a> einen kurzen Vokal, allerdings wird er in dem deutschen Wort weiter hinten ausgesprochen und beim Türkischen weiter vorne, wodurch er im ersten Fall heller und im zweiten dunkler klingt.

doch unterschiedliche Laute repräsentierende Buchstaben beider Sprachen in einer bestimmten Reihenfolge und vergleichend eingeführt werden (z.B. die Buchstaben <i> und <ı>). Im KOALA-Projekt dagegen wird empfohlen, solche Buchstaben und Laute zeitlich versetzt zu behandeln, um bei den Schülerinnen und Schülern keine Verwirrung herbeizuführen.<sup>8</sup> Vergleichende Evaluationen der verschiedenen Vorgehensweisen liegen nicht vor; zudem unterschieden sich Schulklassen hinsichtlich der sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler deutlich, so dass im Hinblick auf die Reihenfolge der Einführung der Schriftsysteme gemeinsamen Voraussetzung der jeweiligen Schülergruppen entsprechend unterschiedlich vorgegangen werden muss (vgl. Reich 2005).

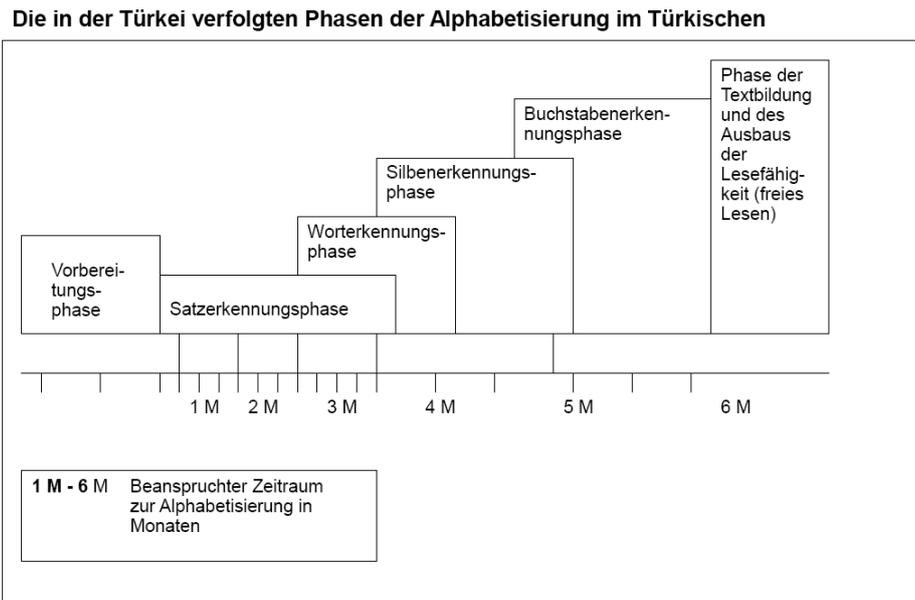


Abbildung 3: Alphabetisierung im Türkischen (Übersetzung; Quelle: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/15-1.htm>)

In den türkisch-deutsch bilingualen Klassen des Hamburger Schulversuchs wurden auf dem Weg zur Schrift unterschiedliche Wege erprobt: In der Klasse TR2 wurde zunächst zwei Wochen lang nach der „türkischen“ Methode gearbeitet, d.h. es wurde vom Satz zum Wort, vom Wort zur Silbe und dann zum Buchstaben übergegangen. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** zeigt die in der Türkei verfolgten Phasen der Alphabetisierung von Schulanfängerinnen und -anfängern, die insgesamt einen Zeitraum von sechs Monaten beanspruchen. Dabei wird in der dargestellten Reihenfolge vorgegangen, wobei die einzelnen Arbeitsschritte sich jeweils eine gewisse Zeit lang überlappen. Die Schülerinnen und Schüler beginnen in der letzten Phase mit dem Lesen, daran schließt sich eine sechsmonatige Phase der selbstständigen Lesearbeit an.

Nach Auskunft der Lehrkräfte sollte die Alphabetisierung in der Schule TR2 zunächst in zwei nach Sprachdominanz der Kinder getrennten Gruppen erfolgen. Bei der deutschen Alphabetisierung ist man nach der Fibel „Leseschule“ vorgegangen, bei der die

<sup>8</sup> vgl. [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de)

Buchstaben einzeln eingeführt werden und für die eine große Menge Material zum Üben vorhanden ist. Nachdem diese getrennten Methoden nicht erfolgreich gewesen seien, hat man auf die Arbeit mit einer deutschen und einer türkischen Anlauttabelle umgestellt.

Während der Alphabetisierungsarbeit in der Schule TR2 wurden verschiedene Möglichkeiten der Vergegenwärtigung durch Visualisierung genutzt, so wurden z.B. zwei Wäscheleinen vor die Fenster gespannt, wobei auf einer von ihnen die Buchstaben des deutschen Alphabets, jeweils als Groß- und als Kleinbuchstaben mit einem passenden Bild für den Anlaut, aneinandergereiht waren. An der zweiten Wäscheleine hingen die türkischen Buchstaben. Neben der Tafel waren, durch eine horizontale Leiste getrennt, die ‚schwierigen/Extrem-Buchstaben‘, wie sie genannt wurden, angepinnt. Für Deutsch waren dies die Buchstabenkombinationen <ch>, <z>, <sch>, <au>, <ch>, <sp>, <st>, <pf>, <eu>; für das Türkische die Buchstaben <C>, <Ç>, <Ğ>, <Ş>, <j>, <Y> und <Ü>. Konkret sei bei der Alphabetisierung so vorgegangen worden, dass mit den Kindern sukzessive Buchstaben erarbeitet worden seien, während die Kinder schon ganze Wörter geschrieben und gelesen hätten. Lücken auf der Wäscheleine hätten markiert, welche Buchstaben noch nicht eingeführt worden seien und welche bereits erarbeitet worden waren. Die türkischen Buchstaben seien jeweils mit einem bzw. mehreren dazu passenden Wörtern eingeführt worden.

In der Schule TR1 wurden die türkischen Buchstaben jeweils mit einem bzw. mehreren geeigneten Wörtern eingeführt, während mit dem Silbenbogen<sup>9</sup> gearbeitet wurde. Auf diese Weise seien nach Auskunft der Lehrerinnen in der ersten Zeit ca. 10 bis 15 Wörter für Obstsorten, 20 Wörter für Kleidungsstücke, 10 Wörter für Tiere, die Bezeichnungen für Familienmitglieder und weitere Nomen, auch Eigennamen, eingeführt worden, so dass der erarbeitete Wortschatz der ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder nach einem halben Jahr Unterricht bei ca. 100 Wörtern gelegen habe. Bei ca. 20 davon habe es sich um Verben gehandelt, hauptsächlich im Imperativ (Beispiel: tr. „Sus!“ - dt. „Sei ruhig!“).

#### **4.4 Weitere methodisch-didaktische Vorkehrungen**

*Teilung der Klassen:* In der Schule TR1 wurde der Unterricht gelegentlich in zwei sprachlich gemischte Gruppen geteilt. Offenbar resultierte die Teilung nicht aus der Möglichkeit, sich auf eine bestimmte Sprache in einer speziellen Weise zu konzentrieren, sondern aus dem Wunsch der Lehrkräfte, in kleineren Gruppen zu arbeiten.

*Stationenlernen:* Im bilingualen Sachunterricht und im Türkischunterricht wurde regelmäßig Stationenlernen praktiziert; hierbei wurde darauf geachtet, dass sich Inhalte nicht wiederholten, um einem eventuellen Motivationsabbau entgegen zu wirken. Im Rahmen des Themas „Uhrzeiten“ wurden in der Schule TR2 beispielsweise folgende Stationen eingerichtet:

- Uhren-Memory (deutsch)

---

<sup>9</sup> Übungen mit dem Silbenbogen dienen zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit als Vorläuferfähigkeit für das Erlernen von Lesen und Schreiben. Es geht darum, dass die Kinder einzelne Silben als Segmente von Wörtern wahrnehmen. Hierfür wird zuerst mit dem Gehör gearbeitet, z.B. werden Wörter laut ausgesprochen, während zu den Silben der Wörter in die Hände geklatscht wird. Danach wird mit einem Pfeil (oder einem Bogen) die jeweilige Silbe auf dem Papier markiert. Es handelt sich um eine auch in der Türkei übliche Methode.

- Text mit Uhrzeiten Bildern zuordnen, die Ablauf des Aufstehens darstellen (türkisch)
- nach einem Text Uhrzeiger stellen (türkisch)
- Zeigerstände eintragen (türkisch)
- Kartenspiel mit Uhrzeigern zeigen, Partner kontrolliert Rückseite (deutsch)
- Monatsnamen zuordnen (türkisch)

*Sprachbewusstheit:* Sowohl im Deutsch- als auch im Türkischunterricht wurde viel Wert auf die Förderung der phonologischen Bewusstheit, bezogen auf die Einzelsprachen, gelegt. Die Bilingualität wurde dabei kaum in den Blick genommen. Um die Sprachbewusstheit im Hinblick auf die Bilingualität zu erhöhen, wären auch Vergleiche zwischen den Sprachen sinnvoll gewesen.<sup>10</sup> Es wurden in den türkisch-deutsch bilingualen Klassen jedoch keine Sprachvergleiche beobachtet; eine der spanisch-deutschen Klassen und die portugiesisch-deutsche Klasse scheinen diesbezüglich nach wie vor die Ausnahme zu bilden (vgl. Bericht 2007).

#### **4.5 Zum Türkischlernprozess der Schülerinnen und Schüler**

Auskünfte der Lehrkräfte geben Anhaltspunkte zu den „Etappen“ des Türkischerwerbs der deutschen Kinder. So haben die deutschen Kinder an der Schule TR1 nach ca. einem halben Jahr Bezeichnungen für Gefühle, Fragen und feste Wendungen gelernt, mit denen sie nach Befindlichkeiten fragen bzw. Befindlichkeiten ausdrücken konnten, z.B.: „Wie geht es?“, „Mir geht es gut.“, „Ich fühle mich müde.“ etc. Die Anwendung dieser Sätze sei auch der türkischen Lehrerin gegenüber aktiv erprobt worden. Am Ende der Alphabetisierung hätten die deutschen Kinder alle Wörter der Anlauttabelle, Wortschatz aus dem Feld „Familie“, „Tiere“, Wortschatz rund um die Themen Frühstück, Kleidung, Möbel, Klassenzimmer gekannt. Bekannt sei zu diesem Zeitpunkt außerdem eine Reihe von Adjektiven, wie z.B. „büyük“ (groß), „küçük“ (klein), und Verben im Imperativ, wie z.B. „Gel!“ (Komm!), „Git!“ (Geh!), „Ye!“ (Iss!), gewesen. Als nützlich habe sich für den Spracherwerb das Buch „Bilder, Wörter, Situationen“ (Lohfert / Scherling 1983) erwiesen, das eigentlich für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht gedacht ist. Das Buch enthält verschiedene Sachbilder aus dem Alltag, die als Vorlage für Wortschatzarbeit und Satzbildung verwendet werden können.

Nach Auskunft der Lehrerinnen der Schule TR1 hätten die Kinder beide Sprachen „geliebt“: es habe keinen Widerstand gegen den Türkischunterricht gegeben. Auch in der Schule TR2 haben die deutschsprachigen Kinder sich nach wenigen Wochen getraut, im Plenum etwas auf Türkisch zu sagen.

Dass es sich dabei aber nicht um einen durchgehenden Effekt handelt, zeigen andere Beobachtungen: Obwohl in der Unterrichtskommunikation das Deutsche relativ dominant war, wurde von den Lehrerinnen und auch einigen türkischen Eltern der Schule TR2 mehrmals berichtet, dass die Kinder türkischer Herkunft, die zuhause zuvor das Türkische nicht aktiv benutzt hatten, auf Grund des Unterrichts damit begonnen hät-

---

<sup>10</sup> Einen ausführlichen Vergleich der Standardsprachen Deutsch und Türkisch haben vor vielen Jahren schon Cimilli / Liebe-Harkort (1978) veröffentlicht, auf den zurückgegriffen werden kann, um eine Systematik des Sprachvergleichs im Unterricht zu erarbeiten (vgl. auch die Vorschläge in Dirim 2005b und Dirim und Frik 2005).

ten, Türkisch zu sprechen. Auch in solchen Elternhäusern, in denen kein Türkisch gesprochen worden wäre, habe diese Sprache für die Kinder die Funktion einer Geheimsprache erhalten. Sie hätten ihr erworbenes Wissen präsentiert und z.B. Zahlen auf Türkisch genannt. Die Schule hatte einen Türkischkurs für Eltern eingerichtet, der von der Türkischlehrerin geleitet wurde. Dabei sei gelegentlich zwischen Kindern und Eltern ein Wettbewerb entstanden; die Kinder seien z.B. darüber empört gewesen, dass ihre Eltern andere Begriffe lernten als sie selbst.

#### **4.6 Unterrichtsmaterial**

Für die bilinguale Alphabetisierung in türkischer und deutscher Sprache liegen öffentlich zugängliche Materialien vor, die vor allem im Rahmen des bereits erwähnten KOALA-Projekts entwickelt worden sind. Darüber hinaus lassen sich türkisch-deutsch bilinguale Kinderbücher für den Grundschulbereich finden. Allerdings mussten die Lehrerinnen und Lehrer wie in den anderen bilingualen Klassen des Hamburger Schulversuchs Unterrichtsmaterial oft selbst entwickeln. So wurde zum Beispiel in der Schule TR2 eine deutschsprachige Geschichte über einen Drachen (Kent 1987) ins Türkische übersetzt, dazu wurden türkische Übungsbögen gestaltet. Weiterhin erstellte die Türkischlehrerin eine Übersetzungshilfe, in der schwierigere Wörter und Sätze aus dem Text übernommen und erklärt bzw. ins Deutsche übersetzt waren. Ziel sei es gewesen, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, die Bedeutung von Sätzen und Satzteilen zu verstehen, die sich als Ganzes in einem Wörterbuch nicht finden lassen – wie z.B. „Neler oluyor burda?“ (Was ist hier los?). Die selbst erstellte Hilfe zeigt allerdings, dass es schwierig ist, treffende Übersetzungen zu finden, und dass eine solche Arbeit einer hohen Qualifikation im Übersetzen bedarf, die die von einer Lehrkraft nicht unbedingt zu erwarten ist.

#### **4.7 Sprachliche Heterogenität im Türkischen**

Hin und wieder wurde den Mitgliedern der wissenschaftlichen Begleitung berichtet, dass die Kinder türkischer Herkunft Nonstandardvariäten des Türkischen verwendeten, z.B. dialektale Formen. Die Äußerungen der Lehrkräfte zeigten, dass sie solchen Varietäten kritisch gegenüber stehen: Ein Lehrer sprach von einem „Küchentürkisch“, das die Kinder zu Hause lernen würden (vgl. Bericht 2007: 44). Eine Lehrerin wies darauf hin, dass sie Abweichungen vom Standard unverzüglich korrigiere, wenn sie sie höre. Sie vermittele damit eine Vorstellung vom „guten“ Türkisch. Diese Stellungnahmen offenbarten eine sprachpuristische Haltung gegenüber der vorgefundenen Heterogenität im Türkischen, nach der es als unangebracht bzw. ein Zeichen von „minderer“ Kultur gilt, dialektale oder soziolektale Äußerungen zu verwenden – eine abwertende Haltung, die auch im Hinblick auf das Deutsche durchaus verbreitet ist und ggf. in der Aufgabe der Schule, zur Entwicklung und Sicherung der Standardsprache beizutragen, begründet liegt. Es ist aber kritisch zu fragen, ob sich diese Haltung für einen wertschätzenden Umgang mit gelebter Mehrsprachigkeit eignet, zumal im Rahmen eines bilingualen Modells. Es geht darum, die Kinder für den Aufbau bzw. die Weiterentwicklung von Zweisprachigkeit zu gewinnen und den besten Anknüpfungspunkt bietet dabei die gelebte Zwei- und Mehrsprachigkeit. Es handelt sich um einen weitgehend unberücksichtigten Bereich, auf den Christoph Schroeder bezogen auf den herkunftssprachlichen Unterricht in Deutschland aufmerksam gemacht hat (vgl. Schroeder 2003). Um die Kinder in ihrem sprachlichen Selbstverständnis nicht zu verunsichern, wäre es empfehlenswert, ein Konzept zu entwickeln, nach dem Dialekten und Soziolekten in einer ressourcenorientierten Form gemeinsam mit den Kindern

„nachgegangen“ wird. Die Kinder könnten von dieser Basis ausgehend zum Standard-türkischen als Bildungssprache geführt werden, ohne dass ihnen ihr „eigener“ Sprachgebrauch genommen wird.

#### **4.8 Besondere Aktivitäten**

In der Klasse TR2 wurde im vierten Schuljahr eine Exkursion nach Istanbul unternommen. Die Schülerinnen und Schüler besuchten eine Klasse einer Istanbul-Privatschule, zu der schon vorher per Briefkontakt eine Partnerschaft aufgebaut worden war, und konnten dadurch die bisher gepflegte Beziehung durch persönliche Kontakte vertiefen. Die Kinder beider Schulen übernachteten gemeinsam in einem Hotel, gingen gemeinsam zur Schule und verbrachten außerhalb des Unterrichts Zeit miteinander.

Die Lehrerinnen berichteten von den folgenden Erfahrungen, die den Kindern während der Reise ermöglicht wurden:

Die Schülerinnen und Schüler der deutschsprachigen Gruppe erlebten den Einsatz des Türkischen als notwendig für die Kommunikation. Sie konnten ihr Türkisch anwenden, erfuhren allerdings auch die Grenzen ihrer Türkischkompetenzen. Die Erkenntnis, in einer bestimmten Umgebung nicht weiterkommen zu können, ohne Türkisch zu sprechen, konnte in einer Stadt wie Hamburg nicht gewonnen werden, weil hier immer Sprachmittler erreichbar sind. Eine solche Sprachbegegnungssituation eröffnet besonders solchen Kindern die Chance, die durch „künstlich hergestellte“ Sprachverwendungsnotwendigkeiten nicht zum Gebrauch des Türkischen angeregt werden können, ihr Türkisch aktiv einzusetzen.

Die partnersprachlich-türkischen Kinder empfanden vor allem das standardsprachliche Türkisch der Schülerinnen und Schüler der Partnerschule als außergewöhnlich. Der Neuheitswert dieser Erfahrung ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass in der Umgebung der Hamburger Kinder das Türkische im mündlichen Sprachgebrauch dialektal und soziolektal gefärbt und darüberhinaus auch partiell vom Deutschen beeinflusst ist, wohingegen die Standardsprache den Kindern in Hamburg eher als Sprache der Medien und der Lehrkräfte begegnet.

Die Lehrkräfte haben berichtet, dass die Kinder neben bildungsbezogenen Erfahrungen (u.a. Besuche von Sehenswürdigkeiten, die mit Kurzreferaten vorbereitet wurden) auch Erfahrungen sozialer und interkultureller Art gemacht haben. Hierzu zählten sie u.a. die Erkenntnis, dass die Istanbul-er Kinder einer höheren sozioökonomischen Schicht angehörten (sie hatten beispielsweise mehr Geld zur Verfügung als die Hamburger Schülerinnen und Schüler) und die Beobachtung, dass die Istanbul-er Kinder von Personal umgeben waren, das ihnen Arbeiten wie Aufräumen abnahm – die Erledigung von Alltagstätigkeiten, die zur schulischen Erziehung der Hamburger Kinder gehören.

Hier offenbaren sich Chancen und Herausforderungen einer interlingualen und interkulturellen Begegnung im schulischen Bereich: Die Kinder bekommen einerseits die Möglichkeit, ihr sprachliches und kulturelles Wissen anzuwenden, zu differenzieren und zu vertiefen. Andererseits müssen die gemachten Erfahrungen in den größeren gesellschaftlichen Kontext eingebettet werden, um der Gefahr der Entstehung von Vorurteilen entgegenzuwirken. Zwar erscheint es auf den ersten Blick nicht leicht, hier die richtigen Pfade zu finden, aber wenn es gelingt, kulturbezogenes Wissen zu entwickeln, immer unter der Prämisse, dass jedes Individuum trotz einer augenscheinlichen Gleichförmigkeit einer Gruppe einzigartig ist, wäre ein wichtiges Ziel sozialen Lernens erreicht.

## 5. Sprachliche Entwicklung im Deutschen und Türkischen

Zur Erhebung und Skizzierung der sprachlichen Entwicklung der Kinder in den türkisch-deutschen Klassen wurden dieselben Instrumente eingesetzt – ggf. in einer neuen türkischsprachigen Variante (Clozetest „Rotkäppchen“) – wie in den anderen Modellklassen. Zu Beginn des ersten Schuljahres wurden den Kindern zwei Bildimpulse, die Bildergeschichte „Katze und Vogel“ und das „Küchenbild“, mit der Bitte um Schilderung der Geschehnisse auf den Bildern vorgelegt. Die Erzählungen und Beschreibungen der Kinder wurden in beiden Sprachen aufgenommen und transkribiert. Die Transkripte wurden anschließend anhand von Auswertungsbögen ausgewertet. Der Bogen für das Deutsche war bereits in den anderen Modellklassen verwendet worden (vgl. Bericht 2007), für das Türkische wurde der von Reich (2001) entwickelte Auswertungsbogen verwendet. Zum Ende des ersten Schuljahres wurde die Erhebung erneut durchgeführt, so dass während des ersten Schuljahres von den Kindern in jeder Sprache jeweils vier Sprechproben vorlagen. Am Ende des vierten Schuljahres wurden den Kindern für mündliche Erhebungen insgesamt neun Bildimpulse vorgelegt (vgl. Bericht 2007: 7f.). Transkribiert und analysiert wurden davon die Äußerungen zu den Impulsen „Ultraschall“ und „Topfszene“, die sich bereits in den anderen Modellklassen als für die Gewinnung von Informationen zum sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder besonders geeignet erwiesen hatten.

### 5.1 Allgemeine mündliche Darstellungsfähigkeit

Die im ersten Schuljahr erhobenen Sprechproben wurden im Hinblick auf verschiedene Sprachkompetenz beschreibende Indikatoren ausgewertet, die in ähnlicher Form auch für die Analyse von HAVAS 5-Sprechproben verwendet werden (vgl. Reich / Roth 2004). Im ersten Auswertungsschritt wurde bestimmt, inwieweit das Kind die Aufgabe, die in den Impulsen abgebildeten Vorgänge und Situationen sprachlich darzustellen, umgesetzt hat. Die derart gewonnenen Informationen über die mündlichen Darstellungsfähigkeiten der Kinder in beiden Sprachen können direkt miteinander verglichen werden.

#### *Deutsch*

Die Ergebnisse der ersten Erhebung zeigen für das Deutsche deutliche Unterschiede in den Mittelwerten der einzelnen Sprechgruppen (vgl. Tabelle 8). Die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder (Gruppen A und C) erreichen deutlich höhere Werte als die als einsprachig türkisch und türkisch-deutsch bilingual eingeschulten Kinder (Gruppen B und D). Die einsprachig deutschen und bilingualen Kinder ohne Türkischkenntnisse – es handelt sich um nur zwei Schüler – liegen hinsichtlich ihrer Leistungen in der mündlichen Darstellung sehr dicht beieinander ( $MW_A = 2,59$ ;  $MW_C = 2,80$ ), zudem lässt sich keine Signifikanz der Differenz feststellen. Die Werte der Gruppen der Kinder mit Türkischkenntnissen (B und D) liegen ebenfalls nahe bei einander ( $MW_B = 1,41$ ;  $MW_D = 1,80$ ). Zwar erreichen die als monolingual türkisch eingeschulten Kinder etwas niedrigere Werte, signifikant unterscheiden sich die Gruppen jedoch nicht. Anders als in den anderen Modellklassen sind nur wenige der als monolingual türkisch eingeschulten Kinder nicht in Deutschland geboren. Die Mehrzahl der Kinder dieser Gruppe lebt seit Geburt in einer Umgebung, in der das Deutsche dominant ist (vgl. Tabelle 7). Dadurch haben sie offenbar so viel Deutsch gelernt, dass sie in ihrer mündlichen Darstellungsfähigkeit kaum hinter Kindern zurückstehen, die bei Einschulung als türkisch-deutsch bilingual eingeordnet wurden.

Sprachgruppe		Deutsch		Türkisch	
		1. Halbjahr	2. Halbjahr	1. Halbjahr	2. Halbjahr
<b>A</b>	MW	2,59	3,00	0,00	0,00
	N	14	14	14	14
	SD	0,50	0,69	0,00	0,00
<b>B</b>	MW	1,41	1,99	2,25	2,04
	N	7	7	7	7
	SD	0,86	1,09	0,94	0,77
<b>C</b>	MW	2,80	2,72	0,00	0,00
	N	2	2	2	2
	SD	0,68	0,64	0,00	0,00
<b>D</b>	MW	1,80	2,57	2,22	2,33
	N	14	14	14	14
	SD	0,69	0,86	0,67	0,80
<b>Gesamt</b>	MW	2,08	2,63	1,26	1,27
	N	37	37	37	37
	SD	0,80	0,88	1,25	1,26

Tabelle 8: Mittelwerte erreichter gewichteter Punktwerte Aufgabenbewältigung Sprechproben erstes Schuljahr

Auf Grund der genannten Ergebnisse liegt es nahe, die Kinder nicht ausschließlich nach dem Prinzip der Sprachgruppen<sup>11</sup> getrennt zu betrachten, sondern sie nach dem Kriterium der Kenntnisse im Türkischen bei Einschulung gruppiert zu vergleichen (vgl. Tabelle 9). Die Unterschiede zwischen den Leistungen der Kinder werden auf diese Weise deutlicher: Kinder mit Türkischkenntnissen erreichen im Deutschen zu Beginn des ersten Schuljahres im Mittel einen Wert von 2,62 Punkten pro Szene, die Kinder mit Türkischkenntnissen erreichen dagegen einen Mittelwert von nur 1,67 Punkten. Der Unterschied zwischen den Gruppen (mit und ohne Türkischkenntnisse eingeschulte Kinder) ist dabei nicht nur sehr offensichtlich, sondern auch hoch signifikant (Mann-Whitney-U-Test:  $p = .000$ ).

Für beide Gruppen sind von der ersten zur zweiten Hälfte des ersten Schuljahres im Deutschen Zuwächse zu verzeichnen (vgl. Abbildung 4), die für Kinder mit Türkischkenntnissen deutlich stärker ausfallen. Der Unterschied zwischen beiden Gruppen verfehlt knapp die Signifikanzgrenze (Mann-Whitney-U-Test:  $p = .059$ ).<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Die Sprachgruppendefinition orientiert sich an den früheren Berichten: A = einsprachig Deutsch bei Einschulung, B = einsprachig Türkisch bei Einschulung, C = zweisprachig ohne Türkischkenntnisse bei Einschulung und D = zweisprachig Deutsch-Türkisch bei Einschulung.

<sup>12</sup> Angesichts der kleinen Gruppengrößen können solche knapp verfehlten Signifikanzwerte durchaus als Hinweise auf systematische Zusammenhänge gedeutet werden, sofern sie dem Augenschein nicht widersprechen.

		Deutsch		Türkisch	
		1. Halbjahr	2. Halbjahr	1. Halbjahr	2. Halbjahr
<b>ohne Türkischkenntnisse (AC)</b>	MW	2,62	2,96	0,00	0,00
	N	16	16	16	16
	SD	0,50	0,67	0,00	0,00
<b>mit Türkischkenntnis- sen (BD)</b>	MW	1,67	2,38	2,23	2,23
	N	21	21	21	21
	SD	0,75	0,96	0,75	0,78
<b>Gesamt</b>	MW	2,08	2,63	1,26	1,27
	N	37	37	37	37
	SD	0,80	0,88	1,25	1,26

Tabelle 9: Mittelwerte erreichter gewichteter Punktwerte Aufgabenbewältigung, Sprechproben des ersten Schuljahrs (nach Türkischkenntnissen)<sup>13</sup>

### *Türkisch*

Für die Erfassung der Kompetenzen im Türkischen wurden im ersten Schuljahr ebenfalls die Sprechimpulse „Katze und Vogel“ sowie „Küchenbild“ zweifach eingesetzt. Die monolingual deutsch (Gruppe A) und bilingual mit nicht-deutscher Familiensprache eingeschulten Kinder (Gruppe C) haben sich im Rahmen der ersten Erhebung (im ersten Halbjahr) erwartungsgemäß nicht auf Türkisch geäußert. Die beiden anderen Sprachgruppen (B = monolingual türkisch und D = türkisch-deutsch bilingual) erreichten nahezu dieselben Mittelwerte (um 2,2 Punkte). Da keine Signifikanz des Unterschieds zwischen den beiden Gruppen nachzuweisen war, ist auch hier eine Reduktion der Komplexität durch Verschmelzung der Gruppen möglich. Es ist hinreichend, auch für die Ausführungen zur mündlichen Darstellungsfähigkeit im Türkischen nur zwischen Kindern zu unterscheiden, die mit bzw. ohne Türkischkenntnisse eingeschult wurden.

Im ersten Halbjahr des ersten Schuljahres ist bei den Kindern, die zu Beginn ihrer Schullaufbahn bereits über Kenntnisse im Türkischen verfügten, eine weiter fortgeschrittene Entwicklung der mündlichen Darstellungsfähigkeit im Türkischen gegenüber dem Deutschen festzustellen; am Ende des ersten Schuljahres (2. Halbjahr) nähern sich die Fähigkeiten in beiden Sprachen einander an, vollständig ausgeglichen ist das Verhältnis jedoch nicht (vgl. Tabelle 9 und Abbildung 4). Auffällig ist, dass der Wert für das Türkische gegenüber dem ersten Halbjahr stagniert. Auf Grundlage der Daten ist daher keine Erhöhung der Darstellungsfähigkeit im Türkischen während des ersten Schuljahres anzunehmen. Diese Beobachtung verläuft parallel zu denen, die Reich (2004) beschrieben hat. Der Großteil der von ihm untersuchten – allerdings ausschließlich auf Deutsch unterrichteten – türkisch-deutsch bilingualen Kindern erzielte innerhalb eines Schuljahres nur geringe Zuwächse im Türkischen – dafür aber im Deutschen.

Gründe für diese Entwicklung bei den im Türkischen kompetenten Kindern mögen in der Konzentration des Türkischunterrichts auf Alphabetisierung und Türkischerwerb der deutschen Kinder liegen. Auch könnten die Kinder in den Klassen des bilingualen Modells, ähnlich wie in Reichs Untersuchung, vorrangig mit dem Deutscherwerb be-

<sup>13</sup> In die Berechnungen sind ausschließlich Daten von Kindern eingeflossen, von denen im ersten und zweiten Halbjahr alle Sprechproben erhoben werden konnten (N=37).

schäftigt gewesen sein, so dass sich die Türkisch- und Deutschkompetenzen der Kinder aufeinander zu entwickelten.

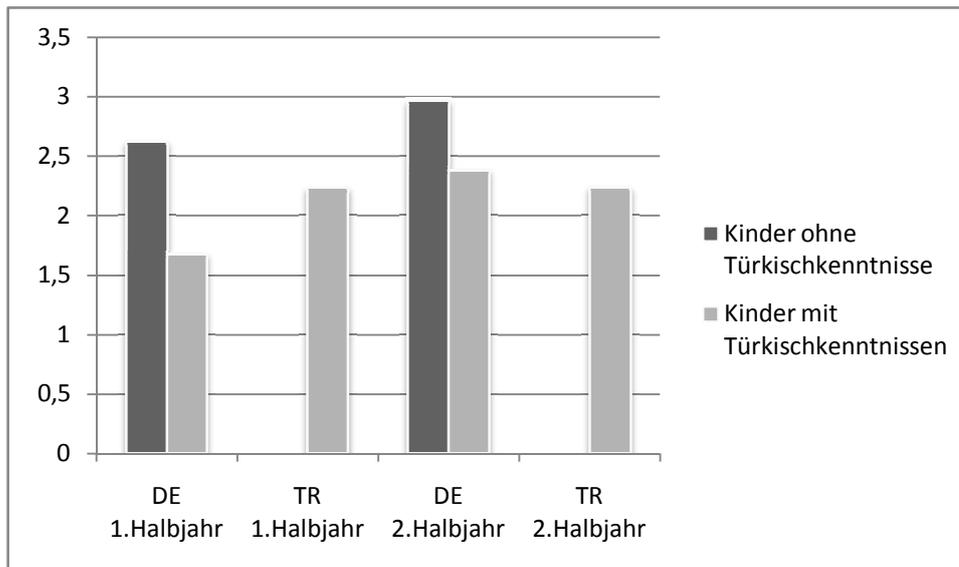


Abbildung 4: Entwicklung der mündlichen Darstellungsfähigkeit im Deutschen und Türkischen im ersten Schuljahr<sup>14</sup>

Ebenso ist auffällig, dass auch am Ende des ersten Schuljahres keines der ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder versuchen mochte, das in den Impulsen Abgebildete auf Türkisch darzulegen. Die zweisprachigen Interviewerinnen fragten die Kinder daraufhin nach anderen türkischen Begriffen, die sie bereits gelernt hätten. Einige wenige Kinder nannten dann vereinzelte Nomen wie beispielsweise *baba* (dt. Papa) und *anne* (dt. Mama).

Am Ende des vierten Schuljahres war es zwar möglich, von den Kindern Sprechproben auch auf Türkisch zu gewinnen, doch waren die Äußerungen auch nach vier Jahren noch sehr karg. Um die Entwicklung vom ersten zum vierten Schuljahr besser nachzeichnen zu können, wurde den Kindern die „Topfszene“ vorgelegt, bei der es sich um einen Ausschnitt aus dem im ersten Schuljahr verwendeten „Küchenbild“ handelt. Parallel dazu wurden aus den Analysen des zweiten Halbjahres die Punktwerte, die sich auf die Topfszene beziehen, extrahiert, so dass die Darstellung der Szene nach Schuljahren, Gruppen und Klassen verglichen werden konnte. Es wird deutlich, dass die Fähigkeiten der ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder am Ende der Grundschulzeit mit im Mittel 1,5 (von 16 möglichen) Punkten drastisch hinter denen der zweiten Gruppe (MW = 7,7) zurückbleiben (vgl. Tabelle 10)<sup>15</sup>. Die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder sprachen auch am Ende der Grundschulzeit in den Sprechprobeninterviews nur ungern und sehr wenig Türkisch. Die Mehrzahl der Kinder war in der Lage, einige Personen (z. B. *çocuklar* – dt. Kinder) und Gegenstände (z.B. *tencere* – dt. Topf) zu benennen. Die allgemeine mündliche Darstellungsfähigkeit die-

<sup>14</sup> Die erreichten Werte der ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder liegen im Mittel bei 0, aus diesem Grund erscheinen für diese Sprechergruppe in den Abbildung 4 und **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** keine Balken.

<sup>15</sup> Der Unterschied zwischen den Gruppen (A&C vs. B&D) ist auch am Ende des vierten Schuljahres hoch signifikant (Mann-Whitney-U-Test:  $p = .000$ ).

ser Kinder im Türkischen ist während der vierjährigen Grundschulzeit noch nicht auf einem elementaren Niveau entwickelt. Die möglichen Gründe dafür im weiteren Verlauf dieses Berichtes noch erörtert werden. Die zuvor berichteten didaktischen Hintergründe in den Klassen geben bereits einige Hinweise – wir gehen darauf später noch einmal zusammenfassend ein. Ein anderes Bild zeigt sich bei den Kindern, die bereits bei Schuleintritt über Kenntnisse der türkischen Sprache verfügten: Die von diesen Kindern erreichten Werte weisen deutliche Zuwächse vom ersten zum vierten Schuljahr auf.

		Topfszene	
		2. Halbjahr	4. Schuljahr
<b>ohne Türkischkenntnisse (AC)</b>	MW	0,00	1,47
	N	15	15
	SD	0,00	1,13
<b>mit Türkischkenntnis- sen (BD)</b>	MW	4,93	7,73
	N	15	15
	SD	2,37	2,28
<b>Gesamt</b>	MW	2,47	4,60
	N	30	30
	SD	3,00	3,65

Tabelle 10: Mittelwerte erreichter Punktwerte Aufgabenbewältigung Topfszene erstes und viertes Schuljahr (nach Türkischkenntnissen)<sup>16</sup>

### *Klassen im Vergleich*

Vergleicht man die Entwicklung der beiden Klassen im ersten Schuljahr, fällt auf, dass die Kinder der Klasse TR1 in beiden Sprachen im Mittel starke Zuwächse zu verzeichnen haben. In der bilingualen Klasse TR2 fallen die Zuwächse für das Deutsche im Vergleich geringer aus, für das Türkische ist sogar ein deutlicher Mittelwert-Rückgang festzustellen.

Bei der Bewältigung der Beschreibung der Topfszene im vierten Schuljahr bildet sich durch die erreichten Mittelwerte erneut ein besseres Abschneiden der Schülerinnen und Schüler der Klasse TR1 ab (vgl. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**), der Unterschied zwischen den beiden Klassen ist jedoch für keine der beiden Sprachgruppen signifikant, was darauf hindeutet, dass sich der Türkischunterricht in den beiden Klassen nicht so sehr unterschied, dass sich das in den sprachlichen Ergebnissen der Kinder eindeutig nachweisbar niederschlägt.

---

<sup>16</sup> Maximal erreichbar sind 16 Punkte. Je Szene können vier Punkte erzielt werden: 0 = Szene nicht angesprochen; 1 = Szene wird angedeutet; 2 = Szene ist einfach und vollständig wiedergegeben; 3 = ausführliche Darstellung; 4 = ausführliche Darstellung mit zusätzlichen Elementen.

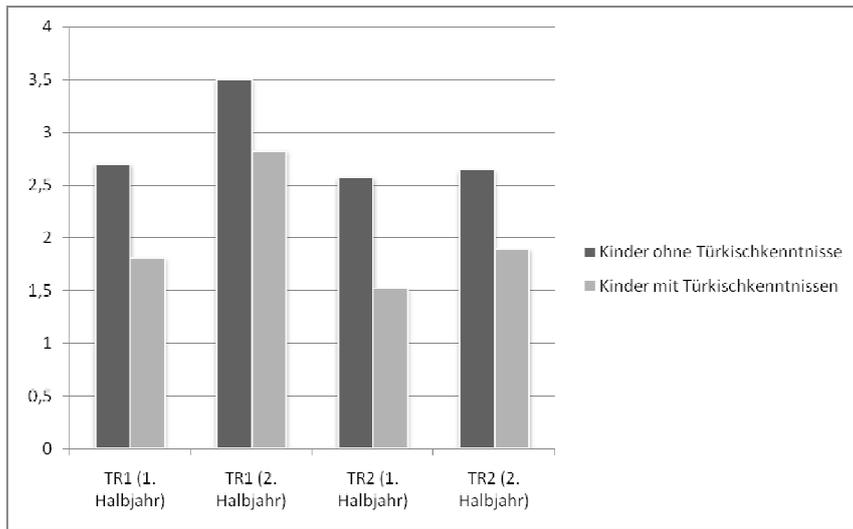


Abbildung 5: Mündliche Darstellungsfähigkeit im Deutschen, 1. Schuljahr, nach Klassen

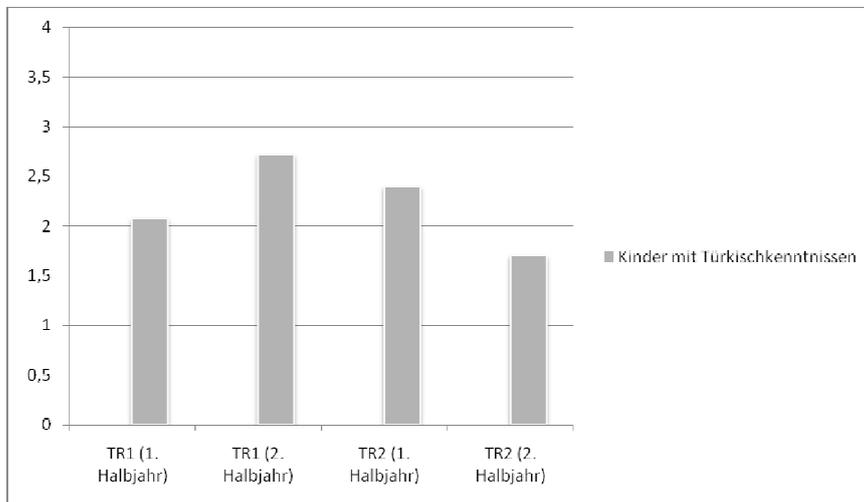


Abbildung 6: Mündliche Darstellungsfähigkeit im Türkischen, 1. Schuljahr, nach Klassen

		<b>Topfszene 4. Schuljahr</b>	
		TR1	TR2
<b>ohne Türkischkenntnisse (AC)</b>	MW	1,67	1,33
	N	6	9
	SD	1,51	0,89
<b>mit Türkischkenntnissen (BD)</b>	MW	8,25	7,14
	N	8	7
	SD	2,44	2,12
<b>Gesamt</b>	MW	5,43	3,88
	N	14	16
	SD	3,94	3,32

Tabelle 11: Mittelwerte erreichter Punktwerte Aufgabenbewältigung Topfszene viertes Schuljahr (nach Türkischkenntnissen und Schulen)

## 5.2 Entwicklung der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten

Für die Analyse und Einschätzung von Sprachkompetenz haben sprachstrukturelle Fähigkeiten einen zentralen Stellenwert (vgl. Döll / Roth / Siemon 2009). Um diese für das Deutsche beschreiben zu können, wurden im Rahmen der o.g. Sprechproben die Entwicklung von Verbmorphologie und Satzmustern erfasst (vgl. Bericht 2007). Für das Türkische hat sich die Verwendung von Suffixen als Indikator für morphosyntaktische Fähigkeiten etabliert (vgl. Reich / Roth 2008). Aus diesem Grund wurde der Suffixgebrauch im Türkischen erfasst.

### *Deutsch*

Zunächst einmal kann festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler aller Sprachgruppen ihr Repertoire in puncto Verbmorphologie (Formen und Stellungen des Verbs) im Deutschen im Laufe des Beobachtungszeitraums erweitert haben. Zu Beginn des ersten Schuljahres verwendeten die Kinder im Mittel 7,53 verschiedene Verbformen und -stellungen (vgl. Tabelle 12)<sup>17</sup>. Die als monolingual türkisch und türkisch-deutsch bilingual eingeschulten Kinder erreichen (Gruppen B und D;  $MW_{B\&D} = 7,27$ ) etwas geringere Werte als die Kinder, die bei Einschulung nicht über Türkischkenntnisse verfügten (A und C;  $MW_{A\&C} = 7,80$ )<sup>18</sup>.

Am Ende des ersten Schuljahres wiesen beide Schülergruppen im Vergleich zum Schuljahresbeginn höhere Werte auf. Der Mittelwert aller Kinder liegt nun bei 7,70 verschiedenen Formen und Stellungen des Verbs. Statistisch ist dieser Zuwachs nicht signifikant.

Die im vierten Schuljahr erhobenen Sprechproben weisen einen weiteren Erwerbsfortschritt im Bereich der Verbmorphologie aus, im Mittel werden hier 8,07 verschiedene Verbformen und -stellungen verwendet. Zur ersten Erhebung des ersten Schuljahres verfehlt diese Veränderung knapp die Signifikanzgrenze (Wilcoxon-Test:  $p = .063$ ). Es fällt auf, dass die von den monolingual türkisch (B) und türkisch-deutsch bilingual (D) eingeschulten Kindern erreichten Werte ( $MW_{B\&D} = 7,80$ ) weiterhin deutlich hinter denen der ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder (Gruppen A und C;  $MW_{A\&C} = 8,33$ ) zurückbleiben, wobei der Unterschied zwischen den Gruppen (im Gegensatz zum ersten Schuljahr) die Signifikanzgrenze wiederum nur knapp verfehlt (Mann-Whitney-U-Test:  $p = .080$ ); das bedeutet, dass einerseits bei allen Gruppen Fortschritte zu verzeichnen sind, die Unterschiede zwischen den Sprachgruppen jedoch nach vier gemeinsamen Schuljahren stärker ausgeprägt sind; statt eines Angleichungsprozesses ist eine Verstärkung der Differenzen zu beobachten.

Die beiden involvierten Klassen erweisen sich im Hinblick auf die Verbmorphologie zu keinem Zeitpunkt als signifikant unterschiedlich.

---

<sup>17</sup> Erfasst wurden insgesamt elf verschiedene Formen und Stellungen des Verbs.

<sup>18</sup> Statistisch signifikant unterscheiden sich die beiden Gruppen (mit und ohne Türkischkenntnisse) jedoch nicht.

		1. Halbjahr	2. Halbjahr	4. Schuljahr
<b>ohne Türkisch- kenntnisse (AC)</b>	MW	7,80	7,93	8,33
	N	15	15	15
	SD	0,94	0,96	1,11
<b>mit Türkisch- kenntnissen (BD)</b>	MW	7,27	7,47	7,80
	N	15	15	15
	SD	1,58	0,99	1,01
<b>Gesamt</b>	MW	7,53	7,70	8,07
	N	30	30	30
	SD	1,31	0,99	1,08

Tabelle 12 Mittelwerte Formen und Stellungen des Verbs (types) 1. bis 4. Schuljahr (Deutsch)<sup>19</sup>

Sieht man sich genauer an, welche morphosyntaktischen Phänomene zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten in den Sprachproben der Kinder zu beobachten sind (vgl. Tabelle 13), fällt zunächst einmal auf, dass im vierten Schuljahr keine unflektierten Verbformen mehr vorkommen. Verbformen im Präsens, Kopulakonstruktionen sowie die Endstellung von Verben im Nebensatz hingegen können im vierten Schuljahr bei allen Kindern der türkisch-deutsch bilingualen Klassen beobachtet werden. Die Verwendung von invertierten Hauptsätzen, Perfekt sowie Verben mit getrennt stehenden Präfixen ist bei nahezu allen Kindern zu verzeichnen. Auffällig ist der Rückgang der Verwendung von Modalverbkonstruktionen, der jedoch nicht als Kompetenzeinbruch, sondern als Indikator für eine Änderung sprachstrukturellen Präferenzen der Kinder gewertet werden sollte. Zur mündlichen Darstellung der in den Sprechimpulsen abgebildeten Vorgänge und Situationen ist den Kindern im vierten Schuljahr ein größerer Fundus morphosyntaktischer „Werkzeuge“ verfügbar. Die Modalverbkonstruktionen scheinen vor diesem Hintergrund an Bedeutung einzubüßen. Die Impulsauswahl kann einen weiteren Einflussfaktor auf die verminderte Verwendung darstellen. Es kann beobachtet werden, dass die im ersten Schuljahr genutzte Bildfolge „Katze und Vogel“ bei den Kindern das starke Bedürfnis weckt, den Kern der Geschichte („Die Katze möchte den Vogel fangen“) gleich zu Beginn der Sprechprobe zu äußern. Das Potential dieses Impulses, Modalverbkonstruktionen zu elizitieren, liegt damit deutlich über dem der im vierten Schuljahr verwendeten Impulse „Küchenbild“ und „Ultraschall“. Zwar bieten sich auch hier Möglichkeiten zur Verwendung; die Wahrscheinlichkeit, dass andere Formen zur angemessenen Umsetzung des Abgebildeten verwendet werden, ist jedoch höher einzuschätzen. Häufiger als im ersten Schuljahr werden im vierten Schuljahr komplexere Phänomene wie Passivkonstruktionen und Konjunktiv verwendet, wobei diese vor allem von Kindern benutzt werden, die ohne Kenntnisse in der Partnersprache Türkisch eingeschult wurden. Der Einsatz des Präteritums hat zum vierten Schuljahr hin ebenfalls bei beiden Gruppen zugenommen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass am Ende des vierten Schuljahres bei allen Kindern der türkisch-deutschen Klassen das morphologische System weitgehend entfaltet ist. Es ist zu beobachten, dass die Kinder der türkisch-deutsch bilingualen Klassen am Ende der Grundschulzeit in ihren Erzählungen im Mittel mehr verschiedene Verbformen bzw. -stellungen verwenden als zu Beginn ihrer Schulzeit. Der Zuwachs ist jedoch – anders als in den anderen Modellklassen – gering. Als Grund dafür kann angenommen werden, dass das System bereits im ersten Schuljahr weitgehend entfaltet war. Von

<sup>19</sup> In die Berechnungen sind ausschließlich Daten von Kindern eingeflossen, von denen vom ersten bis vierten Schuljahr alle Sprechproben erhoben werden konnten (N=30).

daher sind insbesondere Phänomene aussagefähig, die auf einen höher entwickelten Spracherwerb hinweisen: Komplexere Formen wie Passiv und Konjunktiv, die als bildungssprachliche Merkmale in der Schule eine entscheidende Rolle spielen, werden nämlich vorwiegend von Kindern verwendet, die bei ihrer Einschulung als einsprachig deutsch bzw. bilingual ohne Türkischkenntnisse galten. Das Ziel des Schulversuchs, dass alle Kinder zum Ende des vierten Schuljahres über bildungssprachliche Fähigkeiten verfügen, wurde leider nicht erreicht.

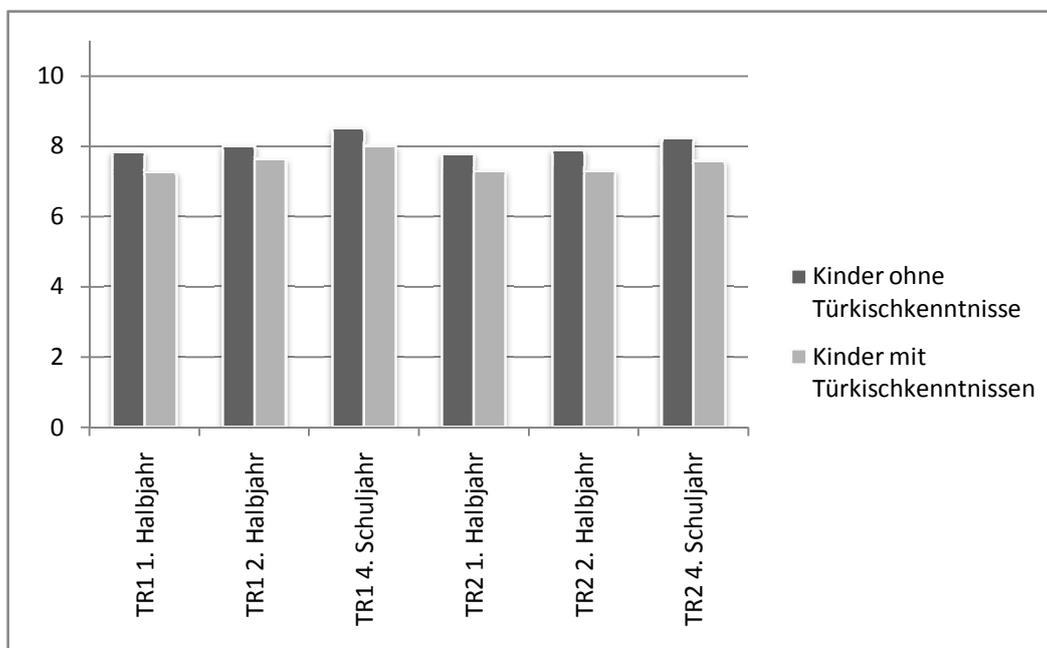


Abbildung 7: Entwicklung morphosyntaktische Kompetenz Deutsch, nach Schulen

	ohne Türkischkenntnisse N = 15			mit Türkischkenntnissen N = 15		
	1.(1)	1.(2)	4.	1.(1)	1.(2)	4.
Vollverb in unflektierter Form	0	0	0	1	1	0
Präsens	15	15	15	15	15	15
Kopulakonstruktionen	15	15	15	14	15	15
Modalverbkonstruktionen	13	15	10	14	15	13
Verb mit getrenntem Präfix	15	15	14	15	14	13
Inversion	15	13	15	14	10	14
Endstellung im Nebensatz	15	15	15	10	14	15
Perfekt	12	15	14	12	14	12
Präteritum	6	7	10	8	11	13
Passiv	3	2	7	3	1	2
Konjunktiv II	2	0	5	0	0	3
Verbalperiphrase	6	7	5	4	3	2

Tabelle 13: Morphosyntaktische Phänomene 1. bis 4. Schuljahr Deutsch

## Türkisch

Das Türkische unterscheidet sich aufgrund des agglutinierenden Sprachbaus wesentlich von den indoeuropäischen Sprachen. Alle grammatischen Formen (Numerus, Genus, Kasus, Tempus usw.) werden im Türkischen durch das Anhängen von Suffixen (Endungen) an die Wortwurzeln von Nomen und Verben markiert. Häufig folgen dabei mehrere Endungen aufeinander – die Reihenfolge ist festgelegt. Zur Untersuchung morphologischer Fähigkeiten im Türkischen muss daher die Verwendung von Suffixen beleuchtet werden. Bei der Auswertung der Sprachproben wurde festgehalten, welche Suffixe die Kinder benutzen. Erfasst wurden in allen drei Sprechproben

- yor
- miş
- ecek
- ir
- komplexere Kombinationen mit dem Suffix -miş (z. B. -ecek-miş)
- komplexere Kombinationen mit dem Suffix -di (z. B. -yor-du)
- Imperativ 2. Person
- Imperativ 3. Person
- Suffixe zum Ausdrücken von Möglichkeit
- Suffixe zum Ausdrücken von Unmöglichkeit
- Suffixe zum Ausdrücken von Wünschen
- sowie weitere seltener vorkommende unklassifizierte Suffixe (z. B. für Infinitivkonstruktionen).

Die Analyse der türkischsprachigen Sprechproben des ersten Schuljahres, die, wie eingangs erwähnt, nur von Kindern mit Türkischkenntnissen ausgewertet werden konnten, zeigte, dass die als einsprachig türkisch eingeschulten Kinder (B) zur sprachlichen Umsetzung der Bildimpulse im Mittel 4,3 und türkisch-deutsch bilinguale Kinder (D) im Mittel 3,6 verschiedene Suffixe verwendeten (vgl. Tabelle 14). Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist statistisch nicht signifikant, sodass auch hinsichtlich des Suffixgebrauchs (wie auch allgemeinen Darstellungsfähigkeiten) von einem tendenziell homogenen Entwicklungsstand in der Gruppe von Schülern mit Türkischkenntnissen ausgegangen werden kann.

<b>Sprachgruppe</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>Gesamt</b>
MW	0,00	4,29	0,00	3,59	2,32
N	14	7	2	17	41
SD	0,00	1,38	0,00	1,33	2,15

Tabelle 14: Mittelwerte Types der verwendeten Suffixe im ersten Schuljahr

Beobachtet man die Entwicklung der Vielfalt verwendeter Suffixe (types) in den Sprechproben über die vier Grundschuljahre hinweg, ist für die Kinder, die bereits mit Türkischkenntnissen eingeschult wurden, ein deutlicher Zuwachs erkennbar. Die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder verwenden nach vier Schuljahren in den türkisch-deutsch bilingualen Klassen im Mittel 0,4 Suffixe, d.h. dass ein Großteil der Kinder keinen Suffixgebrauch zeigt (vgl. Tabelle 15). Zurückzuführen ist dies auf die –

oben bereits genannte – anhaltende Zurückhaltung dieser Kinder im Türkischen (und damit verbunden in den türkischen Sprechproben des vierten Schuljahres). Wie schon im zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres mochten sich die Kinder, die ohne Türkischkenntnisse eingeschult wurden, nur ungern auf Türkisch über die Impulsbilder äußern. Die Interviewerinnen hatten z.T. große Mühe, die Kinder zum Sprechen zu motivieren. In nur ausgesprochen wenigen Fällen reagierten die Kinder auf diese Anstrengungen mit kurzen Sätzen und satzförmigen Äußerungen wie

*doktor aşı yapıyor*

(Bibi; einfacher Satz mit der Wortfolge Subjekt-Objekt-Verb, dt. wörtlich: Arzt Impfung mach-Gleitvokal-Präsensendung, dt. sinngemäß: Der Arzt impft.)

oder Verbindungen von Nomen mit unflektierten Verben:

*baba giyinmek*

(Susanne; dt. Vater sich anziehen)

In der Regel benannten die Kinder – wie schon am Ende des ersten Schuljahres – die auf den Impulsbildern sichtbaren Personen und Gegenstände, wie beispielsweise *baba* (dt. Papa, Vater), *anne* (dt. Mama, Mutter), *ilaç* (dt. Arznei, Medizin), *kız* (dt. Mädchen) oder *doktor* (dt. Arzt, Doktor).

Die mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder dagegen produzieren zum Teil vergleichsweise kompliziertere Äußerungen wie:

*hayır, iki oğlan dışarıda oynamış, ıslanmışlar*

(Esra; dt. Nein, zwei Jungen haben draußen gespielt und sind nass geworden.)

und

*Anne galiba sinirlendi.*

(Ali; dt. Die Mutter ärgert sich wahrscheinlich.)

Esra verwendet zwei Subjekt-Verb-Sätze, in denen sich eine adverbiale Angabe des Orts befindet. Da es sich um zwei koordinierte Sätze handelt, wird das Subjekt „zwei Jungen“ im zweiten Satz nicht wiederholt. Bemerkenswert ist vor allem die Verwendung der Erzählform „-miş“, mit der u.a. Ereignisse wiedergegeben werden können, die man nicht selbst erlebt hat. Ali dagegen verwendet das reflexive Verb *sinirlenmek* (dt. sich ärgern).

Vergleicht man den Suffixgebrauch der beiden Klassen, ist zunächst festzustellen, dass die Kinder der Klasse TR2 gegenüber den Kindern der Klasse TR1 einen leichten Vorsprung aufweisen, d.h. bei Kindern dieser Klasse war eine größere Suffixvielfalt zu beobachten. Dieser Effekt ist im zweiten Halbjahr jedoch vollständig verschwunden. Der Zahl verwendeter unterschiedlicher Suffixe unter den Kindern der Klasse TR2 war im zweiten Halbjahr homogener als im ersten, aber diesem gegenüber deutlich zurückgegangen (vgl. Abbildung 9).

Zum Ende des vierten Schuljahres hin steigert sich die Differenz zwischen den von den Klassen erreichten Werten (vgl. Abbildung 10). Für die Klasse TR2 ist bei den mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kindern (Gruppen B & D) im Vergleich zum ersten Schuljahr tendenziell ein Rückgang der Verwendung verschiedener Suffixe zu erkennen, die Kinder der Klasse TR1 dagegen verwenden deutlich mehr Suffixe als zu Beginn ihrer Schulzeit.

		1. Halbjahr	2. Halbjahr	4. Schuljahr
<b>ohne Türkisch- kenntnisse (AC)</b>	MW	0,00	0,00	0,40
	N	15	15	15
	SD	0,00	0,00	1,06
<b>mit Türkisch- kenntnissen (BD)</b>	MW	3,87	3,73	5,33
	N	15	15	15
	SD	1,64	1,39	2,32
<b>Gesamt</b>	MW	1,93	1,87	2,87
	N	30	30	30
	SD	2,27	2,13	3,07

Tabelle 15: Mittelwerte Types der verwendeten Suffixe, erstes bis viertes Schuljahr<sup>20</sup>

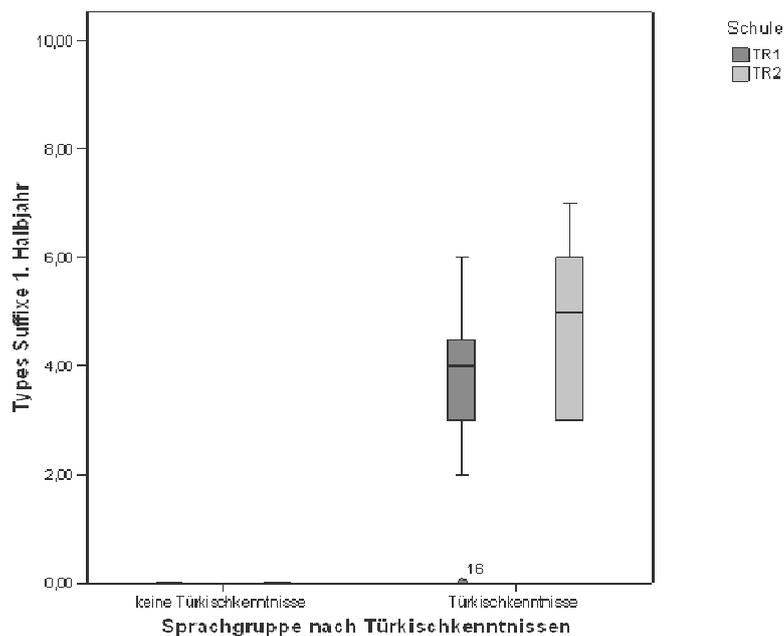


Abbildung 8: Verwendung verschiedener Suffixe (types), erstes Halbjahr (nach Schulen und Sprachgruppen)<sup>21</sup>

<sup>20</sup> In die Berechnungen sind ausschließlich Daten von Kindern eingeflossen, von denen vom ersten bis vierten Schuljahr alle Sprechproben erhoben werden konnten (N=30).

<sup>21</sup> Bei der gewählten Diagrammform handelt es sich um ein sog. Boxplot. Einem Boxplot kann einerseits der Median entnommen werden (starke Linie in den Kästen), andererseits ist die Streuung der Messwerte innerhalb eine Stichprobe durch Kennzeichnung der Extremwerte (Minimum  $\perp$  und Maximum  $\top$ ) ersichtlich.

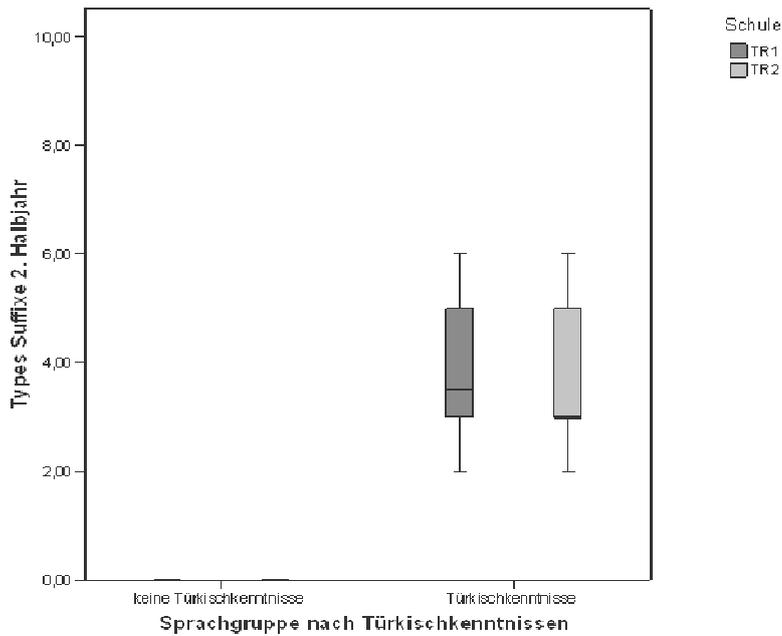


Abbildung 9: Verwendung verschiedener Suffixe (types), zweites Halbjahr (nach Schulen und Sprachgruppen)

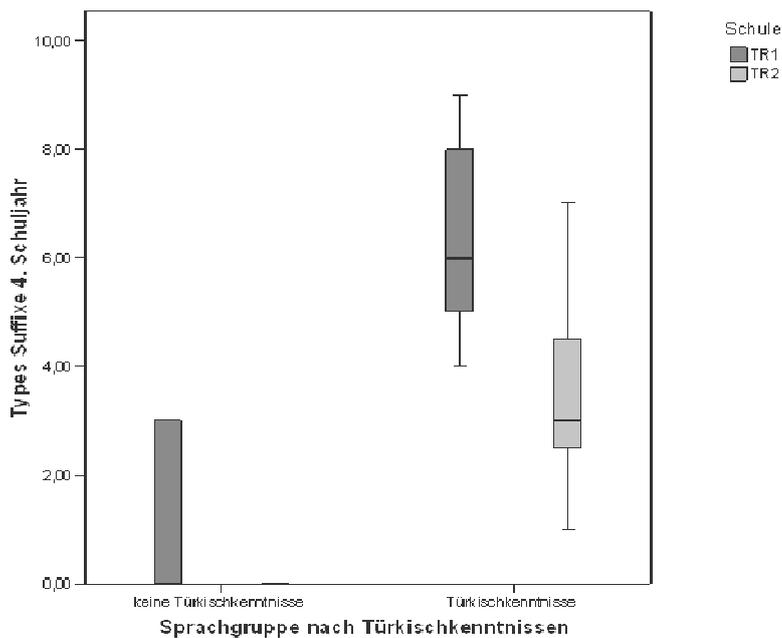


Abbildung 10: Verwendung verschiedener Suffixe (types), viertes Schuljahr (nach Schulen und Sprachgruppen)

### 5.3 Wortschatz

Für beide Sprachen, Deutsch und Türkisch, hatten sich in früheren Untersuchungen und Projekten, beispielsweise im Zusammenhang mit der Entwicklung des HAVAS 5, vor allem die Verben als Indikator für die Entwicklung des Wortschatzes herauskristal-

lisiert.<sup>22</sup> Daher wird auch für die Beurteilung der lexikalischen Entwicklung in den türkisch-deutsch bilingualen Klassen der in den Sprechproben verwendete verbale Wortschatz herangezogen.

### *Deutsch*

Da im ersten und vierten Schuljahr unterschiedliche Sprechimpulse verwendet worden sind, sind die Mengen der im Text verwendeten Verben (tokens) nur bedingt miteinander vergleichbar. Die Werte geben jedoch Hinweise darauf, ob und wie sich die Sprachgruppen hinsichtlich des Wortschatzumfangs voneinander unterscheiden. Zu Beginn des ersten Schuljahres verwendeten die Kinder, die durchgehend die türkisch-deutschen Modellklassen besuchten, im Mittel 18,7 Verben für die Darstellung der Situationen und Geschehnisse der beiden Sprechimpulse „Katze und Vogel“ und „Küchenbild“ (vgl. Tabelle 16).<sup>23</sup> Die mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder verwendeten im Mittel mehr Verben als die Kinder, die einsprachig deutsch oder bilingual ohne Türkischkenntnisse eingeschult wurden. Auch im zweiten Schulhalbjahr gebrauchten die Gruppe der Kinder mit Türkischkenntnissen im Mittel mehr Verben als die Kinder ohne Türkischkenntnisse. Bei beiden Gruppen sind Zuwächse im Umfang des Verbgebrauchs zu verzeichnen. Statistisch signifikant sind die Unterschiede zwischen den Gruppen weder im ersten noch im zweiten Schulhalbjahr. Der kräftige Zuwachs vom ersten zum zweiten Halbjahr (im Mittel etwa vier Verben pro Impuls) ist statistisch hoch signifikant (Wilcoxon-Test:  $p = .007$ ). Es handelt sich um den auch in den anderen Modellklassen beobachteten bilingualen Vokabelspurt (vgl. Bericht 2003).

Im vierten Schuljahr setzt sich der Trend aus den ersten beiden Halbjahren weiter fort: Auch am Ende der Grundschulzeit benutzten die mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder mehr Verben zur Beschreibung der Bildimpulse als ihre Mitschüler.

Betrachtet man ausschließlich die Menge der verschiedenen pro Sprechimpuls verwendeten Verben (types), ändert sich das Bild: Kinder ohne türkischsprachigen Familienhintergrund verwenden mehr verschiedene Verben als die Kinder, die mit Türkischkenntnissen eingeschult wurden (vgl. Tabelle 17). Der Unterschied der Mittelwerte liegt jeweils bei rund 2,3 Verben pro Impuls und verfehlt für das erste Schulhalbjahr knapp eine Signifikanz (Mann-Whitney-U-Test:  $p = .069$ ).

Die im ersten Schuljahr erhobenen Sprechproben im Deutschen zeigen, dass sich die Kinder der türkisch-deutsch bilingualen Klassen zu Beginn der Grundschulzeit zwar nicht im Umgang ihrer Erzählungen unterscheiden, also ähnlich viele Verben verwenden, die einsprachig deutsch eingeschulten Kinder und bilinguale Kinder ohne

---

<sup>22</sup> Für die vorliegende (sehr) kleine Stichprobe wurde der Zusammenhang zwischen der allgemeinen mündlichen Darstellungsfähigkeit im Türkischen in Form des Aufgabenbewältigungswertes, die als globales Maß für Sprachkompetenz verstanden wird, und der Menge der verschiedenen für die Darstellung verwendeten Verben unter Kontrolle der Türkischkenntnisgruppenzugehörigkeit geprüft. Die gefundene Korrelation liegt bei  $r = .381$  (Pearson),  $p = .041$ . Der Zusammenhang ist also signifikant, jedoch nicht sehr stark. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Annahme der Autorinnen, dass für das Türkische aufgrund seiner Struktur Verben allein eine nur eingeschränkte Aussagekraft als Indikator für den Stand der Wortschatzentwicklung haben. Es wird angenommen, dass Kombinationen aus Nomen und Verben, die im Türkischen tendenziell weniger spezielle Bedeutungen haben als im Deutschen, aussagekräftiger sind. Diese Hypothese sollte empirisch geprüft werden.

<sup>23</sup> Es sind zu Beginn des ersten Schuljahres keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen A & C und zwischen den Gruppen B & D erkennbar, sodass auch hier die Unterscheidung der Kinder nach Stand ihrer Türkischkenntnisse bei Einschulung erfolgt.

Türkischkenntnisse jedoch mehr verschiedene Verben benutzen, d.h. differenzierter sprechen.<sup>24</sup>

		1. Halbjahr tokens	2. Halbjahr tokens	4. Schuljahr tokens
<b>ohne Türkisch- kenntnisse (AC)</b>	MW	17,57	22,20	17,67
	N	15	15	15
	SD	4,69	6,68	7,77
<b>mit Türkisch- kenntnissen (BD)</b>	MW	19,90	23,20	19,90
	N	15	15	15
	SD	8,79	6,56	8,20
<b>Gesamt</b>	MW	18,73	22,70	18,78
	N	30	30	30
	SD	7,03	6,53	7,93

Tabelle 16: Mittelwerte Menge der durchschnittlich verwendeten Verben pro Impuls, Deutsch, erstes bis viertes Schuljahr

		1. Halbjahr types	2. Halbjahr types
<b>ohne Türkisch- kenntnisse (AC)</b>	MW	13,34	15,78
	N	16	16
	SD	3,10	3,32
<b>mit Türkisch- kenntnissen (BD)</b>	MW	11,09	13,39
	N	22	22
	SD	5,14	5,41
<b>Gesamt</b>	MW	12,04	14,39
	N	38	38
	SD	4,49	4,75

Tabelle 17: Mittelwerte Menge der durchschnittlich verwendeten verschiedenen Verben (types) pro Impuls, Deutsch, erstes Schuljahr

### Türkisch

Für die Beobachtung der Wortschatzentwicklung im Türkischen wurden im ersten Schuljahr die *types* der Verben und im vierten Schuljahr die *tokens* der Verben erfasst. Es hat sich gezeigt, dass sich die Menge der von den mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kindern verwendeten verschiedenen Verben je Impuls im ersten Schuljahr vom ersten zum zweiten Halbjahr nur wenig verändert (vgl. Tabelle 18). Im ersten Halbjahr wurden durchschnittlich 12,2, im zweiten Halbjahr 11,6 verschiedene Verben (*types*) benutzt. Angesichts der ebenfalls nahezu konstant bleibenden Werte, die im Bereich der allgemeinen mündlichen Darstellungsfähigkeit erzielt worden waren, war dieser Befund zu erwarten. Im vierten Schuljahr verwendeten die mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder im Mittel 19,6 Verben je Sprechimpuls. Mit den Ergebnissen des ersten Schuljahrs kann dieser Wert jedoch nicht direkt verglichen werden, da im vierten Schuljahr einerseits andere Sprechimpulse verwendet wurden

<sup>24</sup> Die Korrelation von Aufgabenbewältigung und *types* bzw. *tokens* bestätigen diesen Befund. Für das erste Halbjahr wurde der Korrelationskoeffizient für Aufgabenbewältigung und *types* mit  $r = .661$  und  $p = .000$  bestimmt. Der Zusammenhang zwischen Aufgabenbewältigung und *tokens* liegt mit  $r = .480$  und  $p = .002$  deutlich darunter.

als im ersten Jahr und andererseits nicht die Menge verschiedener Verben erfasst wurde, sondern die Gesamtmenge aller je Impuls verwendeten Verben. Es hat sich gezeigt, dass von den mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kindern in den türkischen Proben im nahezu gleichen Umfang wie im Deutschen (MW = 19,9) Verben verwendet werden. Aufgrund der Struktur werden im Türkischen in der Regel jedoch weniger Verben eingesetzt als im Deutschen. Der vorliegende Befund weist also darauf hin, dass die Äußerungen der mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder im Türkischen erwartungsgemäß umfangreicher ausfielen als im Deutschen.

		1. Halbjahr types	2. Halbjahr types	4. Schuljahr tokens
<b>ohne Türkisch- kenntnisse (AC)</b>	MW			0,57
	N			15
	SD			1,24
<b>mit Türkisch- kenntnissen (BD)</b>	MW	12,17	11,57	19,57
	N	15	15	15
	SD	4,95	3,51	13,20
<b>Gesamt</b>	MW	12,17	11,57	10,07
	N	15	15	30
	SD	4,95	3,51	13,35

Tabelle 18: Mittelwerte Menge der durchschnittlich verwendeten Verben (types und tokens) pro Impuls, Deutsch, erstes bis viertes Schuljahr

Die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder verwendeten am Ende des vierten Schuljahres kaum Verben. Im Mittel werden 0,6 Verben je Sprechimpuls geäußert. Aufgrund des geringen Umfangs der Texte im ersten Schuljahr war eine Analyse dieser Äußerungen mit dem ursprünglich vorgesehenen Analyseraster nicht möglich. Die Kinder waren während aller drei Erhebungen gebeten worden, (zusätzlich) ihnen bekannte türkische Wörter und Wendungen mitzuteilen. Daraufhin nannten die Kinder im ersten Halbjahr einfache Wörter wie *anne* (dt. Mama) und Begrüßungs- und Vorstellungsformen wie *Benim adım Karin* (dt. Ich heiße Karin.). Im zweiten Halbjahr kamen weitere Nomen wie beispielsweise *elma* (dt. Apfel) und *çocuklar* (dt. Kinder) hinzu. Im vierten Schuljahr verwendeten die Kinder zum Teil ganze Sätze wie *on yaşındayım* (dt. Ich bin 10 Jahre alt). In Abbildung 11 ist die Entwicklung der Äußerungsmenge je Sprechimpuls aller ohne Türkischkenntnisse eingeschulter Kinder, die durchgehend die Modellklassen besuchten, dargestellt. Als Äußerungen gewertet wurden feste Wendungen, einzelne Nomen oder Verben und Sätze, die ohne Hilfe der Interviewerinnen produziert wurden.

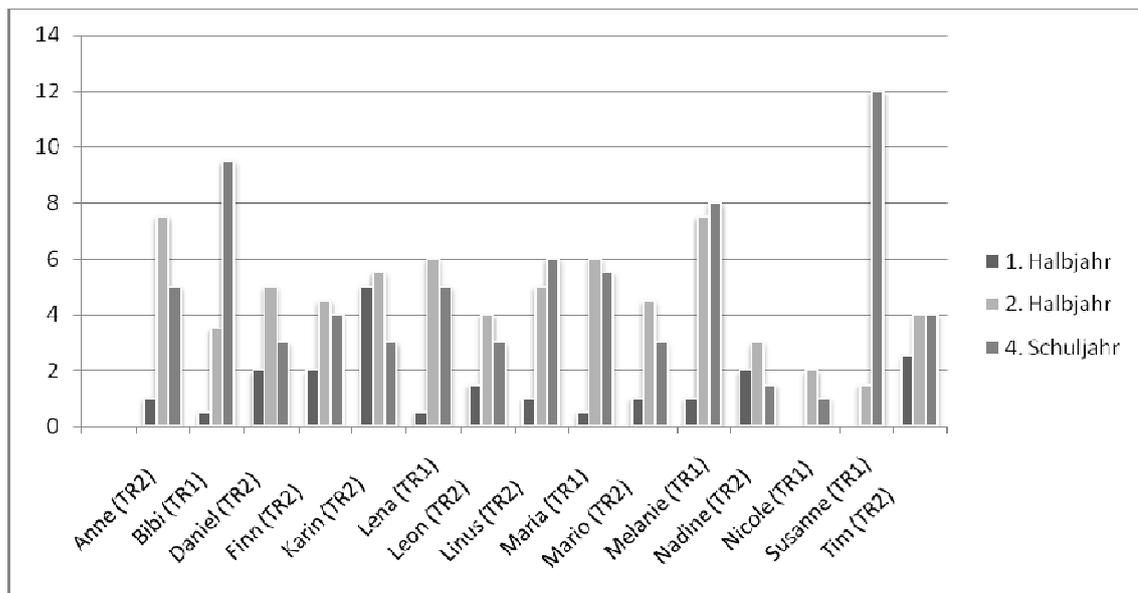


Abbildung 11: Eigenständige Äußerungen im Türkischen, ohne Türkischkenntnisse eingeschulte Kinder, erstes bis viertes Schuljahr; Namen geändert

Es zeigt sich einerseits, dass die Äußerungsmenge ausnahmslos bei allen Kindern vom ersten zum zweiten Schulhalbjahr zunahm. Zum vierten Schuljahr hin ist nur bei wenigen Kindern (wie Susanne und Bibi aus der Klasse TR1) eine Steigerung zu verzeichnen. Die Mehrzahl der Kinder äußert sich im vierten Schuljahr weniger als am Ende des ersten Schuljahres. Die Qualität der Äußerungen nimmt dabei nicht zu – es dominieren weiterhin nominale Benennungen wie *doktor ve bayan* (dt. Arzt und Frau; Leon, TR2, 4. Schuljahr) und feste Wendungen bzw. Floskeln.

Um einen genaueren Blick auf den verwendeten Wortschatz werfen zu können, wurden für die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder die *types* der je Sprechimpuls verwendeten festen Wendungen und Nomen gezählt. Die Zahl der verwendeten verschiedenen Nomen stieg vom ersten zum zweiten Schulhalbjahr von im Mittel 0,7 auf 3,3 *types* an. Im vierten Schuljahr wurden wieder weniger (MW = 2,6) Nomen verwendet. Die Zahl der festen Wendungen entwickelt sich dazu gegenläufig – u-förmig auf niedrigem Niveau: im ersten Schulhalbjahr wurden durchschnittlich 0,7 Wendungen verwendet, im zweiten Halbjahr nur 0,4 und im vierten Schuljahr stieg der Wert wieder auf 0,6 Wendungen je Sprechimpuls an (vgl. Tabelle 19). Am Ende des vierten Schuljahres ist die Menge der freien produktiven Äußerungen im Vergleich zum zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres also zurückgegangen. Eine Weiterentwicklung des nominalen Wortschatzes ist nur bei wenigen Kindern (Linus und Susanne) zu beobachten – und auch von diesen Kindern werden nur wenige Worte genannt.

	1. Halbjahr	2. Halbjahr	4. Schul-	1. Halbjahr	2. Halbjahr	4. Schul-
Anne	0,5	1	0,5	0,5	3,5	3
Bibi	0	0	1	0,5	3,5	2,5
Daniel	0,5	1	1	1,5	4	0
Finn	1	0,5	1	1	2,5	3
Karin	1,5	0,5	0	2,5	3,5	2,5
Lena	0	0	0,5	0,5	5	4
Leon	1	0,5	0,5	0,5	3,5	3
Linus	0,5	1	1,5	0,5	0,5	3,5
Maria	0,5	0	1	0	5,5	3,5
Mario	1	0,5	0,5	0	4	1,5
Melanie	0,5	0	1	0	6,5	5
Nadine	1	0,5	0	1	2,5	0,5
Nicole	0	0	0	0	2	1
Susanne	0	0	1	0	1,5	3,5
Tim	1,5	0	0	1	3	2
MW	0,7	0,4	0,6	0,7	3,3	2,6

Tabelle 19: Types Wendungen und Nomen je Sprechimpuls im Türkischen bei ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kindern, erstes bis viertes Schuljahr

## 5.4 Verbindung von Sätzen und Satzkomplexität

### *Deutsch*

Für die Betrachtung der Entwicklung der syntaktischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Deutschen wurden Satzgefüge und Konnektoren erfasst. Im ersten Schuljahr lässt sich für beide Gruppen vom ersten zum zweiten Halbjahr ein deutlicher Zuwachs der Konnektorenverwendung in der Darstellung der Bildergeschichte „Katze und Vogel“ und des „Küchenbildes“ ausmachen (vgl. Tabelle 20)<sup>25</sup>. Die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder verwenden zu beiden Zeitpunkten im ersten Schuljahr mehr Konnektoren als die mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder. Im vierten Schuljahr hat sich dieses Verhältnis gedreht: die mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder verwenden in ihren Darstellungen (Impulse „Topfszene“ und „Ultraschallbild“) mehr Konnektoren als ihre Mitschüler, die ohne Türkischkenntnisse eingeschult wurden. Signifikant sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zu keinem Zeitpunkt. Auch zwischen den beiden involvierten Klassen sind keine signifikanten Unterschiede auszumachen.

<sup>25</sup> Der Zuwachs ist hoch signifikant; Wilcoxon-Test:  $p = .000$ .

Konnektoren		1. Halbjahr	2. Halbjahr	4. Schuljahr*
<b>ohne Türkisch- kenntnisse (AC)</b>	MW	9,10	14,90	6,77
	N	15	15	15
	SD	4,98	7,47	5,58
<b>mit Türkisch- kenntnissen (BD)</b>	MW	7,53	13,66	7,53
	N	15	15	15
	SD	5,08	7,01	4,76
<b>Gesamt</b>	MW	8,32	14,28	7,15
	N	30	30	30
	SD	5,01	7,15	5,11

Tabelle 20: Mittelwerte, verwendete Konnektoren je Impuls im Deutschen; \*im vierten Schuljahr wurden einfache Konnektoren wie und, dann, sowie und dann im Gegensatz zum ersten Schuljahr nicht mehr mit erfasst, verzeichnet wurden Subjunktionen, Relativpronomen sowie adversative (z.B. aber), disjunktive (z.B. oder) und kausale (z.B. deswegen) Konjunktionen (Kinder, die vom ersten bis vierten Schuljahr die Modellklassen besuchten)

Differenziert man die Ergebnisse des ersten Schuljahres nach reihenden und subordinierenden Konjunktionen, schärfen sich die Unterschiede zwischen den Gruppen. Die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder verwenden während beider Erhebungen deutlich mehr Subjunktionen je Impuls als ihre mit Türkischkenntnissen eingeschulten Mitschüler. Diese Beobachtung steht in engem Zusammenhang mit den Ergebnissen im Bereich Verbmorphologie. Etliche der mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder hatten zu Beginn des ersten Schuljahres die Verbendstellung im Nebensatz bzw. die Bildung von Nebensätzen allgemein noch nicht erworben und benutzen dem entsprechend auch weniger Nebensatzeinleitende Konjunktionen. Die Unterschiede in der Subjunktionsverwendung zwischen den beiden Gruppen im ersten Schuljahr sind im ersten und zweiten Halbjahr gleichbleibend bei  $p = .007$  (Mann-Whitney-U-Test) signifikant. Beide Gruppen verwenden in der zweiten Erhebung mehr Subjunktionen als in der ersten Erhebung, wobei die Werte der ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder kräftiger steigen als die der Kinder, die mit Türkischkenntnissen eingeschult worden sind (vgl. Tabelle 21). Am Ende des ersten Schuljahres verwenden fast alle Kinder der Sprachgruppen B und D Verben in Nebensatzendstellung (vgl. Tabelle 13), haben das syntaktische Muster also erworben. Die Frequenz der Verwendung bleibt dennoch geringer als bei den ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kindern, die am Ende des ersten Schuljahres regen Gebrauch von Nebensätzen und Subjunktionen machen.

Subjunktionen		1. Halbjahr	2. Halbjahr
<b>ohne Türkisch- kenntnisse (AC)</b>	MW	2,66	4,22
	N	16	16
	SD	1,75	2,96
<b>mit Türkisch- kenntnissen (BD)</b>	MW	1,25	1,97
	N	24	24
	SD	1,74	2,07
<b>Gesamt</b>	MW	1,81	2,87
	N	40	40
	SD	1,86	2,68

Tabelle 21: Mittelwerte, verwendete Subjunktionen je Impuls im Deutschen (Kinder, die im ersten Schuljahr durchgehend die Modellklassen besuchten)

Werden die Mittelwerte der Zahl der verwendeten Satzgefüge je Impuls betrachtet, ergibt sich ein ganz ähnliches Bild wie für die Konnektoren (vgl. Tabelle 22): Die mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder verwenden zu beiden Erhebungszeitpunkten im ersten Schuljahr weniger Satzgefüge als die Kinder, die ohne Türkischkenntnisse eingeschult wurden. Beide Gruppen verwenden im zweiten Halbjahr mehr Satzgefüge als im ersten Halbjahr. Im vierten Schuljahr liegen dann beide Gruppen nahezu gleichauf ( $MW_{AC} = 4,60$ ;  $MW_{BD} = 4,40$ ). Signifikant unterscheiden sich die Gruppen auch im Bereich der Verwendung von Satzgefügen zu keinem Zeitpunkt.

Satzgefüge		1. Halbjahr	2. Halbjahr	4. Schuljahr
ohne Türkischkenntnisse (AC)	MW	5,22	8,11	4,60
	N	15	15	15
	SD	2,54	3,89	2,62
mit Türkischkenntnissen (BD)	MW	4,15	7,43	4,40
	N	15	15	15
	SD	2,74	3,43	2,55
Gesamt	MW	4,68	7,77	4,50
	N	30	30	30
	SD	2,65	3,62	2,54

Tabelle 22: Mittelwerte, verwendete Satzgefüge je Impuls im Deutschen (Kinder, die vom ersten bis vierten Schuljahr die Modellklassen besuchten)

### Türkisch

Im Türkischen wurden für die Beobachtung syntaktischer Fähigkeiten Aussageverbindungen erfasst, die jedoch z.T. in anderer Form als im Deutschen auftreten. Erhoben wurden Satzverbindungen durch:

- einfache Verbindungswörter (*ve, de, da*)
- Konjunktionen
- Infinitiv mit *istemek*
- Adverbiale
- Infinitiv mit *için*
- eingebettete direkte Rede
- Einbettung eines flektierten Infinitivs
- Einbettung von Verben mit Suffixen
- Konjunktion *-ki*
- Einbettung von Verben mit dem Suffix *-dik*

Die Auswertung der Sprechproben aus dem ersten Schuljahr hat gezeigt, dass kompliziertere Aussageverbindungsformen wie *-ki, -dik*, Einbettungen von flektierten Infinitiven, Infinitive mit *istemek* usw. nur ausgesprochen selten vorkommen. Sowohl im ersten als auch im zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres sind einfache Verbindungen dominant (vgl. Tabelle 23). Es fällt auf, dass die Kinder in der zweiten Erhebung insgesamt mehr Verbindungen verwenden als im ersten Halbjahr – sowohl solche einfacher Struktur als auch komplexe Verbindungen.

Aussageverbindungen	Halbjahr 1	Halbjahr 2
---------------------	------------	------------

		gesamt	einfache	komplexe	gesamt	einfache	komplexe
<b>ohne Türkischkenntnisse (AC)</b>	MW	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	16	16	16	16	16	16
	SD	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>mit Türkischkenntnissen (BD)</b>	MW	7,60	4,93	2,69	9,86	6,48	3,24
	N	21	21	21	21	21	21
	SD	5,87	4,32	2,48	6,52	4,08	2,95
<b>Gesamt</b>	MW	4,31	2,80	1,53	5,59	3,68	1,84
	N	37	37	37	37	37	37
	SD	5,81	4,06	2,29	6,94	4,45	2,73

Tabelle 23: Mittelwerte, verwendete Aussageverbindungen je Impuls im Türkischen, 1. Schuljahr (Kinder, mit denen beide Erhebungen des ersten Schuljahres durchgeführt werden konnten)

Die Vielfalt der von den Kindern verwendeten Verbindungen hat sich ebenfalls vom ersten zum zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres erhöht. Zu Beginn des ersten Schuljahres verwendeten die Kinder im Mittel 3,3 verschiedene der o.g. Aussageverbindungen zur Darstellung der Bildergeschichte „Katze und Vogel“ und des „Küchenbildes“, am Ende des ersten Schuljahres wurden im Mittel 4,1 verschiedene Aussageverbindungen verwendet (vgl. Tabelle 24).

Während des ersten Schuljahres ist also einerseits eine Zunahme der Verwendung von Aussageverbindungen zu beobachten, zum anderen wird am Ende des ersten Schuljahres eine größere Verbindungsvielfalt verwendet. Der Zusammenhang zwischen der Verwendung von Konnektoren und den erzielten Ergebnissen im Bereich der allgemeinen mündliche Darstellungsfähigkeit (*Aufgabenbewältigung*) ist zu Beginn des ersten Schuljahres sowohl für types als auch für tokens bei den mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kindern sehr stark und hoch signifikant<sup>26</sup>. Am Ende des zweiten Schuljahres hingegen lassen sich Zusammenhänge dieses Ausmaßes nicht mehr finden – allgemeine mündliche Darstellungsfähigkeit und Konnektorenverwendung sind offenbar voneinander entkoppelt<sup>27</sup>, d.h. der Zuwachs im Bereich der Verwendung von Aussageverbindungen schlägt sich nicht in einer Erhöhung der im Bereich Aufgabenbewältigung erzielten Werte (vgl. Tabelle 9) nieder.

<sup>26</sup> Korrelationen:  $r_{\text{types Verbindungen}} = .661$ ,  $p = .001$ ;  $r_{\text{tokens Verbindungen}} = .472$ ,  $p = .031$

<sup>27</sup> Korrelationen:  $r_{\text{types Verbindungen}} = .118$ ,  $p = .575$ ;  $r_{\text{tokens Verbindungen}} = .150$ ,  $p = .475$

types Aussageverbindungen		1. Halbjahr	2. Halbjahr
<b>ohne Türkisch- kenntnisse (AC)</b>	MW	0,00	0,00
	N	16	16
	SD	0,00	0,00
<b>mit Türkisch- kenntnissen (BD)</b>	MW	3,29	4,14
	N	21	21
	SD	1,42	1,68
<b>Gesamt</b>	MW	1,86	2,35
	N	37	37
	SD	1,96	2,43

Tabelle 24: Mittelwerte types verwendeter Aussageverbindungen im Türkischen, 1. Schuljahr (Kinder, mit denen beide Erhebungen des ersten Schuljahres durchgeführt werden konnten)

Im ersten Halbjahr unterscheiden sich die beiden Lerngruppen (TR1 und TR2) nicht hinsichtlich der Menge aller verwendeter Aussageverbindungen, einfacher und komplexer Verbindungen (Mann-Whitney-U-Tests:  $p \geq .173$ , einbezogen sind nur mit Türkischkenntnissen eingeschulte Kinder), am Ende des ersten Schuljahres dagegen ist ein signifikanter Unterschied in der Verwendung komplexer Verbindungen (Mann-Whitney-U-Tests:  $p \geq .021$ , einbezogen sind nur mit Türkischkenntnissen eingeschulte Kinder) festzustellen, wobei die Kinder der Klasse TR2 deutlich mehr komplexe Verbindungen verwenden als die Kinder der Klasse TR1 ( $MW_{TR2} = 3,8$ ;  $MW_{TR1} = 2,4$ ).

Im vierten Schuljahr wurden ebenfalls die in den Sprechproben verwendeten Aussageverbindungen und darüber hinaus auch die Menge der Satzgefüge erfasst. Es hat sich zum einen gezeigt, dass die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder am Ende der Grundschulzeit keine Aussageverbindungen und Satzgefüge verwenden (vgl. Tabelle 25). Zum anderen sind bei den mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kindern deutliche und zugleich hoch signifikante Unterschiede in der Verwendung der beiden Phänomene zwischen den beiden involvierten Klassen zu verzeichnen (Mann-Whitney-U-Tests: in beiden Fällen  $p = .009$ ), wobei in der Klasse TR1 auffallend mehr Konnektoren und Satzgefüge verwendet werden als in TR2 (vgl. Abbildung 12).

		Aussageverbindungen	Satzgefüge
<b>ohne Türkisch- kenntnisse (AC)</b>	MW	0,00	0,00
	N	16	16
	SD	0,00	0,00
<b>mit Türkisch- kenntnissen (BD)</b>	MW	4,10	3,06
	N	24	24
	SD	4,03	2,58
<b>Gesamt</b>	MW	2,46	1,88
	N	40	40
	SD	3,71	2,51

Tabelle 25: Mittelwerte types verwendeter Aussageverbindungen und Satzgefüge im Türkischen, 4. Schuljahr

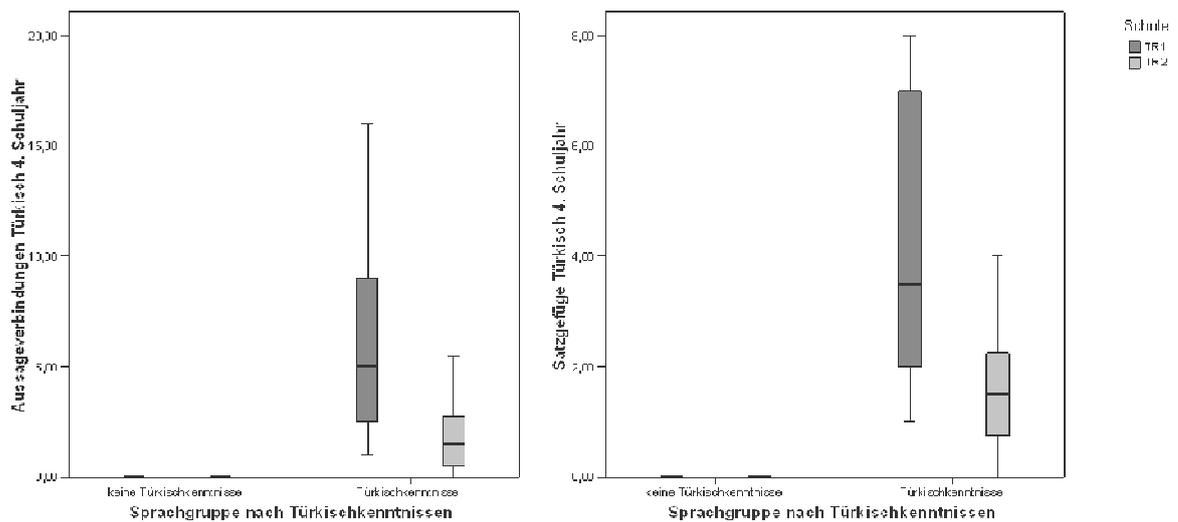


Abbildung 12: Menge verwendeter Konnektoren und Satzgefüge im Türkischen, 4. Schuljahr (nach Schule und Sprachgruppe)

### 5.5 Sprachhandlungsfähigkeit im vierten Schuljahr

Die für die Sprechprobenerhebung gewählten Impulse sind so ausgesucht worden, dass jeweils die übergeordneten Sprachhandlungstypen Erzählen (z.B. die Bilder-geschichte „Katze und Vogel“) und Erklären („Ultraschall“) bei den Kindern angeregt und erfasst wurden. In den Texten der vier weiteren Modellklassen waren die Sprachhandlungen Beschreiben, Erklären, Vermuten, Erzählen, Bewerten und szenisches Darstellen gefunden und genauer analysiert worden (ausführliche Informationen zu Impulsauswahl und Sprachhandlungstypen siehe Bericht 2007, 91ff.). Diese Analyse-kategorien sind auch für die Auswertung der Sprachdaten der türkisch-deutsch bilingualen Klassen aus dem vierten Schuljahr verwendet worden. Auch für die tür-kisch-deutschen Klassen hat sich gezeigt, dass das Bewerten nur ausgesprochen selten vorkommt und aufgrund seiner geringen Häufigkeit<sup>28</sup> nicht in die weiteren Ana-lysen mit einbezogen werden kann. Darüber hinaus muss auf Grund von zu geringer Häufigkeit in der diesem Bericht zu Grunde gelegten Stichprobe auch auf die Diskussi-on der szenischen Darstellung verzichtet werden.

In den türkisch-deutschen Klassen hat sich hinsichtlich der Verteilung der Sprachhandlungstypen für das Deutsche (vgl. Abbildung 13) ein von den Ergebnissen der übrigen Lerngruppen etwas abweichendes Bild ergeben. Bei beiden Gruppen (mit und ohne Türkischkenntnisse eingeschulte Kinder) dominiert im Deutschen das Beschreiben (mit Anteilen von ca. 40% bis 45%) deutlich vor den drei weiteren in die engere Analyse einbezogenen Sprachhandlungstypen. Das Erzählen nimmt ähnlich viel Raum in den Texten der hier diskutierten Lerngruppe ein wie in den Klassen, über die 2007 berich-tet wurde (etwa 10%). Der Anteil des Vermutens (10% bis 20%) dagegen liegt für beide Gruppen (mit und ohne Türkischkenntnisse eingeschulte Kinder) deutlich hinter den Werten der früheren Modellklassen zurück. Auf das Erklären entfällt bei beiden

<sup>28</sup> Zur Illustration des Problems: In den Sprechproben zur Erfassung des Entwicklungsstands im Deutschen im vierten Schuljahr wurden von den Kindern insgesamt drei Bewertungen vorge-nommen.

Sprachgruppen ein mit den früher berichteten Werten vergleichbarer Anteil (rund 30%).

Da sich die Kinder, die bei Einschulung keine Türkischkenntnisse aufwiesen, in den Sprechproben des vierten Schuljahres nur sehr zurückhaltend und rudimentär geäußert haben (s.o.), erübrigt sich eine quantitative Analyse der Sprachhandlungstypen im Türkischen für diese Gruppe nahezu. In wenigen Fällen war bei den Kindern Erzählen und Beschreiben zu beobachten:

*dört çocuk var*  
(Melanie; dt. Es gibt vier Kinder.)

*bu anne*  
(Daniel, dt. Das ist die / eine Mutter.)

und

*bayan hasta*  
(Leon; dt. Die Dame ist krank.)

Melanie verwendet eine quasi verblose satzförmige Äußerung mit Hilfe von *var* (dt. es gibt). Damit wird zu einer sehr einfachen, aber korrekten Möglichkeit der Wiedergabe einer Feststellung gegriffen.

Daniel benutzt eine nur bei den nicht-türkischsprachig eingeschulerten Kindern beobachtbare Äußerungsform, bei der mit Hilfe des einfachen deiktischen Mittels *bu* (dt. das / dieses) eine Art verbloser (aber korrekter) Kopulasatz gebildet wird. Auffällig ist die häufige Verwendung dieser Äußerungsform durch die nicht-türkischsprachig eingeschulerten Kinder. Vermutlich drückt sich darin das Bedürfnis aus, im Türkischen eine der deutschen Äußerung „das ist ...“ ähnliche Form zu verwenden. Auch Leon verwendet einen einfachen Kopulasatz, der in seinem Fall mit Hilfe eines Nomens und einem das Nomen näher kennzeichnenden Attribut gebildet wird: *Mutter – krank*. Diese einfache Aneinanderreihung bietet die Möglichkeit, einen wahrgenommenen Zustand recht basal, aber korrekt zu beschreiben.

Mehrheitlich waren türkische Sprachhandlungen der ohne Türkischkenntnisse eingeschulerten Kinder auf die Topfszene bezogen, an dessen Thematik die Kinder mit dem über die Grundschulzeit hinweg gelernten Vokabular (*anne, çocuk*) anschließen konnten. Das Ultraschallbild hingegen wurde von diesen Kindern kaum besprochen.

Für die Partnersprachen der im Jahr 2007 berichteten Modellklassen hatte sich eine starke Dominanz des Beschreibens in allen vier Sprachgruppen (A bis D) gezeigt. Für das Türkische ergibt sich jedoch ein weitaus ausgewogeneres Verhältnis der Sprachhandlungstypen (vgl. Abbildung 14): Das Erzählen hat in den Äußerungen der Kinder einen Anteil von etwa 35%, auf Erklären und Beschreiben entfallen jeweils etwas mehr als 25% und das Vermuten hält – diesmal in Übereinstimmung mit den früher berichteten Modellklassen – einen geringeren Anteil von unter 10%. Differenziert man die Beobachtungsergebnisse nach Lerngruppen, so fällt auf, dass zwei Drittel aller registrierten Sprachhandlungen im Türkischen auf die Kinder der Klasse TR1 entfällt. Auffällig ist auch die Reziprozität der Anteile des Erzählens und Erklärens in den beiden Klassen.

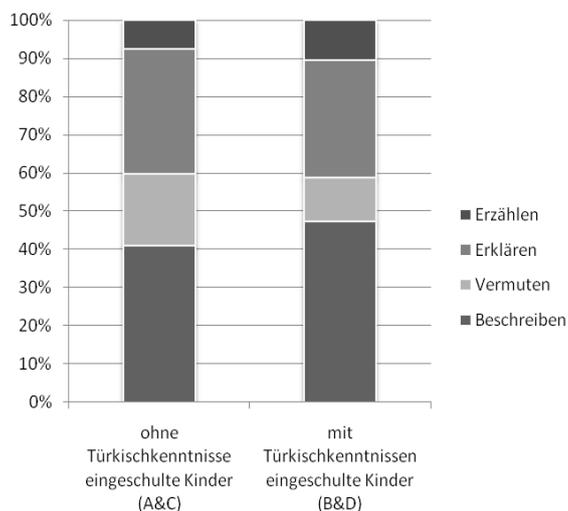


Abbildung 13: Verteilung der Sprachhandlungstypen nach Sprachgruppen (Deutsch)

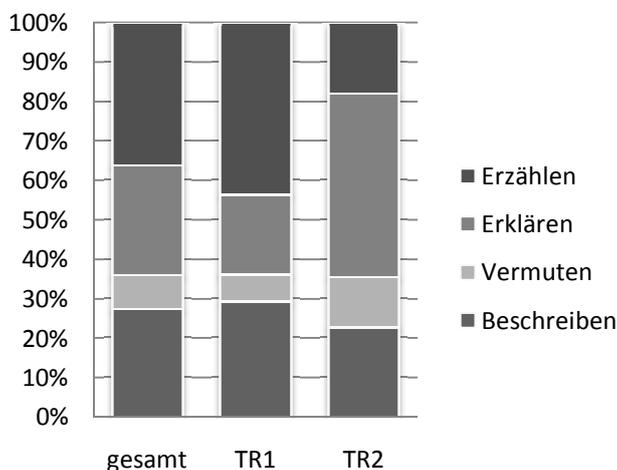


Abbildung 14: Verteilung der Sprachhandlungstypen (Türkisch) nach Lerngruppen; nur mit Türkischkenntnissen eingeschulte Kinder (B&D)

### Beschreiben

Das Beschreiben ist ein Sprachhandlungstypus, der bereits mit minimalem Einsatz sprachlicher Mittel ansatzweise realisiert werden kann. Altan zum Beispiel beschreibt das Auflauern der Katze in der Bildergeschichte „Katze und Vogel“ am Ende des ersten Schuljahres auf diese Weise:

*die Katze kuck* (Altan, TR2, DE2-4)

Durch Verwendung einer Nominalphrase (*die Katze*) und Verbs im Präsens (*kuck*) malt er sprachlich ein nicht allzu präzises, aber doch verständliches Bild der (Teil-) Szene. Anspruchsvollere sprachliche Mittel verwendet Leon am Ende des vierten Schuljahres zur Beschreibung des Aussehens des im „Ultraschallbild“ abgebildeten Arztes:

*der Arzt hat eine große Brille auf* (Leon, TR2, DE4-19)

Auch Leon verwendet das Präsens, präzisiert seine Beschreibung aber durch ein Attribut (*eine große Brille*) und ein wenngleich umgangssprachliches, so doch trennbares Verb („aufhaben“); er kommt damit der Typik von Beschreibungen im ersten Schuljahr näher als Altan. Im weiter entfalteten Beschreiben sind dann neben dem Präsens als

vorherrschender Zeitform auch Parataxen, Passivkonstruktionen und Attributverwendungen erwartbar (vgl. Stutterheim / Kohlmann 2001).

Für das Deutsche ist zu erwarten, dass sich über die Häufigkeit der Verwendung von Beschreibungen wenig Aussagen zum erreichten Sprachstand treffen lassen, da sich die sprachliche Entwicklung mehr im Bereich der Präzision der Aussagen als in deren Quantität manifestiert.

In den im vierten Schuljahr erhobenen Sprechproben wird das Beschreiben im Deutschen und Türkischen unterschiedlich frequent benutzt (vgl. Abbildung 15). In den deutschsprachigen Aufnahmen kam es deutlich häufiger vor als in den türkischsprachigen. Auch hinsichtlich der Verwendung des Beschreibens in den beiden Sprachgruppen bestehen Unterschiede, die für das Türkische hoch signifikant sind und im Deutschen eine Signifikanz knapp verfehlen (Mann-Whitney-U-Tests:  $p_{\text{Deutsch}} = .062$ ,  $p_{\text{Türkisch}} = .000$ )

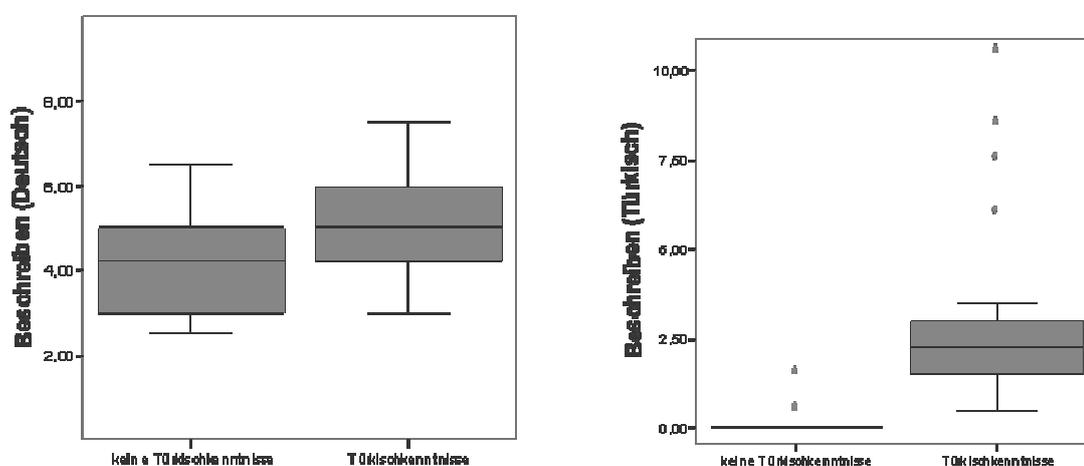


Abbildung 15: Beschreiben im Deutschen und Türkischen (nach Sprachgruppen)

Die genauere Prüfung der Daten hat gezeigt, dass der Sprachhandlungstypus Beschreiben in beiden Sprachen mit verschiedenen sprachlichen Kompetenzbereichen in Zusammenhang steht. Für das Türkische wurde eine sehr starke und hoch signifikante Korrelation mit der Verwendung von Genitivverbindungen festgestellt ( $r = .792$ ,  $p = .000$ ), für das Deutsche wurde ein mittlerer, leicht signifikanter Zusammenhang mit dem nominalen Wortschatz erkannt. Das Beschreiben erscheint vor diesem Hintergrund in beiden Sprachen – wie vermutet – als weitestgehend von den klassischen Sprachstandsindikatoren aus den Bereichen Lexik und Morphosyntax unabhängiger Sprachhandlungstyp und ist nicht als allgemeiner Prädiktor für Sprachkompetenz anzusehen.

Festgestellt wurde weiterhin ein mittlerer und signifikanter positiver Zusammenhang zwischen dem Beschreiben in beiden Sprachen ( $r = .445$ ,  $p = .005$ ), d.h. Kinder, die im Deutschen häufig Beschreibungen verwenden, tun dies auch, wenn sie Türkisch sprechen – und umgekehrt: Für Kinder, die mit Türkischkenntnissen eingeschult wurden, erklärt die Häufigkeit des Beschreibens im Deutschen 30% der Varianz des Beschreibens im Türkischen (vgl. Abbildung 16;  $R^2 = 0,306$ ).

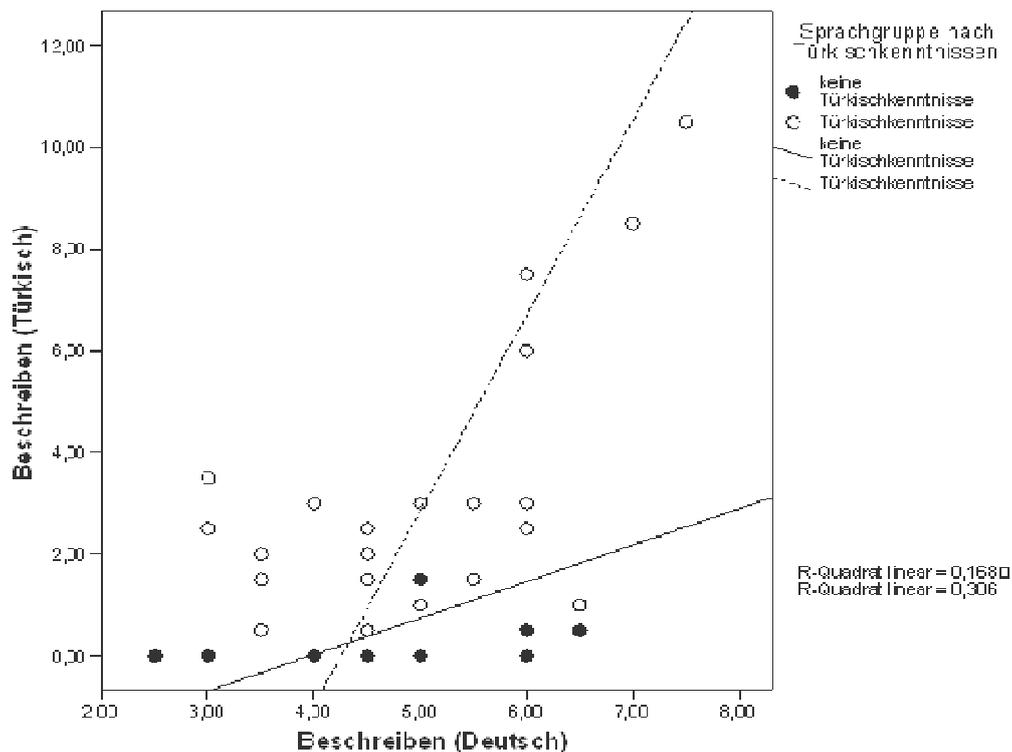


Abbildung 16: Zusammenhang von Beschreiben im Deutschen und Türkischen

### Vermuten

Das Vermuten wird von den Kindern vergleichsweise selten genutzt. Vor allem in den Äußerungen zur „Topfszene“ vermuten die Kinder wenig – eine Vielzahl ihrer Vermutungen beziehen sich auf das „Ultraschallbild“, das reichlich Raum für Spekulationen lässt, warum die abgebildete Frau vom Arzt untersucht wird. In der Regel tendieren die Aussagen der Kinder in die Richtung, die auch Ela einschlägt:

*vielleicht ist sie schwanger* (Ela)

Aber auch andere Deutungen werden ausgesprochen:

*ich glaub die Frau ist magersüchtig* (Emin)

*hastadır* (Bülent; dt. sie wird krank sein)

Ela schränkt die Geltung ihrer Aussage durch Verwendung des Adverbs *vielleicht* ein, Emin verwendet hierfür den vorangesetzten Protokollsatz *ich glaub*. Bei beiden Varianten handelt es sich um recht einfache sprachliche Mittel, die Häufigkeit des Vermutens bzw. Deutens im Deutschen korreliert allerdings signifikant mit dem verbalen Wortschatz ( $r_{\text{tokens Verben}} = .379, p = .016$ ) und der syntaktischen Komplexität ( $r_{\text{Satzgefüge}} = .316, p = .047$ ). Das bedeutet, dass anscheinend die differenzierte und Hypothesen bildende Einschätzung eines Vorgangs mit einer fortgeschrittenen allgemeinen Sprachkompetenz im Zusammenhang steht. Es fällt auf, dass die mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder im Vergleich weniger Vermutungen äußern als Kinder, die ohne Kenntnisse im Türkischen eingeschult wurden (vgl. Abbildung 17). Diese Beobachtung deckt sich im Übrigen mit denen der anderen bilingualen Modellklassen (vgl. Bericht 2007) und untermauert die damalige These, dass das Vermuten ein höher ausdifferenziertes Sprachniveau erfordert als die übrigen Sprachhandlungstypen – auch wenn sich dieses in den vermutenden und deutenden Aussagen selber nicht un-

bedingt durch Verwendung komplexer Formen (z.B. von Konjunktiv, Satzgefüge) niederschlägt. Aber Kinder, die über Vermutungen und Hypothesen die Geltung ihrer Erklärungen einschränken, verwenden insgesamt in ihren Sprachproben eher und häufiger komplexe Formen als andere Kinder.

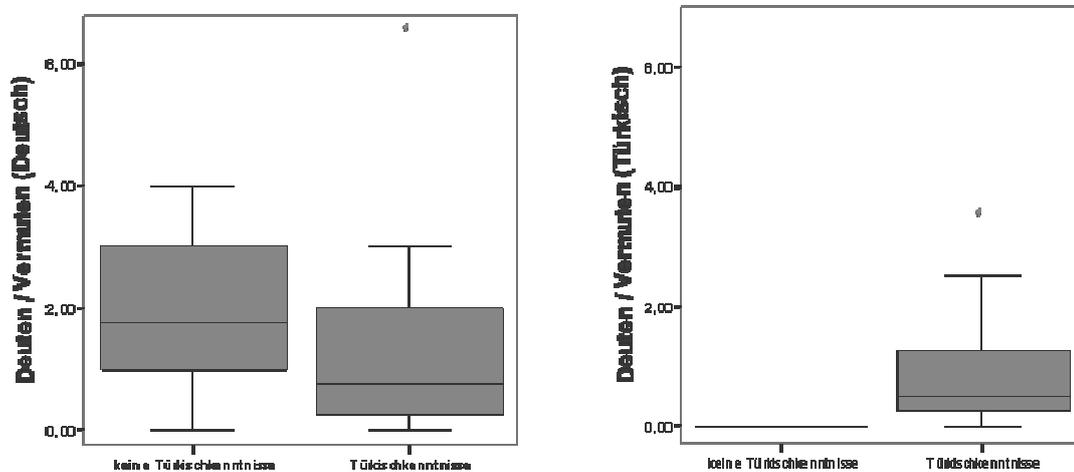


Abbildung 17: Vermuten / Deuten im Deutschen und Türkischen (nach Sprachgruppen)

Auch im Türkischen steht die Verwendung von Vermutungen und Deutungen in Zusammenhang mit der Verwendung anspruchsvollerer sprachlicher Mittel wie beispielsweise der Menge verwendeter verschiedener Suffixe an Verben ( $r_{\text{Suffixe}} = .417$ ,  $p = .043$ ) und der Zahl komplexer Sätze ( $r_{\text{komplexe Sätze}} = .484$ ,  $p = .017$ ). Auch nominaler und verbaler Wortschatz stehen mit der Äußerung von Vermutungen und Deutungen im Türkischen in Zusammenhang ( $r_{\text{tokens Nomen}} = .368$ ,  $p = .077$ ;  $r_{\text{tokens Verben}} = .377$ ,  $p = .069$ ). Insgesamt kann also auch für das Türkische festgestellt werden, dass vor allem Kinder, deren Entwicklung im Türkischen bereits weiter ausdifferenziert ist, den Geltungsbereich ihrer Äußerungen über Vermutungen und Hypothesen präzisieren.

### Erklären

Das Erklären ist neben dem Beschreiben im Schulunterricht von entscheidender Bedeutung. Vor allem in sachfachlichen Kontexten werden von den Kindern schon in der Grundschulzeit möglichst präzise Erklärungen von Prozessen, Zusammenhängen und Ursache-Wirkungs-Prinzipien gefordert. Für die sprachliche Realisierung von Erklärungen werden im Deutschen daher vor allem Satzgefüge benötigt – wie im folgenden Beispiel:

*also wenn's warm wird entsteht Druck - und wenn der Druck nicht rauskommt - dann - wird der Deckel halt von diesem Druck hochgehoben und dann - läuft das raus (Linus, TR2, de4-75)*

Das Erklären verlangt den Kindern im Deutschen also eine über basale syntaktische Fähigkeiten hinausgehende Kompetenz ab, die am Ende des vierten Schuljahres von allen Kindern in den türkisch-deutsch-bilingualen Klassen erreicht ist (s.o.). Im Türkischen stehen für das Erklären syntaktische Formen verschiedener Schwierigkeitsgrade zur Verfügung, die von einfachen (verblosen) Kopula-Äußerungen bis hin zu komplexen Sätzen reichen, die mit der -dik-Form gebildet werden.

Die im vierten Schuljahr erhobenen Daten zeigen, dass Kinder, die bei Eintritt in die Grundschule über Türkischkenntnisse verfügten, im Deutschen und Türkischen etwa gleich häufig erklären (vgl. Abbildung 18). Die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder verwenden im Deutschen etwas seltener Erklärungen als ihre Mitschüler und Mitschülerinnen, die bei Schuleintritt nicht über partnersprachliche Kenntnisse verfügten. Die Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen sind für das Deutsche nicht signifikant, auch zwischen den Lerngruppen (TR1 und TR2) sind keine signifikanten Unterschiede festzustellen, was annehmen lässt, dass (bezogen auf die beobachtete Stichprobe) keine Unterrichtseffekte wirken.

Beobachtet wurde darüber hinaus, dass auch das Erklären im Deutschen mit einer Vielzahl von Sprachstandsindikatoren korreliert. Besonders starke Zusammenhänge bestehen – wie zu erwarten war – mit der Menge verwendeter Satzgefüge ( $r = .815$ ,  $p = .000$ ), dem verbalen Wortschatz ( $r_{\text{tokens Verben}} = .742$ ,  $p = .000$ ) und der Menge bildungssprachlicher Elemente ( $r = .681$ ,  $p = .000$ ). Auch zum nominalen Wortschatz ( $r_{\text{tokens Nomen}} = .615$ ,  $p = .000$ ) und den morphosyntaktischen Fähigkeiten ( $r = .355$ ,  $p = .024$ ) wurden durchaus nennenswerte signifikante Zusammenhänge gefunden.

Für das Türkische dagegen ließ sich kein Zusammenhang zwischen Erklären und bildungssprachlichen Elementen feststellen. Insgesamt scheint das Erklären in der bearbeiteten Stichprobe im Türkischen weitgehend ein von den klassischen Sprachstandsindikatoren unabhängiger Sprachhandlungstypus zu sein.

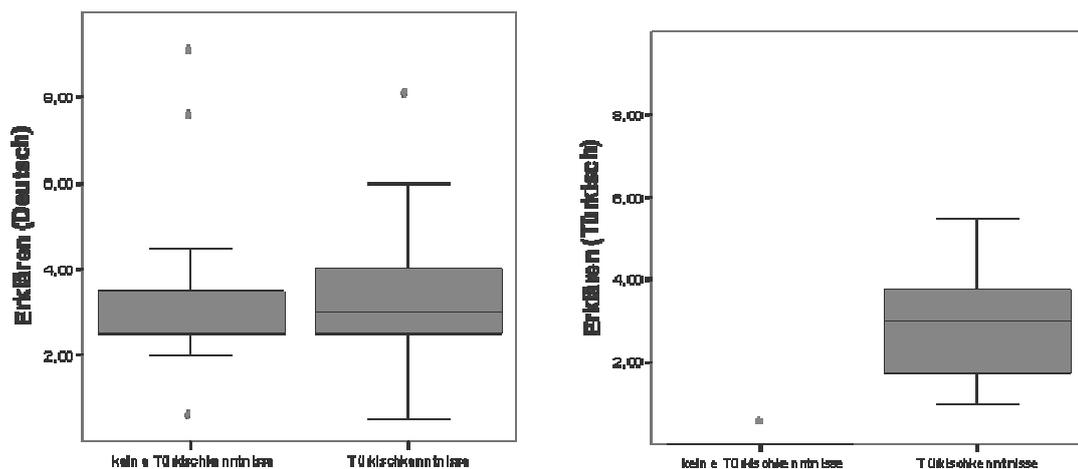


Abbildung 18: Erklären im Deutschen und Türkischen (nach Sprachgruppen)

### Erzählen

Das Erzählen nimmt vor allem in den türkischsprachigen Aufnahmen einen erheblichen Raum ein, der so in den anderen Modellklassen nicht vorgefunden wurde. Erzählende Anteile waren dort in den Partnersprachen deutlich geringer ausgefallen als im Deutschen. In den türkisch-deutschen Klassen ist dieses Verhältnis umgekehrt – eine Ursache hierfür ist vermutlich die unter in Hamburg lebenden türkischstämmigen Migrantenfamilien ausgeprägte Erzählkultur.

Im Bericht 2007 wird darauf hingewiesen, dass das Erzählen nicht ein mit den Sprechimpulsen des vierten Schuljahres intendierter Sprachhandlungstypus ist, dementsprechend käme das Erzählen auch seltener vor (ebd.: 129). Für die hier vorgestellte Stichprobe trifft dies offensichtlich nicht zu. Es zeigt sich, dass vor allem in der Partnersprache Türkisch viel erzählt wird. Bei genauem Hinsehen (Abbildung 19)

kann festgestellt werden, dass dies vor allem die Klasse TR1 betrifft, deren Erzählanteile im Türkischen um ein vielfaches höher liegen als in der Klasse TR2 und im Deutschen allgemein<sup>29</sup>.

Es ist also davon auszugehen, dass es sich hierbei nicht um eine Sprachspezifik des Türkischen, sondern um einen Unterrichtseffekt handelt; das Erzählen in der Partnersprache ist in den beiden Lerngruppen unterschiedlich tradiert; das Erzählen nimmt in der Unterrichtskommunikation der Klasse TR1 einen höheren Stellenwert ein. Bemerkenswert ist, dass der „Erzähl-Funke“ offenbar auch auf die Kinder überspringt, die ohne partnersprachliche Kenntnisse eingeschult wurden – sie produzieren im Gegensatz zu den Kindern der Klasse TR2 immerhin einige knappe Erzählungen.

Für das Erzählen im Deutschen wurden – wie für das Erklären – etliche straffe Zusammenhänge mit sprachlichen Teilqualifikationen ermittelt. Eine besonders starke Korrelation besteht zwischen dem Erzählen und dem nominalen Wortschatz ( $r_{\text{tokens Nomen}} = .761, p = .000$ ). Weitere straffe Zusammenhänge bestehen mit dem verbalen Wortschatz ( $r_{\text{tokens Verben}} = .640, p = .000$ ), mit der Satzkomplexität ( $r = .669, p = .000$ ) und mit den bildungssprachlichen Elementen ( $r = .627, p = .000$ ).

Für das Türkische wurden sehr starke Zusammenhänge zwischen Erzählen und lexikalischen Faktoren ( $r_{\text{tokens Nomen}} = .761, p = .000$ ;  $r_{\text{tokens Verben}} = .755, p = .000$ ) gefunden. Aber auch mit Bildungssprachlichkeit und Verbmorphologie bestehen starke Korrelationen ( $r_{\text{bildungssprachl. Elemente}} = .614, p = .001$ ;  $r_{\text{Suffixe}} = .699, p = .000$ ).

Aus den Werten kann für beide Sprachen gefolgert werden, dass einerseits vor allem Kinder, die sich umfangreicher äußern, erzählende Elemente verwenden (bzw. vice versa). Andererseits ist anzunehmen, dass in beiden Sprachen ein vergleichsweise hohes Maß an syntaktischen (Deutsch), morphosyntaktischen (Türkisch) und bildungssprachlichen Fähigkeiten mit dem Erzählen einhergehen.

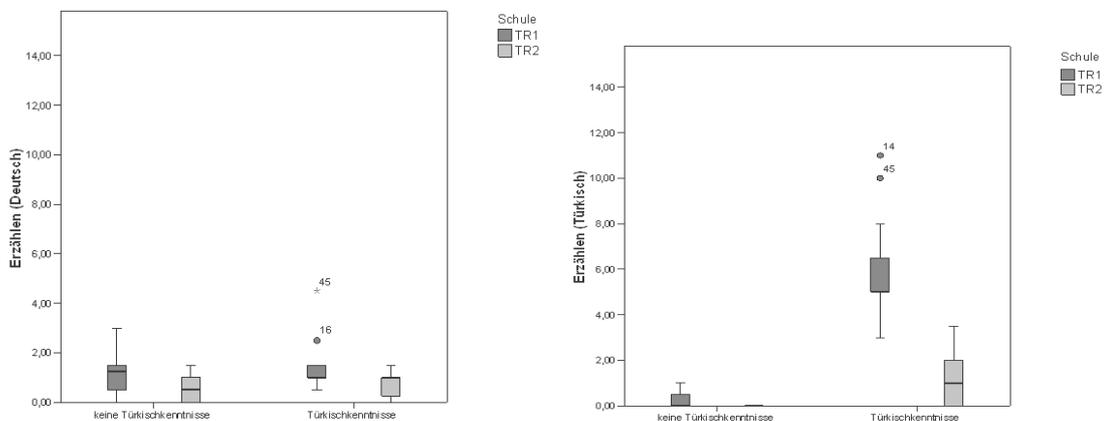


Abbildung 19: Erzählen im Deutschen und Türkischen

<sup>29</sup> Die beiden Lerngruppen unterscheiden sich hinsichtlich der Vorkommen von Erzählungen hochsignifikant (Mann-Whitney-U-Test:  $p = .000$ ).

## 5.6 Bildungssprachliche Fähigkeiten

Im neueren Diskurs über Schulerfolge von Kindern mit Migrationshintergrund und nicht-deutscher Familiensprache rücken neben allgemeiner Kommunikationsfähigkeit auch verstärkt bildungssprachliche Fähigkeiten in den Mittelpunkt der Betrachtung. Zum Zwecke deren Beschreibung wurde für das Deutsche im vierten Schuljahr die Verwendung von Passiv, Konjunktiv, unpersönlichen Ausdrücken, Nominalisierungen, Komposita, Attribute und Konstruktionen mit „lassen“ erfasst und ausgewertet.

### Deutsch

Anhand der Daten aus den weiteren Modellklassen, über die 2007 berichtet wurde, sind für das Deutsche durch eine Faktorenanalyse drei Modi identifiziert worden: umgangssprachlicher, akademischer und elaborierter Modus (Bericht 2007: 59). Sie werden zu Vergleichszwecken wieder aufgenommen.

Mit Ausnahme des elaborierten Modus, der die Phänomene Konjunktiv und Passiv (s.o.) umfasst, bestehen zwischen den beiden Sprachgruppen keine signifikanten Unterschiede; die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder erzielen in beiden Modi tendenziell minimal höhere Werte als die mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder (vgl. Abbildung 20).

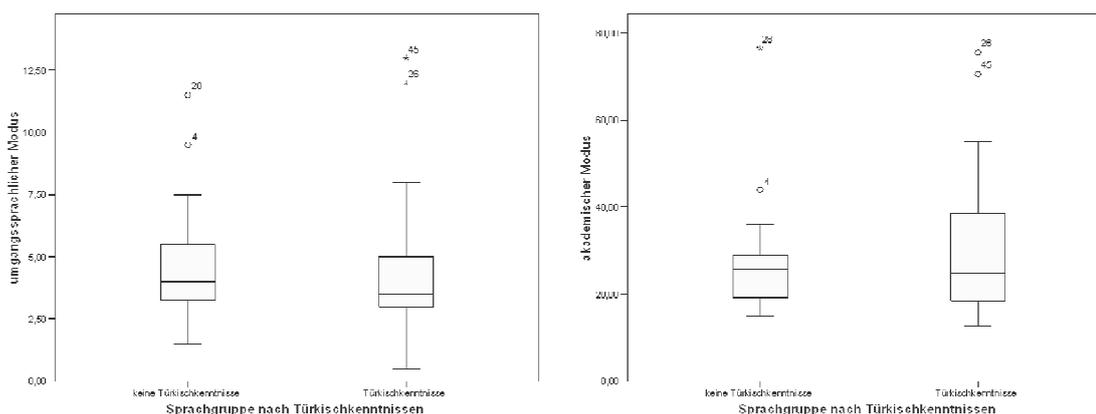


Abbildung 20: umgangssprachlicher und akademischer Sprachstil im Deutschen (4. Schuljahr)

Die Prüfung der Zusammenhänge der verschiedenen Modi mit den Lesefähigkeiten der Kinder (s.u.) zeigte einen mittleren positiven und signifikanten Zusammenhang zwischen den Lesefähigkeiten im Deutschen und dem elaborierten Modus (Produkt-Moment-Korrelation:  $r = .337$ ,  $p = .034$ ). Darüber hinaus wurde ein kräftiger positiver hoch signifikanter Zusammenhang zwischen dem familiären Bildungshintergrund der Kinder und der Verwendung des elaborierten Modus gefunden (Produkt-Moment-Korrelation:  $r = .456$ ,  $p = .005$ ). Der sozio-ökonomische Hintergrund korreliert mit keinem der Modi.

### Türkisch

Für die Beschreibung bildungssprachlicher Fähigkeiten im Türkischen wurden zum einen Genitivverbindungen und komplexe Sätze erfasst, zum anderen wurde die Verwendung der Suffixe *-ir* und *-dir* vermerkt. Eine Faktorenanalyse durchzuführen, ist vor dem Hintergrund des sehr eingeschränkten Umfangs der Äußerungen der ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder und dem geringen Stichprobenumfang nicht sinnvoll. Daher sollen die Beobachtungen an dieser Stelle rein deskriptiv vorgestellt werden.

Die mittlere Summe aller bildungssprachlichen Elemente variiert sehr stark zwischen den beiden involvierten Klassen (vgl. Abbildung 21). Die Kinder der Klasse TR1 verwendeten deutlich mehr bildungssprachliche Elemente als die Kinder, die Klasse TR2 besuchten. Die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder verwenden nur in einem Fall ein bildungssprachliches Element, eine Genitivverbindung:

*tencerenin içinde*

(Melanie; dt. im Topf, wörtlich: im Inneren des Topfes)

Von den mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kindern werden neben Genitivverbindungen auch komplexe Sätze häufiger verwendet:

*hamile olabilir- yada böbreklerinde bişey varsa bakabilirler*

(Ayşe; dt. Es könnte sein, dass sie schwanger ist oder aber sie werden sie untersuchen, falls sie etwas mit den Nieren hat.)

*annem herhalde böyleydi ama bebeği olduğu zaman bir günde hemen şişti*

(Emin; dt. Meine Mutter war wahrscheinlich auch so, aber als sie ihr Baby bekommen hat, ist sie an einem Tag sofort dick geworden.)

Die Menge der bildungssprachlichen Elemente in den türkischen Sprechproben korreliert stark und hoch signifikant mit der Menge der *types* verwendeter Suffixe (Korrelation:  $r = .706$ ,  $p = .000$ ). Dieses Ergebnis bestätigt die getroffene Auswahl bildungssprachlicher Elemente und zeigt, dass diese mit einem höher entwickelten Sprachstand einhergehen.

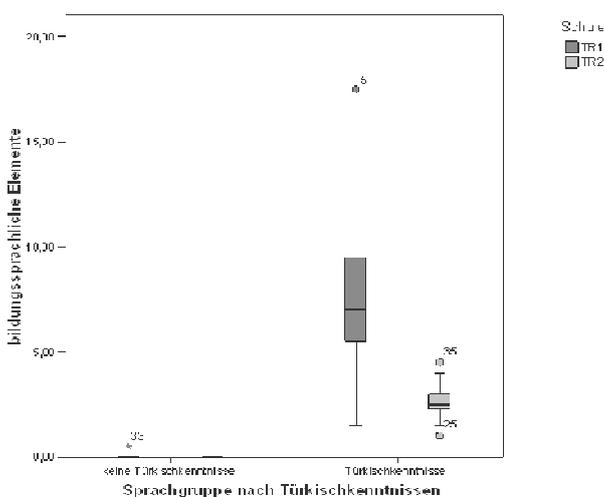


Abbildung 21: Bildungssprachliche Elemente Im Türkischen, viertes Schuljahr

## 5.7 Schriftsprachliche Fähigkeiten

Für die Erfassung der schriftbasierten Fähigkeiten wurden mit den Kindern der türkisch-deutsch bilingualen Klassen drei verschiedene Erhebungen zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt. Während des ersten Schuljahres wurden von den Schülerinnen und Schülern jeweils drei Schreibproben je Sprache erhoben. Für die Erfassung der Entwicklung orthographischer Fähigkeiten im Deutschen wurde der Sofa-Test verwendet, für das Türkische wurde das Pendant zum Sofa-Test, der para-Test (vgl. Reich 2001: 19), verwendet. Im dritten Schuljahr wurde der erste Leseverständnistest, ein Cloze-Test, durchgeführt, im vierten Schuljahr wurden Leseverständnistests mittels IGLU-Materialien eingesetzt.

### *Schreibfähigkeiten im ersten Schuljahr – Sofa- und para-Tests*

Die Sofa- und para-Tests wurden im ersten Schuljahr im Abstand von etwa drei Monaten zwischen November 2003 und Juni 2004 durchgeführt. Die Testaufgabe besteht darin, im Deutschen die Wörter *Sofa*, *Mund*, *Limonade*, *Reiter* und *Kinderwagen* und im Türkischen die Wörter *para* (Geld), *kitap* (Buch), *eldiven* (Handschuh), *sandalye* (Stuhl) und *kalem* (Stift) zu schreiben. Entwickelt wurde der Sofa-Test von Dehn (1988), Reich (2001) stellte dazu eine modifizierte Auswertung vor, auf die im Rahmen des Schulversuchs zurückgegriffen wurde.

Im Deutschen erzielten die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder im Mittel etwas höherer Werte als ihre mit Türkischkenntnissen eingeschulten Mitschüler. Beide Gruppen (mit und ohne Türkischkenntnisse eingeschult) erreichten am Ende des ersten Schuljahres (Sofa-Test 3) deutlich höhere Punktzahlen als zu Beginn des Schuljahres (Sofa-Test 1), haben also spürbare Fortschritte im Alphabetisierungsprozess gemacht (vgl. Tabelle 26). Die Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen sind zu Beginn des Alphabetisierungsprozesses nicht signifikant, in der Mitte des ersten Schuljahres und am Ende dagegen sind die zu beobachteten Unterschiede schwach signifikant (Mann-Whitney-U-Test:  $p_2 = .028$ ,  $p_3 = .055$ ), d.h. die Unterschiede sind vom Umfang her weniger stark, trennen die Gruppen aber schärfer. Die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder hatten offenbar einen etwas leichteren Zugang zur Orthographie des Deutschen als die mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder.

		Sofa-Test 1	Sofa-Test 2	Sofa-Test 3
<b>ohne Türkischkenntnisse (AC)</b>	MW	7,24	9,23	9,59
	N	16	16	16
	SD	1,65	0,66	0,43
<b>mit Türkischkenntnissen (BD)</b>	MW	6,50	8,71	9,28
	N	25	25	25
	SD	1,83	0,78	0,65
<b>Gesamt</b>	MW	6,79	8,91	9,40
	N	41	41	41
	SD	1,78	0,77	0,59

Tabelle 26: Mittelwerte erreichter Punktwerte in Sofa-Tests (nach Sprachgruppen)

Im Türkischen liegen die Ergebnisse der Kinder beider Sprachgruppen während der ersten und zweiten Schreibprobe gleichauf (vgl. Tabelle 27). Von der ersten zur zweiten Erhebung sind bei allen Kindern deutliche Zuwächse zu verzeichnen. Die Ergebnisse der mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder liegen dabei für das Tür-

kische stets höher als für das Deutsche; bei den ohne Türkischkenntnisse eingeschul-  
ten Kindern sind die erreichten Mittelwerte im Deutschen stets höher als im  
Türkischen; es liegt daher die Interpretation nahe, dass der Erwerb des orthographi-  
schen Systems in den türkisch-deutschen Klassen anders als in den übrigen  
Modellklassen, in denen deutliche Transfers von der dominanten Sprache her erkenn-  
bar waren (vgl. Bericht 2003), in der Erstsprache jeweils etwas günstiger verläuft.  
Dennoch erzielten beide Gruppen am Ende des ersten Schuljahres in beiden Sprachen  
durchaus zufriedenstellende Ergebnisse. Signifikante Unterschiede zwischen den  
Sprachgruppen sind für keinen der drei Erhebungszeitpunkte zu verzeichnen (Mann-  
Whitney-U-Test:  $p \geq .171$ ).

Im Gegensatz zum mündlichen Gebrauch des Türkischen fiel den ohne Türkischkenn-  
nisse eingeschul-ten Kindern das richtige Schreiben der verlangten Begriffe am Ende  
des ersten Schuljahres leicht. Die Kinder erzielten im dritten para-Test im Mittel 9,4  
Punkte (von 10 möglichen).

Tabelle 28 zeigt die Entwicklung der Zusammenhänge zwischen den Testergebnissen  
in den beiden Sprachen. Zu Beginn des ersten Schuljahres ist dieser ausgesprochen  
straff ( $r = .755$ ,  $p = .000$ ) und hoch signifikant, zum Ende des Schuljahres nimmt er  
jedoch merklich ab ( $r = .457$ ,  $p = .003$ ) – ein Zeichen dafür, dass sich eine Entwick-  
lung von einer generellen hin zu einer sprachspezifischen Schreibfähigkeit vollzieht.

		para-Test 1	para-Test 2	para-Test 3
<b>ohne Türkisch- kenntnisse (AC)</b>	MW	6,94	9,08	9,38
	N	16	16	16
	SD	1,45	1,04	0,63
<b>mit Türkisch- kenntnissen (BD)</b>	MW	6,90	9,00	9,71
	N	25	25	25
	SD	2,40	0,94	0,47
<b>Gesamt</b>	MW	6,92	9,03	9,58
	N	41	41	41
	SD	2,06	0,97	0,55

Tabelle 27: Mittelwerte erreichter Punktwerte in para-Tests (nach Sprachgruppen)

		Sofa-Test 1	Sofa-Test 2	Sofa-Test 3
<b>para-Test 1</b>	Korrelation nach Pearson	<b>,755(**)</b>	,505(**)	,311(*)
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,001	,047
	N	41	41	41
<b>para-Test 2</b>	Korrelation nach Pearson	,178	<b>,610(**)</b>	,522(**)
	Signifikanz (2-seitig)	,266	,000	,000
	N	41	41	41
<b>para-Test 3</b>	Korrelation nach Pearson	,064	,180	<b>,457(**)</b>
	Signifikanz (2-seitig)	,689	,260	,003
	N	41	41	41

Tabelle 28: Korrelationen Ergebnisse Sofa- und para-Tests; \*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant; \*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifi-  
kant.

Die zwischen den involvierten Klassen bestehenden Unterschiede im Deutschen fallen  
im Gegensatz zur ersten Erhebung für die dritte Erhebung am Ende des dritten Schul-  
jahre signifikant aus (Mann-Whitney-U-Test:  $p = .017$ ). Die Ergebnisse der Klasse TR2

sind homogen und liegen im Mittel über den stärker streuenden Ergebnissen der Klasse TR1 (vgl. Abbildung 22).

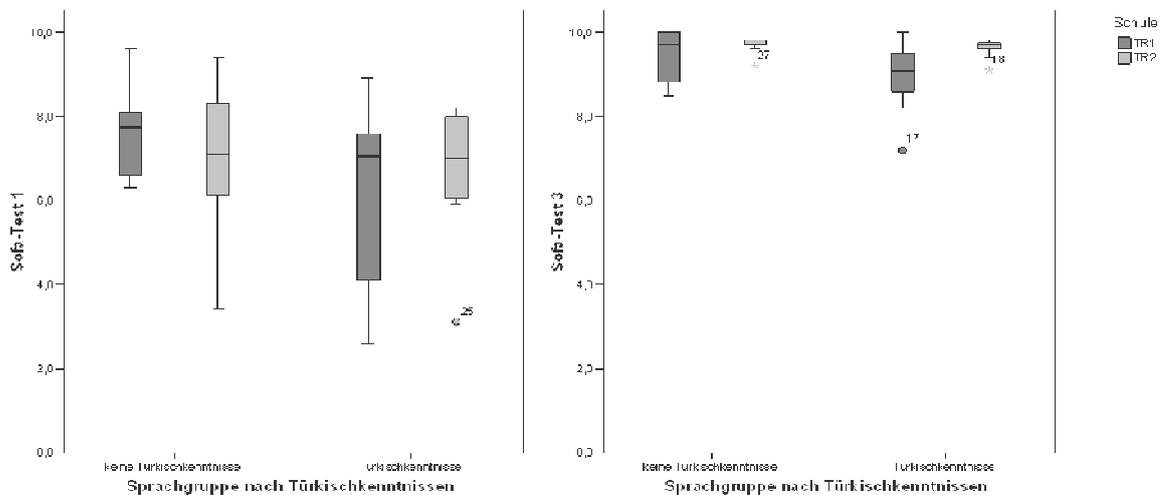


Abbildung 22: Ergebnisse erster und dritter Sofa-Test (nach Sprachgruppen und Schulen)

Für das Türkische ergibt sich ein ähnliches Bild, wobei die Ergebnisse der ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder etwas mehr streuen als im Deutschen. Die Ergebnisse der Kinder der Gruppe TR1 streuen jedoch auch im Türkischen insgesamt stärker als die Ergebnisse der Klasse TR1 und fallen im Mittel auch etwas geringer aus (vgl. Abbildung 23). Die Differenzen der para-Testergebnisse zwischen den Klassen sind leicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test:  $p = .094$ ).

In diesen Ergebnisse wird deutlich, dass der Prozess der Alphabetisierung am Ende des ersten Schuljahres für alle Kinder in beiden Sprachen erfolgreich verlaufen ist – diffuse und rudimentäre Schreibungen kommen nicht mehr vor, die Kinder orientieren sich bei ihren Schreibungen am phonematischen Prinzip und schreiben teilweise bereits orthographisch korrekt.

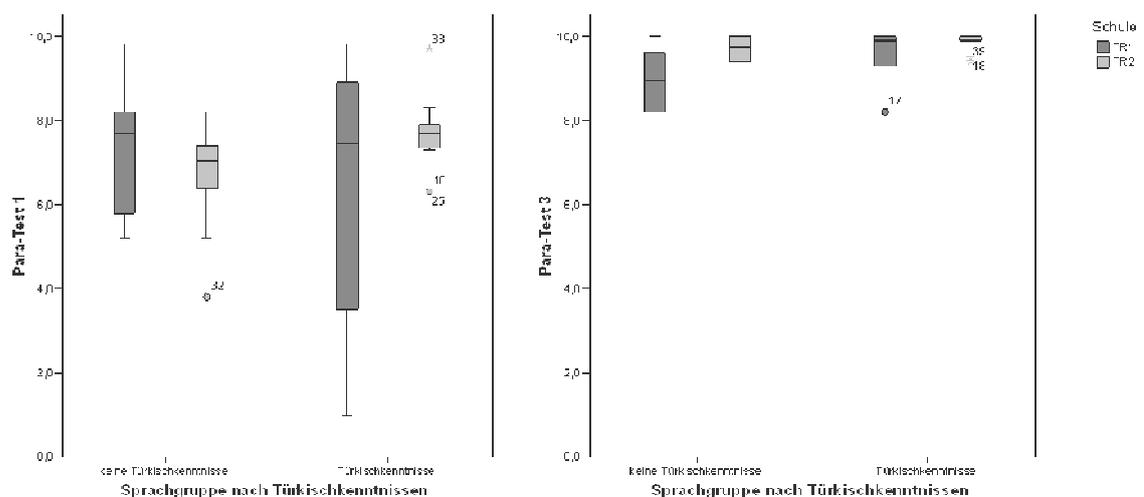


Abbildung 23: Ergebnisse erster und dritter para-Test (nach Sprachgruppen und Schulen)

### *Leseverständnis im dritten Schuljahr – Rotkäppchen*

Zur Erfassung des Leseverständnisses der Schülerinnen und Schüler wurde, wie in den weiteren Modellklassen auch, im dritten Schuljahr ein Cloze-Tests auf Basis der Geschichte vom Rotkäppchen durchgeführt.<sup>30</sup>

Den Kindern wurden im Juni 2006 zwei inhaltlich analoge Lückentexte „Die Geschichte von einem kleinen Mädchen“ und „Küçük bir kızın hikayesi“ vorgelegt. In den Texten war jedes sechste Wort getilgt worden und sollte durch die Kinder ergänzt werden.

Für die Auswertung der Ergänzungen der Kinder wurde die SEMAC-Methode angewandt (vgl. Bericht 2004). Zum Erhebungszeitpunkt besuchten insgesamt 43 SchülerInnen<sup>31</sup> die türkisch-deutschen Klassen. Alle bearbeiteten den deutschsprachigen Test, der türkischsprachige Test konnte mit 41 Kindern durchgeführt werden. Die erzielten Ergebnisse für das Deutsche (Median: 18,0 von max. 20 Punkten) liegen zwischen den Ergebnissen der portugiesisch-deutschen (Median: 17,5) und italienisch-deutschen (Median: 19,25) Klasse und damit deutlich über den Ergebnissen in der Partnersprache Türkisch (Median: 9,83), welche wiederum klar unter denen des portugiesischen (Median: 17,0), aber auch des italienischen Tests (Median: 12,0) liegen.

Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Klassen miteinander, fällt auf, dass sie für das Deutsche vergleichsweise homogen ausfallen. Es sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen feststellbar. Die Ergebnisse für das Türkische dagegen differieren stark (vgl. Tabelle 29): die Werte der Kinder der Klasse TR1 liegen mit einem Median von 7,50 weit unter denen der Kinder der Klasse TR2 (Median = 12).

Beim Vergleich der Ergebnisse für das Türkische nach besuchter Klasse und Sprachgruppenzugehörigkeit der Kinder wird ersichtlich, dass ohne Türkischkenntnisse eingeschulte Kinder der Klasse TR1 die geringsten Werte erzielten. Keines dieser Kinder konnte mehr als fünf Lücken angemessen füllen, die Kinder der Klasse TR2 dagegen füllten im Mittel zehn Textlücken in angemessener Form; der Unterschied zwischen den beiden Klassen ist an dieser Stelle also besonders deutlich und zudem hoch signifikant (Mann-Whitney-U-Test:  $p = .000$ ). Bei den mit Türkischkenntnissen eingeschulerten Kindern ergibt sich ein sehr ähnliches Bild – die erzielten Punktwerte der Kinder der Klasse TR2 liegen über denen der Klasse TR1 (vgl. Abbildung 24) und auch hier ist der Unterschied signifikant (Mann-Whitney-U-Test:  $p = .023$ ).

	<b>TR1</b>		<b>TR2</b>	
	<b>Deutsch</b>	<b>Türkisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Türkisch</b>
N	20	20	23	21
Mittelwert	17,90	7,45	17,22	12,10
Median	18,50	7,50	18,00	12,00

Tabelle 29: Ergebnisse der beiden türkisch-deutschen Klassen im Vergleich

<sup>30</sup> Eine detaillierte Beschreibung und Begründung des Einsatzes eines Cloze-Tests findet sich im Bericht 2004. Die türkische Fassung wurde neu entwickelt und in einer türkisch-deutschen Klasse in Berlin erprobt.

<sup>31</sup> Die Klasse TR1 besuchten 20 SchülerInnen, Klasse TR2 23 SchülerInnen. Von zwei Schülern Klasse TR2 liegen keine Cloze-Test-Ergebnisse vor. Es handelt sich um zwei Jungen – einer von ihnen wurde als monolingual deutsch eingeschult, der andere als bilingual türkisch-deutsch.

Der Vergleich der Ergebnisse beider Sprachen ist nur eingeschränkt möglich. Der türkischsprachige Test verlangt den Kindern ein gewisses Maß Textsortenkenntnis (Märchen) ab, zu der sowohl mit als auch ohne Türkischkenntnisse eingeschulte Kinder nicht in jedem Fall Zugang haben. Im Gegensatz zum deutschen Testtext, der zeitgenössisch-umgangssprachlich formuliert ist, enthält der türkische Text einige literarische Gestaltungselemente, die für Kinder, die bislang wenig Kontakt zu türkischsprachigen Märchen hatten, eine besondere Herausforderung darstellen:

„Kızın elini biraz çabuk tutması gerekiyormuş.“ (wörtlich: Es war nötig, dass das Mädchen seine Hand etwas schnell hielt; sinngemäß: Das Mädchen sollte sich beeilen.)

Im Nachhinein stellte sich hier heraus, dass der Schwierigkeitsgrad des Instruments für die damit zu untersuchenden Kinder zu hoch gewählt worden war. Dieser Umstand erklärt auch die vermeintliche sprunghafte Kompetenzzunahme vom dritten zum vierten Schuljahr (vgl. Ergebnisse der IGLU-Leseverständnistests).

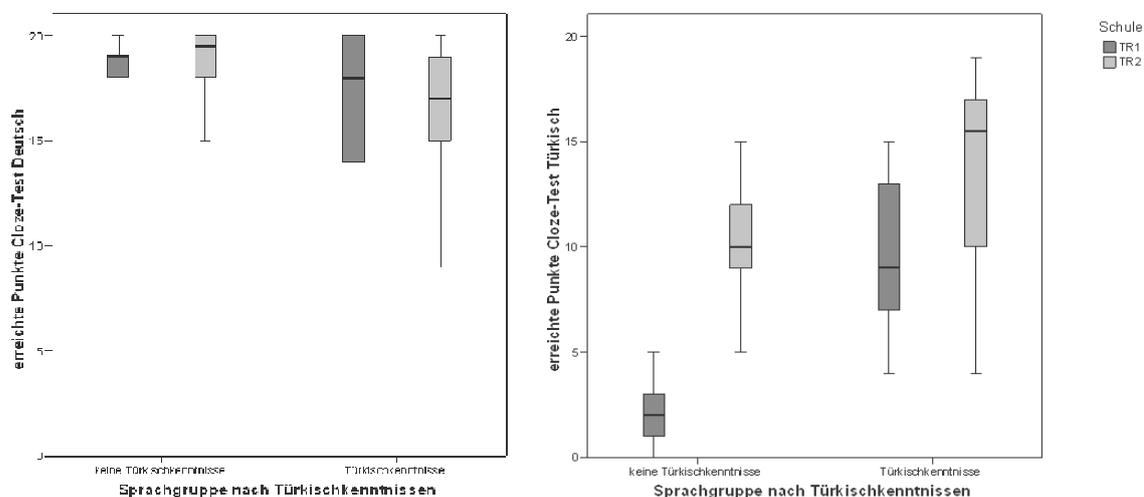


Abbildung 24: Erreichte Gesamtpunktzahlen nach Schule und Sprachgruppe

### *Leseverständnis im vierten Schuljahr – IGLU*

Im vierten Schuljahr wurden zur Erfassung der Lesefähigkeiten der Kinder Lesetests mit den aus der IGLU-Studie bekannten Instrumenten durchgeführt (Bos et al. 2003). Den Kindern wurde nach der Logik der rotierenden Testhefte in beiden Sprachen einer von zwei Texten („Der Hase kündigt das Erdbeben an“ und „Die Nächte der jungen Papageientaucher“) zum Bearbeiten vorgelegt. Die Kodierung der Antworten der Kinder zu den Texten erfolgte nach IGLU-Vorgaben. In die Skalierung, die mit CONQUEST durchgeführt wurde, konnten Datensätze von insgesamt 242 Kindern einbezogen werden; neben den Daten aus den Hamburger Klassen wurden zusätzlich Datensätze von Klassen aus sechs weiteren bilingual arbeitende Schulen einbezogen;<sup>32</sup> im Folgenden

<sup>32</sup> Die zusätzlichen Daten aus vier deutschen Auslandsschulen im spanischsprachigen Ausland sowie einer spanisch-deutschen Schule in der Schweiz wurden im Rahmen der Dissertation von Kathrin Leisner erhoben; hinzu kommen die Daten aus einer italienisch-deutschen Modellklasse in Köln.

werden ausschließlich die Ergebnisse der Hamburger Schulen berichtet. Dabei werden alle sechs Schulen des Modellversuchs einbezogen, da erst nach Beendigung der Grundschule in allen Schulen eine Raschskalierung vorgenommen werden konnte. Im Vergleich zu den Auswertungen im Bericht 2007, der lediglich mit einer Verarbeitung der Rohwerte arbeiten konnte, ergeben sich daher kleine Abweichungen.

Wirft man einen Blick auf die Ergebnisse aller sechs Schulen, so ist zunächst festzustellen, dass die kompetenzorientierte Neuberechnung über die Raschskalierung keine gravierenden Unterschiede zu den Ergebnissen aus dem Abschlussbericht 2007 zu den vier bilingualen Klassen mit den Sprachenpaaren italienisch-deutsch, spanisch-deutsch, portugiesisch-deutsch erkennen lassen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Ergebnissen bilden sich gleichermaßen ab; allerdings lässt sich tendenziell eine Nivellierung von Unterschieden erkennen; das heißt, die Signifikanzen fallen etwas geringer aus.

Der Vergleich der Klassen zeigt, dass die Kinder der zweiten spanisch-deutschen Modellklasse in beiden Sprachen im Lesen die besten Ergebnisse erzielt haben. Die türkisch-deutschen Klassen bewegen sich mit ihren Lesefähigkeiten im Türkischen im Mittelfeld; die Lesetestergebnisse im Deutschen dagegen bleiben deutlich hinter den in den anderen Modellklassen erzielten Ergebnissen zurück. (vgl. Abb. 24).

Ein bedeutsames Ergebnis ist es wohl, dass zwischen den Schulen keine auffälligen Unterschiede in den Lesekompetenzen bestehen – das betrifft sowohl das Deutsche wie auch die Partnersprachen. Alles in allem gesehen wirken sich somit die im Detail festgestellten Unterschiede in der Anlage des bilingualen Modells in den Schulen nicht aus – vorsichtiger formuliert: der Lesetest bildet Unterschiede nicht ab, die sich in diesem und den früheren Berichten für die mündliche Sprachentwicklung zeigen ließen, und die auf dem Hintergrund unterschiedlicher didaktischer Organisationsformen sowie dem Aspekt der Gruppenzusammensetzung interpretiert wurden. Hinsichtlich der Entwicklung der Lesekompetenzen scheint die allgemeine Organisationsform von Schule derartig robust zu sein, dass solche Unterschiede nicht durchschlagen.

Im Deutschen liegen die Mittelwerte aller Schulen um den nationalen Mittelwert (104,5); angesichts des Umstands, dass die Hamburger Schulen im Vergleich Ergebnisse erbracht haben, die unter dem nationalen Mittelwert liegen, kann der Schulversuch „Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg“ die Ergebnisse der Modellklassen als Erfolg verbuchen: Berücksichtigt man die Zielstellung des Modellversuchs, zumindest keine Nachteile in der – immerhin stundenmäßig deutlich weniger unterrichteten – deutschen Sprache zu erbringen, so wird diese sogar überschritten: Die Klassen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Lesekompetenz im Deutschen nicht. Im bilingualen Modell entwickeln die Kinder ihre Lesekompetenz ohne Nachteile gegenüber Schülern in Regelschulen; tendenziell lassen sich sogar Vorteile erkennen.

Zwar fallen die Ergebnisse der türkisch-deutschen Klassen tendenziell etwas niedriger aus als in den anderen Modellklassen; wenn man allerdings den Standardfehler in der Abbildung 24 betrachtet, so fällt ins Auge, dass die Ergebnisse nicht systematisch voneinander abweichen – der einzig signifikante Unterschied besteht ausschließlich gegenüber einer der spanisch-deutschen Klassen.

		ITAL	PORT	SPAN1	SPAN2	TR1	TR2	gesamt
Deutsch	MW	109,23	106,67	108,94	113,41	103,18	104,59	107,86
	N	21	23	21	24	19	21	129
	SD	10,36	10,81	11,81	10,61	12,86	11,36	11,57
Partnersprache	MW	92,15	90,43	86,91	96,38	91,64	89,13	91,21
	N	21	23	21	24	19	21	129
	SD	14,89	12,51	11,46	9,76	14,00	13,64	12,84
ISEI	MW	60	46	46	54	39	43	48

Tabelle 30: IGLU-Lesetestergebnisse Deutsch und Partnersprachen

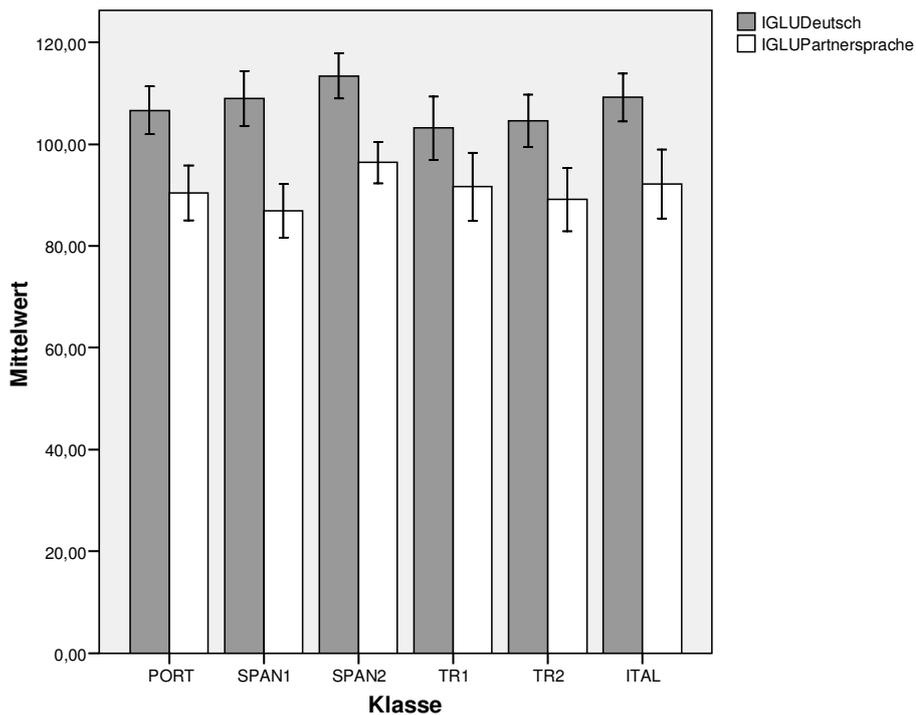


Abbildung 25: IGLU-Lesetestergebnisse in beiden Sprachen

Die Ergebnisse im Türkischen bleiben hinter denen der Partnersprachen in den anderen Modellklassen zurück, die Differenz ist jedoch noch einmal geringer als im Deutschen. Im Vergleich aller Schulen sind sämtliche Unterschiede nicht signifikant, auch wenn die Ergebnisse im Spanischen in der einen Schule besser als in der anderen und von allen Schulen am besten ausfallen.<sup>33</sup>

Wie schon im Bericht 2007 für die Klassen mit den romanischen Sprachen mitgeteilt, lassen sich auch in den türkisch-deutschen Klassen keine Zusammenhänge zwischen Lesetestergebnissen mit dem sozioökonomischen Status der Familien feststellen; dasselbe gilt für den Bildungsstand der Eltern. Aus diesem Grund kann an der Aussage festgehalten werden, dass es in den bilingualen Klassen anscheinend gelingt, soziale Disparitäten zwischen den Familien – die durchaus groß sind – auszugleichen.

<sup>33</sup> Der einzig signifikante Unterschied besteht zur ebenfalls spanisch-deutschen Schule Wielandstraße; vergleiche hierzu den Bericht 2007.

Betrachtet man nur die Türkischkenntnisse, so lässt ein Unterschied zwischen den Ergebnissen der beiden Sprachgruppen (mit und ohne Türkischkenntnisse eingeschulte Kinder) feststellen; diese ist für das Türkische hoch signifikant. Die mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder erreichten erwartungsgemäß deutlich höhere Werte als Kinder, die ohne Türkischkenntnisse eingeschult wurden (Mann-Whitney-U-Test:  $p = .001$ ); dieses Ergebnis entspricht dem, was auch für die anderen Klassen bereits berichtet wurde. Im Deutschen erreichen die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder tendenziell höhere Werte, allerdings ist der Unterschied statistisch nicht signifikant. Das bedeutet, dass am Ende des vierten Schuljahres keine wirklichen und nachweisbaren Unterschiede in der Lesekompetenz in der deutschen Sprache zwischen einsprachig deutsch und türkisch-deutsch eingeschulten Kindern vorhanden ist. Dies ist ein großer und wichtiger Unterschied zu allen bislang vorliegenden Untersuchungen, wie auch der IGLU-Studie selbst: Es scheint möglich zu sein, in bilingualen Klassen ein- und zweisprachige Schülerinnen und Schüler zu einer Lesekompetenz zu führen, die eben keinen Unterschied zwischen solchen aus deutschen und solchen aus türkischen Familien erkennen lässt; das gilt auch für den Sozialstatus und das Bildungsniveau der Familie, das in den türkisch-deutschen Klassen am niedrigsten ist. Sicherlich kann die Größe unserer Untersuchungsgruppe mit der der großen Schulleistungsstudien nicht mithalten – wir möchten allerdings darauf hinweisen, dass sich das Ergebnis in allen Hamburger Modellklassen wieder finden lässt. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass es außer in Hamburg lediglich noch in Berlin bilingualen Klassen mit den Sprachen Türkisch und Deutsch gibt, die man untersuchen könnte.

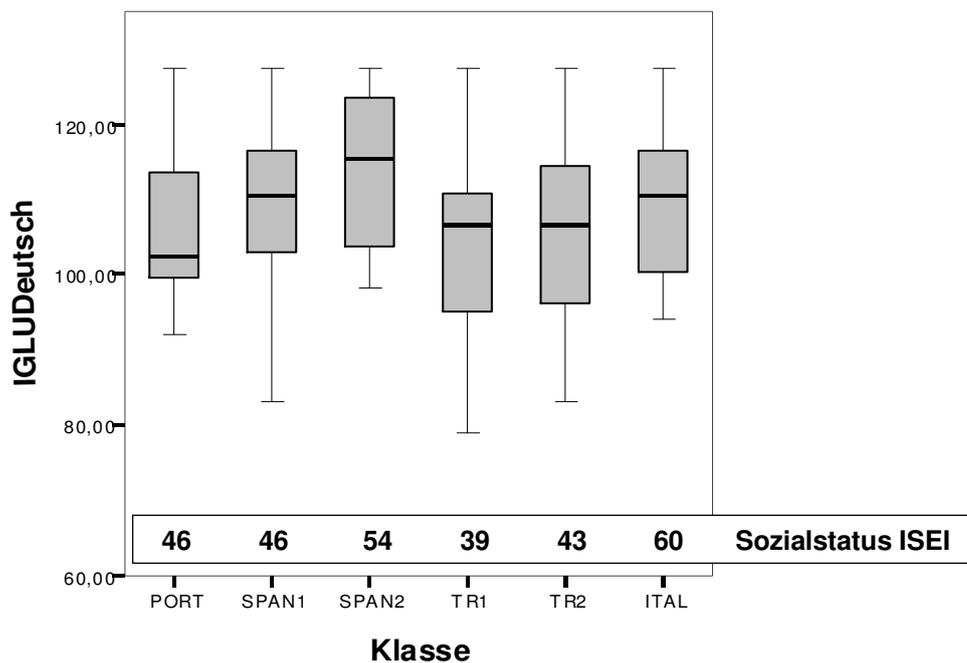


Abbildung 26: IGLU-Lesetestergebnisse und Sozialstatus der Eltern

Im Vergleich der Sprachen sind die Ergebnisse im Deutschen in jeder der beteiligten Klassen signifikant höher als in den Partnersprachen. Dabei soll nicht übersehen werden, dass die Kinder nach vier Jahren eine durchaus beachtliche Lesekompetenz in den Partnersprachen erreichen. Darin erscheint also eindeutig ein Modelleffekt zu bestehen, der stärker ist als die zwischen den Schulen bestehenden Unterschiede hinsichtlich Unterrichtsorganisation und Didaktik.

Von daher kann festgehalten werden: In einem Modell wie dem Hamburger, in dem die Partnersprachen circa 30% des Unterrichts ausmachen und außerdem nicht Umgebungssprachen sind, gelingt es zwar für die Kinder, die mit entsprechenden Kenntnissen der Herkunftssprachen ihrer Familien eingeschult wurden, die Kompetenzen in diesen Sprachen sichtbar zu erhöhen, allerdings nicht unbedingt bis auf das Kompetenzniveau des Deutschen. Für die Kinder, die ohne entsprechende partnersprachliche Kenntnisse eingeschult wurden, sind zwar Basiskenntnisse für das Lesen erkennbar, allerdings bleibt der Unterschied zur deutschen Sprache sehr groß. Angesichts der den nationalen Mittelwert zum Teil deutlich überschreitenden Ergebnisse in der Lesekompetenz in der deutschen Sprache scheint es daher überlegenswert, das Modell zu Gunsten einer quantitativen Ausdehnung der Unterrichtsanteil in den Partnersprachen weiterzuentwickeln.

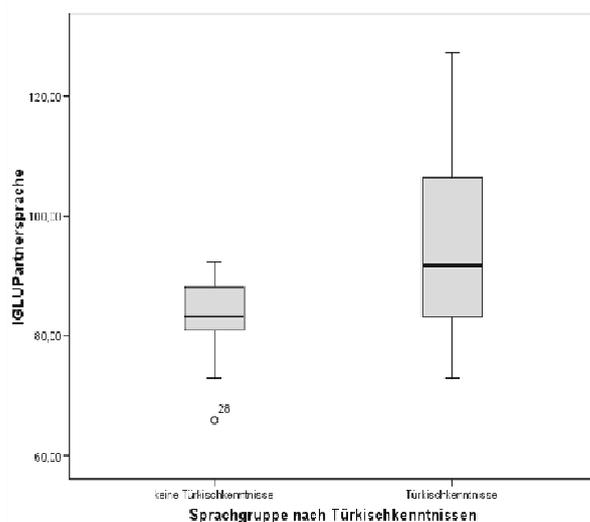


Abbildung 27: IGLU-Lesetestergebnisse Türkisch, nach Sprachgruppen

## 5.8 Zusammenfassung

Die Auswertung der in den türkisch-deutschen Klassen erhobenen Daten ergibt ein kontrastreiches Bild. Es hat sich ein mittlerer leicht signifikanter Zusammenhang zwischen den Leseleistungen in den bilingualen Klassen im vierten Schuljahr und den Fähigkeiten der Kinder im Bereich Verbmorphologie im zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres gezeigt. Für die mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder erklären die verbmorphologischen Fähigkeiten des ersten Schuljahres immerhin 24 Prozent der Varianz der Leseleistungen im Deutschen im vierten Schuljahr auf. Die deutschsprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder sind also auch im vierten Schuljahr nicht unwesentlich an ihr sprachstrukturelles Eingangsniveau gekoppelt. Zwischen Leistungen der beiden Sprachgruppen im Deutschen bestehen jedoch nur hinsichtlich der Verwendung des elaborierten Modus noch signifikante Unterschiede. Die einsprachig deutsch eingeschulten Kinder verwenden ihn deutlich häufiger als ihre Mitschüler, die mit Türkischkenntnissen eingeschult worden waren.

Eine besonders erfreuliche Leistung des bilingualen Modells ist, dass die Kinder ihre Fortschritte in der deutschen und türkischen Sprache unabhängig von ihren familiären Voraussetzungen machen. Es lassen sich nämlich kaum Zusammenhänge zwischen ihren Leistungen im vierten Schuljahr und dem Bildungsstand der Eltern und dem so-

zioökonomischen Status der Familien feststellen. Einzig besteht ein mittlerer positiver Zusammenhang zwischen dem elterlichen Bildungshintergrund und der Häufigkeit, in der Kinder einen elaborierten Sprachhandlungsmodus im Deutschen verwenden. Das Modell der bilingualen Schule zeigt hier seine Stärke: Es ist offenbar möglich, die „Vererbung“ des schulischen Misserfolgs zu verhindern und die Koppelung der Schulleistung an die soziale Herkunft zu durchbrechen.

Auffällig ist, dass die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder auch in der vierten Klasse in den mündlichen Erhebungen kaum Türkisch sprechen mochten. In Folge dieser Zurückhaltung in den mündlichen Erhebungen war es kaum möglich, eine Entwicklung der Kinder im Bereich von Morphologie, Syntax und Lexik nachzuzeichnen. Die Auswertung der Lesetests (Rotkäppchen und IGLU) dagegen zeigte, dass vor allem die Kinder der Klasse TR2 im Lesen ein Niveau erreicht haben, das angesichts der geringen mündlichen Äußerungen nicht zu erwarten war. Es ist davon auszugehen, dass die Diskrepanz zwischen mündlichen und schriftlichen Leistungen auf die didaktischen Umstände in den bilingualen Klassen zurückzuführen ist. Die Unterrichtsbeobachtungen haben gezeigt, dass in beiden Klassen im Türkischunterricht eher an Fremdsprachendidaktik orientiert gearbeitet wurde. Der beobachtete *pattern-drill* beispielsweise schlug sich deutlich auf die mündlichen Sprechproben nieder: die Kinder produzierten bis ins vierte Schuljahr vorwiegend einzelne Nomen und gelernte feste Wendungen. Zum Ende des vierten Schuljahres hin zeichnete sich ab, dass die Kinder der Klasse TR1 im Türkischen durchgehend bessere Ergebnisse erzielten als die Kinder der Klasse TR2. Dies betrifft beide Sprachgruppen, also Kinder mit und ohne Türkischkenntnisse bei Einschulung. Möglicherweise nahm das Türkische in der Klasse TR1 insgesamt, mindestens aber gegen Ende der Grundschulzeit mehr Raum ein als in der Klasse TR2.

## 6. Rückmeldungen der Eltern

Der im vierten Schuljahr eingesetzte Elternfragebogen umfasste auch Elemente, mit denen die Zufriedenheit der Familien mit dem bilingualen Modell und seine Auswirkungen auf das außerschulische Umfeld erhoben werden konnten. Die Eltern wurden unter anderem gebeten, den Lernerfolg ihrer Kinder in den beiden Unterrichtssprachen einzuschätzen.

Es hat sich gezeigt, dass die Lernerfolge der Kinder im Deutschen durchgehend als höher eingeschätzt werden als im Türkischen. Vor allem in den Bereichen Lesen, Sprechen und Verstehen werden den Kindern durch die Eltern sehr gute bis gute Fähigkeiten attestiert (vgl. Abbildung 28). Für das Türkische fallen die Ergebnisse weitaus pessimistischer aus. Vergleicht man diese Einschätzungen mit den in der Evaluation erzielten Ergebnissen, zeigt sich demnach ein durchaus übereinstimmendes und realistisches Bild. Vor allem die Eltern der ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder beobachten bei ihren Kindern nur wenig zufriedenstellende Fähigkeiten im Türkischen. Allein das Lesen im Türkischen wird etwas besser als zufriedenstellend eingestuft (vgl. Abbildung 29). Für alle abgefragten sprachlichen Qualifikationsbereiche im Türkischen bestehen zum Teil hoch signifikante Unterschiede zwischen den Rückmeldungen für die beiden Sprachgruppen.

Die Eltern wurden auch nach ihrer Zufriedenheit mit den erreichten Fähigkeiten in den beiden Sprachen gefragt. Für das Deutsche, für das die Eltern im Mittel gute bis sehr gute Lernerfolge bei ihren Kindern beobachtet haben, zeigt sich ein hoher Grad an Zufriedenheit bei den Eltern (vgl. Abbildung 30). Die Zufriedenheit der Lernerfolge im Türkischen ist dagegen vor allem bei den Eltern von Kindern, die ohne Türkischkenntnisse eingeschult wurden, gering (vgl. Abbildung 31). Die Eltern der Kinder, die mit Türkischkenntnissen eingeschult wurden, sind mit den Lernerfolgen im Türkischen weitaus zufriedener als die Eltern der Kinder ohne Türkischkenntnisse bei Einschulung – allerdings bleiben diese Werte hinter der Zufriedenheit mit den Lernerfolgen im Deutschen zurück.

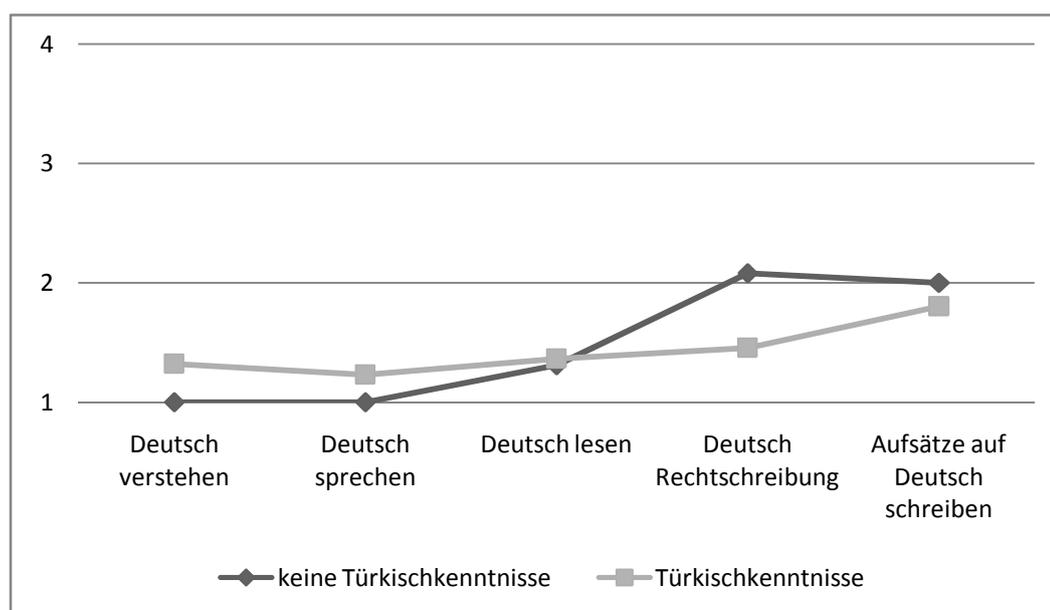


Abbildung 28: Einschätzung des Lernerfolges im Deutschen; Beherrschung der Sprache 1 = sehr gut, 4 = gar nicht

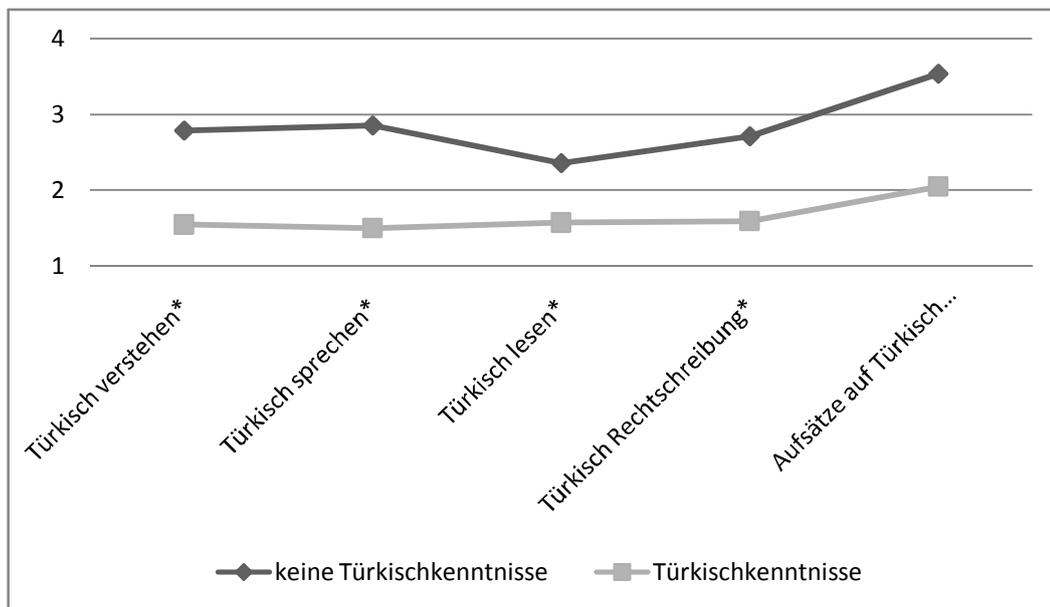


Abbildung 29: Einschätzung des Lernerfolges im Türkischen; Beherrschung der Sprache 1 = sehr gut, 4 = gar nicht; \*: signifikant auf dem 5%-Signifikanzniveau (Mann-Whitney-U-Test)

Die Rückmeldungen der Eltern unterscheiden sich zwischen den Schulen weder im Hinblick auf die beobachteten Lernerfolge, noch bezüglich der Zufriedenheit mit den Lernerfolgen signifikant. Die Wahrnehmung und Beurteilung der beiden türkisch-deutschen Klassen durch die Eltern ist offenbar weitgehend homogen. Die Rückmeldungen zeigen, dass die Eltern mit dem Kompetenzniveau, das ihre Kinder im Deutschen erreicht haben, durchaus zufrieden sind. Dieses Niveau schätzen die Eltern beider Sprachgruppen etwas höher ein, als das, was die Kinder im Türkischen erreicht haben. Die Zufriedenheit mit den Lernerfolgen im Türkischen ist vor allem bei den Eltern der Kinder, die ohne Türkischkenntnisse eingeschult wurden, deutlich geringer. Hier bleiben die von den Eltern subjektiv beobachteten Ergebnisse offenbar deutlich hinter ihren Erwartungen zurück.

Abschließend soll hervorgehoben werden, dass sich die Beobachtungen der Eltern weitgehend mit den Ergebnissen in den IGLU-Lesetests und Sprechproben decken, die gezeigt hatten, dass die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder basale Lesefähigkeiten im Türkischen erworben haben, sich aber kaum mündlich äußern.

Die Eltern wurden auch zu den weiteren Auswirkungen der Teilnahme ihrer Kinder am bilingualen Modell befragt. Gefragt wurde zum einen, ob Familienmitglieder durch die Teilnahme des Kindes am Modellversuch Türkisch oder Deutsch gelernt oder verbessert hätten. Zum anderen wurde nach der Entwicklung der Kontakte der Kinder gefragt. Ein weiterer abgefragter Bereich ist die Nützlichkeit der Sprachkenntnisse der Kinder in verschiedenen Lebensbereichen.

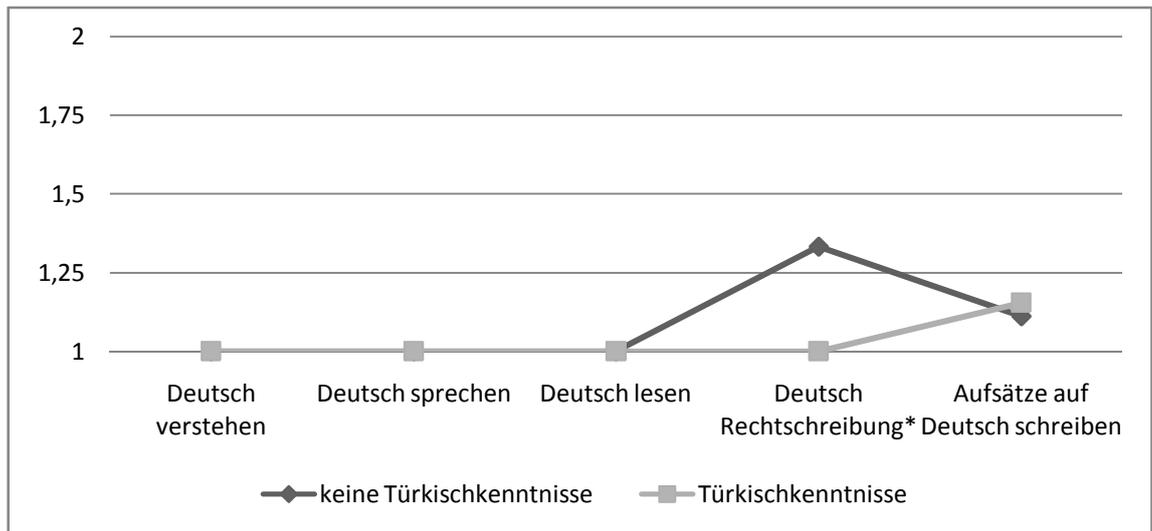


Abbildung 30: Zufriedenheit mit Lernerfolgen im Deutschen; Beherrschung der Sprache 1 = zufrieden, 2 = weniger zufrieden; \*: signifikant auf dem 5%-Signifikanzniveau (Mann-Whitney-U-Test)

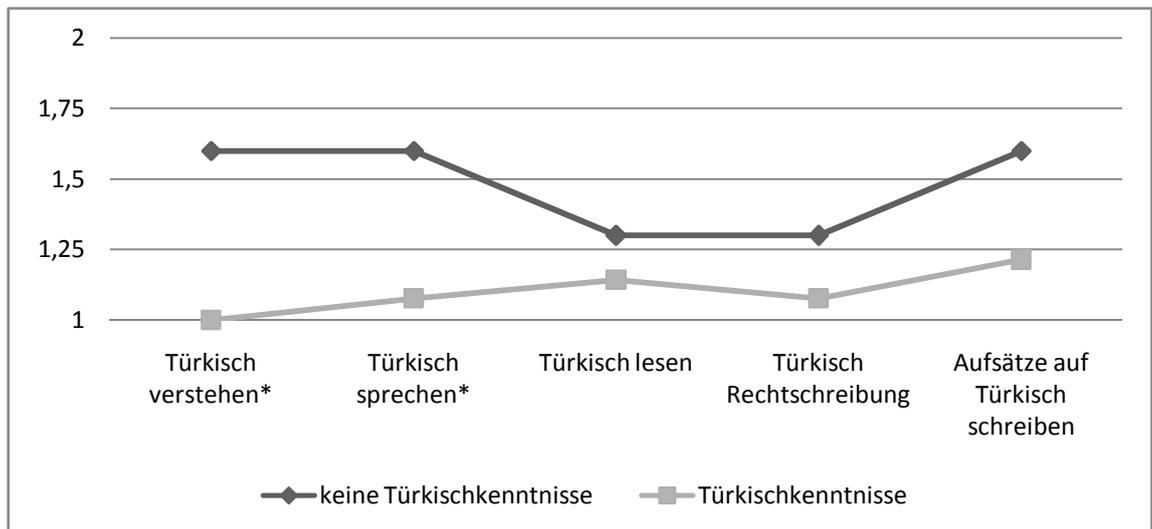


Abbildung 31: Zufriedenheit mit Lernerfolgen im Türkischen; Beherrschung der Sprache 1 = zufrieden, 2 = weniger zufrieden; \*: signifikant auf dem 5%-Signifikanzniveau (Mann-Whitney-U-Test)

Rund 70% der Eltern der Kinder, die mit Türkischkenntnissen eingeschult worden waren, gaben an, dass Familienmitglieder während der Grundschulzeit ihres Kindes ihre Kenntnisse im Deutschen erweitert hätten (vgl. Abbildung 32). Über 80% der Eltern gab darüber hinaus an, dass die in der Grundschulzeit erworbenen Sprachkenntnisse für Kontakte in Hamburg nützlich seien. Für einen fast ebenso großen Teil der Eltern erwiesen sich diese Kenntnisse auch für Urlaube hilfreich. Nach Meinung von etwa der Hälfte der Eltern habe das eigene Kind durch den Besuch der türkisch-deutschen Klasse mehr Kontakte zu Türkisch und Deutsch sprechenden Kindern bekommen.

Die Eltern der Kinder, die ohne Türkischkenntnisse eingeschult worden waren, berichten in geringerem Umfang (knapp 50%) davon, dass Familienmitglieder durch die Teilnahme des eigenen Kindes am Modellversuch Kenntnisse in der Partnersprache erworben oder verbessert hätten. Auch eine Nützlichkeit der erworbenen

Sprachkenntnisse für den Hamburger Raum und Urlaub wird nur von etwa 20 bis 30 Prozent der Eltern attestiert. Die Teilnahme am Modellversuch hat offenbar vor allem dazu geführt, dass die Kinder mehr Kontakte zu anderen Türkisch sprechenden Kindern aufgebaut haben – so sehen es jedenfalls 70% der Eltern.

Es hat sich gezeigt, dass die Antworten der Eltern stark nach Sprachgruppenzugehörigkeit des Kindes differieren. Signifikant sind jedoch nur die Differenzen im Bereich der Nützlichkeit der Sprachkenntnisse (Mann-Whitney-U-Test:  $p_{\text{Hamburg}} = .012$ ;  $p_{\text{Urlaub}} = .007$ ).

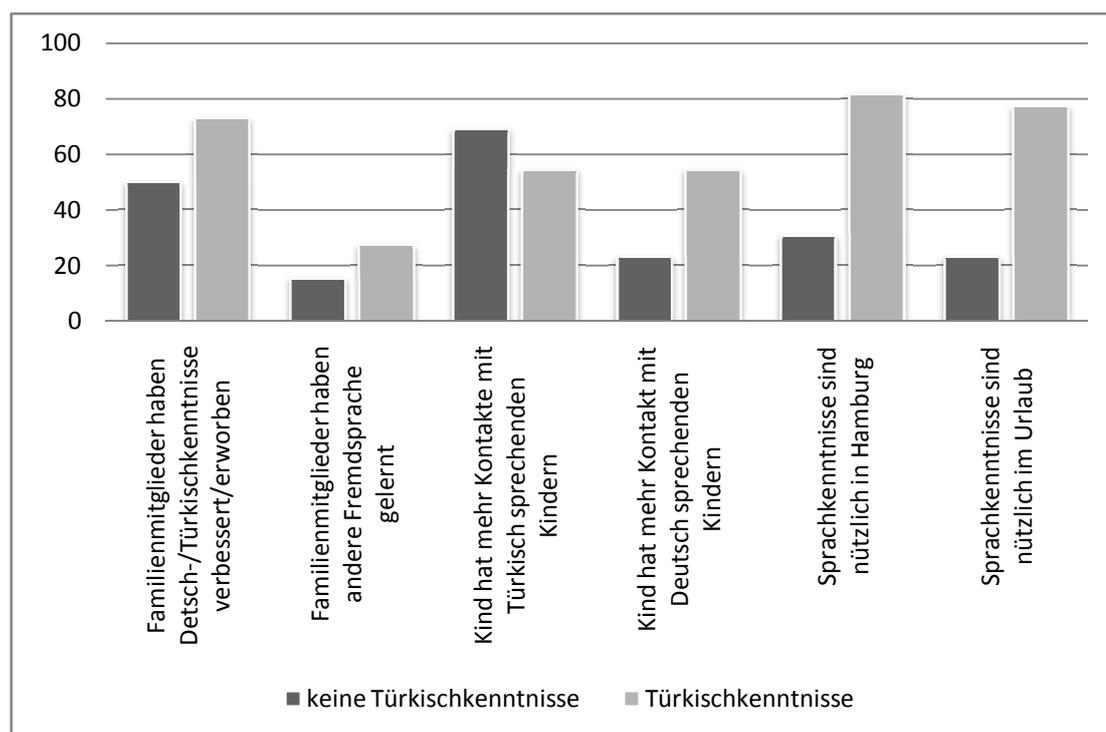


Abbildung 32: Einfluss der bilingualen Klassen außerhalb der Schule

Abschließend sind noch die Einstellungen der Eltern zu den bilingualen Klassen insgesamt wichtig. Es wurden die Rückmeldungen der Eltern zu folgenden Fragen erfasst:

- Sind Sie für mehr Türkischunterricht ab dem ersten Schuljahr?
- Sollten alle Lehrer in den bilingualen Klassen beide Sprachen gut beherrschen?
- Sind Sie dafür, zusätzliche Stunden nach 13 Uhr für die bilingualen Klassen einzurichten?
- Würden Sie Ihr Kind oder seine Geschwister wieder in eine bilinguale Klasse geben?

Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen den Sprachgruppen, die zum Teil hoch signifikant sind. So gehen die Meinungen zu der Frage, ob der zeitliche Umfang, den der Türkischunterricht hatte, ausreichend war oder vielmehr hätte ausgedehnt werden müssen (um bessere Ergebnisse bei den Kindern zu erzielen) weit auseinander. Die Eltern der ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder lehnen diesen Vorschlag eher ab als die Eltern der mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder (vgl. Abbildung 33, Mann-Whitney-U-Test:  $p = .000$ ). Auch zusätzlicher Unterricht für die bilingualen Klassen nach 13 Uhr wird von den Eltern

der ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder stärker abgelehnt als von der anderen Gruppe ( $p = .014$ ). Hier zeichnet sich ein Kontrast zu den zurückgemeldeten Einschätzungen der Lernerfolge der Kinder im Türkischen und der damit zusammenhängenden Unzufriedenheit der Eltern ab. Einerseits bleiben die Leistungen der Kinder hinter den Erwartungen der Eltern mit deutschem Hintergrund zurück, eine zeitliche Verstärkung des bilingualen Angebots wird jedoch überwiegend nicht zugestimmt.

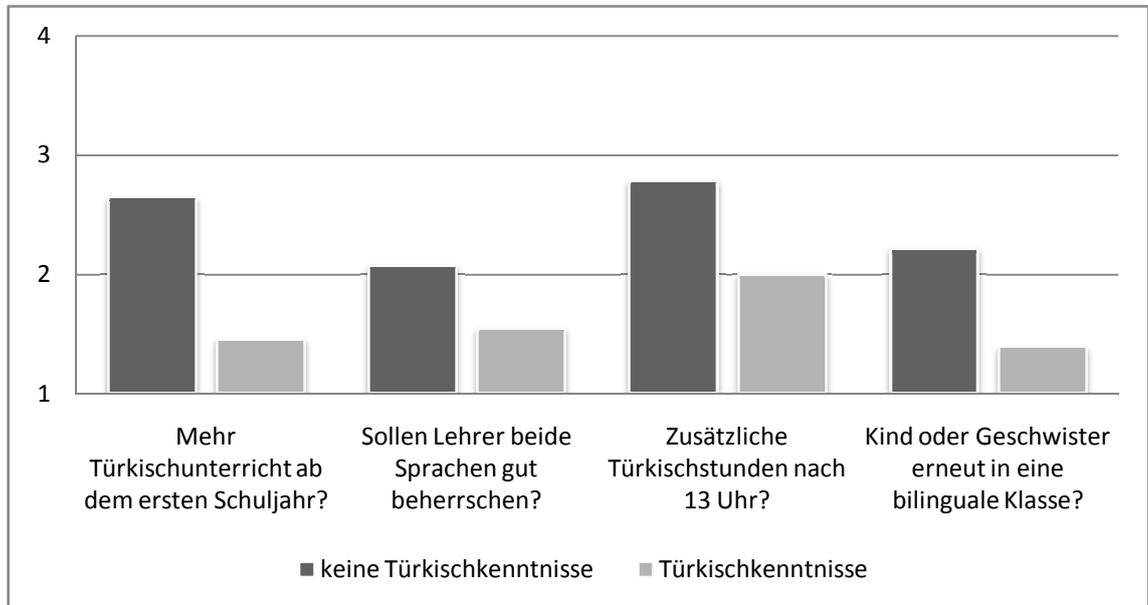


Abbildung 33: Einstellungen zu bilingualen Klassen; 1 = ja, ich stimme unbedingt zu; 4 = nein, stimme auf keinen Fall zu

Bei der Frage, ob die Eltern erneut ein Kind in eine bilinguale Klasse geben würden, ist die Zustimmung außerordentlich hoch. Bei den Eltern von Kindern, die mit Türkischkenntnissen eingeschult wurden, allerdings noch höher als bei den Eltern, deren Kinder noch kein Türkisch konnten, als sie in die Schule kamen. Die Differenz ist signifikant (Mann-Whitney-U-Test:  $p = .028$ ). Den Eltern aus der türkischsprachigen Community ist der Türkischerwerb und der Besuch der zweisprachigen Schule also insgesamt wichtiger als den „deutschen“ Eltern und sie wären bereit, noch mehr Zeit ihrer Kinder dafür zu investieren. Gleichzeitig spricht die hohe Bereitschaft aller Eltern – unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft – ihr Kind erneut in eine türkisch-deutsche Klasse geben zu wollen, für das bilinguale Modell, unabhängig von der konkreten Schule, in die die Kinder gegangen sind.



## 7. Gesamtbilanz des Schulversuchs

Die hier berichteten Ergebnisse der türkisch-deutschen Klassen stellen die Gesamtbilanz von 2007 nicht in Frage (vgl. Bericht 2007, S. 149-155). Im Gegenteil werden die meisten Erkenntnisse und Schlussfolgerungen durch die Daten des türkisch-deutschen Versuchs bestätigt oder allenfalls gelegentlich modifiziert. Einige Zusammenhänge – wie beispielsweise die Ergebnisse zur Lesekompetenz, die mit dem IGLU-Instrument erfasst wurden, – können nunmehr auf einer quantitativ breiteren Basis als besser gesichert betrachtet werden. Damit kann als wichtigste Erkenntnis der wissenschaftlichen Begleitforschung festgehalten werden, dass sich das in Hamburg gewählte Modell als robust gegenüber der Vorstellung erwiesen hat, es sei für den Erfolg einer zweisprachigen Bildung und Erziehung ausschlaggebend, um welche Sprachen es sich dabei handele. Die Sorge derjenigen, die Zweisprachigkeit in der schulischen Bildung nur für prestigeträchtige Sprachen und für Kinder aus sozio-ökonomisch höheren Schichten und bildungsnahen Elternhäusern möglich hielten, erweist sich als unbegründet. Vielmehr kann gezeigt werden, dass die bilinguale Alphabetisierung und darauf aufbauende bildungssprachliche Unterrichtung dafür geeignet ist, die Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten mit niedrigem sozio-ökonomischen Status zu verhindern und ihren Bildungserfolg von Herkunftsmerkmalen unabhängiger zu machen.

### 7.1 Sprach- und Lernerfolge

Ohne im Einzelnen wiederholen zu wollen, welche Sprach- und Lernerfolge bei den Kindern des bilingualen Modells festzustellen sind, sei darauf verwiesen, dass die Kinder erfolgreich sind.<sup>34</sup> Dies lässt sich nicht nur an den Verläufen des Spracherwerbs und des Ausbaus der bei Einschulung mitgebrachten Sprachkompetenzen und -fertigkeiten – in beiden Sprachen – ablesen, sondern auch an den Leistungen, die sie im IGLU-Test zeigen. Das bilinguale Modell ist also dazu geeignet, die für den schulischen Erfolg allgemein erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder werden üblicherweise auf Deutsch erwartet und überprüft; dieser Anforderung sind die bilingual erzogenen Kinder gut gewachsen. Auch im Englischen, das ab dem dritten Schuljahr unterrichtet wurde, unterscheiden sie sich nicht von Kindern anderer Schulen.<sup>35</sup> Es ist nach diesen Ergebnissen als gesichert anzunehmen, dass das bilinguale Modell dazu beigetragen hat, den Leistungserfolg der Kinder im Deutschen herbei zu führen. Die Kinder haben also mehr hinzu gewonnen, als „nur“ den Ausbau oder Erwerb einer zweiten Sprache. Neben dem zweifellos wichtigen Ausbau des Wortschatzes, der durch den parallelen und kontrastiven Erwerb von Begriffen und Wörtern in der zweiten Sprache unterstützt wurde, sind es die syntaktischen Fähigkeiten, die für die Beherrschung der Bildungssprache ausschlaggebend sind – und damit für den Bildungserfolg.

Aus unserer Sicht ist es von Bedeutung, zeigen zu können, dass auch im bilingualen Modell mit der Sprache Türkisch – bei relativ niedrigem Sozialschichtindex in den beiden Klassen – Ergebnisse in der Verkehrssprache Deutsch erzielt werden, die am nationalen Mittelwert liegen. Im Türkischen erreichen sie immerhin eine im Mittel doch

---

<sup>34</sup> Am Ende des vierten Schuljahres wurden alle Kinder versetzt, ein Viertel von ihnen erhielt eine Gymnasialempfehlung.

<sup>35</sup> Diese Aussage bezieht sich auf die Zeugnisse und Beobachtungen der Lehrkräfte, nicht auf eigene Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung.

elementare Lesekompetenz – die mit entsprechenden Kenntnissen der Sprache Türkisch eingeschulten Kinder kommen sogar deutlich weiter. Sprich, die Klassen erreichen das mit dem Schulversuch gesteckte Ziel. Das gilt auch, wenn sicherlich noch einiges zu ändern ist. So kann insbesondere an den tendenziell enttäuschenden Ergebnissen im mündlichen Sprachgebrauch nicht vorbeigesehen werden. An dieser Stelle sind augenscheinlich didaktische Umsteuerungen in den beteiligten Schulen notwendig.

Betrachtet man die Erwerbsstände der Kinder in den Partnersprachen Italienisch, Portugiesisch, Spanisch und Türkisch am Ende des vierten Schuljahrs, so ist deutlich, dass hier die Leistungsspreizung erheblich ist. Einige der ohne Kenntnisse in diesen Sprachen eingeschulten Kinder haben kaum mehr als ein paar Wörter und Floskeln gelernt, andere sind in der Lage, komplexe Satzstrukturen zu verstehen. Weit deutlicher noch als in den Deutschleistungen schlägt sich bei den Partnersprachen nach vier Jahren Unterricht im bilingualen Modell noch nieder, welche Eingangsvoraussetzungen die Kinder besaßen – darauf wurde bereits im Bericht 2007 deutlich hingewiesen (ebd. S. 151). Die Erwartungen, die an die sprachliche Bildung in den Partnersprachen mit Bezug auf solche Kinder, die gar keine oder nur geringe Kenntnisse darin mitbringen und auch im außerschulischen Umfeld kein oder wenig Berührung mit diesen Sprachen haben, waren ganz offensichtlich zu hoch und konnten nicht erfüllt werden. Es reicht ein Zeitraum von vier Jahren mit einem allein durch die Schule geleisteten Input erwartungsgemäß nicht aus, um auf ein Niveau zu kommen, das dem eines „muttersprachlichen“ Sprechers gleichen Alters entspricht. Mindestens müsste der Anteil an Unterrichtsstunden in der Partnersprache in Relation zum Deutschunterricht erhöht werden, was verantwortbar wäre, weil die Sprachentwicklung im Deutschen trotz geringeren Umfangs der Deutschstunden im bilingualen Modell gegenüber „normalen“ Klassen zu besseren Erfolgen führte. Weitere Konsequenzen, vor allem solche didaktischer Art, wären zu diskutieren. Eine „balancierte Zweisprachigkeit“ ist aber auch bei den Kindern, die beide Sprachen auch außerhalb der Schule verwenden und in ihren Familien bereits die Partnersprache vor Schuleintritt gesprochen hatten, nicht zu erreichen. Die partnersprachlichen Kenntnisse bleiben bei allen Kindern hinter denen im Deutschen erreichten zurück. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ist dies keineswegs erstaunlich, sondern erwartbar, denn die faktische gesellschaftliche Dominanz des Deutschen spiegelt sich in der Schule wieder und hat dort ihre Auswirkungen – unter anderem in der beobachteten Häufigkeit des Gebrauchs der Sprachen in nicht unterrichtlich evozierten Situationen, etwa auf dem Schulhof.

In den Untersuchungen zum Modellversuch haben wir die Kinder aus analytischen Zwecken in vier „Sprachgruppen“ getrennt. Diese konnte bei der türkisch-deutschen Klassen auf zwei Gruppen reduziert werden, da die meisten Kinder zweisprachig mit Türkisch und Deutsch oder einsprachig deutsch aufgewachsen waren. Es konnte, wie bei den anderen Sprachpaaren auch, gezeigt werden, dass die zweisprachigen Kinder die besten Voraussetzungen für einen guten Deutschwerb und Fortschritte in ihren Türkischkenntnissen mitbringen und die besten Möglichkeiten auf Entwicklung einer balancierten Zweisprachigkeit haben.

Diskrepanzen zwischen Jungen und Mädchen wie sie u.a. in den anderen Sprachpaaren (vor allem Italienisch-Deutsch) auftraten, fanden sich in Bezug auf das Türkische nicht. Dennoch kann an der im Bericht 2007 formulierten These, dass „es einen Zusammenhang zwischen Gender- und Sprachaspekten zu geben scheint“ (ebd. S. 152) aufgrund von Einzelbeobachtungen festgehalten werden.

## 7.2 Didaktische Aspekte

Die Beobachtungen in den türkisch-deutschen Klassen ergänzen und bestätigen im Wesentlichen die vorsichtigen Interpretationen über den Zusammenhang zwischen didaktisch-methodischen Merkmalen des Unterrichts und den Sprach- und Lernerfolgen der Kinder. Es muss jedoch betont werden, dass es sich nur um Hinweise, nicht um abgesichert belegte Zusammenhänge handeln kann, denn hierzu war die methodische Anlage der Begleituntersuchung – dem Auftrag gemäß – nicht hinreichend geeignet.

Es zeigte sich wie auch schon in den früher berichteten Klassen, dass die didaktischen und methodischen Arrangements des Unterrichts sowie das sprachliche Verhalten der Lehrpersonen einen Einfluss auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler hatten. Es wurde bereits berichtet, dass in den Klassen das genannte Prinzip „eine Person – eine Sprache“ verfolgt wurde, weil die Lehrkräfte es als Orientierungshilfe nützlich fanden (ebd. S. 153). Auch schien es uns richtig, wenn es nicht starr, sondern gleichsam „gemäßigt“ angewendet wurde, damit die Kinder gelegentlich auch ihre Lehrpersonen in der Rolle der Sprachlerner erlebten. Sie würden so ermutigt, die neue Sprache zu sprechen, und könnten beobachten, dass Fehler auch den Erwachsenen unterlaufen. Die in den türkisch-deutschen Klassen allerdings besonders häufig zu beobachtende Verteilung zu Ungunsten des Türkischen scheint problematisch zu sein. Die Angst vor Verlust der Kontrolle über die Klasse bzw. solche Kinder, die nur wenig Türkisch gelernt hatten, ließ die Türkischlehrerinnen sehr häufig von ihren hervorragenden Deutschkenntnissen Gebrauch machen. Ob die bei manchen zu Beginn einsprachig deutschen Kindern festzustellenden Schwierigkeiten, Türkisch zu sprechen, auch auf solche didaktisch-methodischen Phänomene zurückzuführen ist, kann nicht sicher entschieden werden. Es ist jedoch deutlich, dass in allen Klassen die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in der den Partnersprachen erreichen, weit abhängiger von solchen und anderen Aspekten der Unterrichtsgestaltung abhängig sind als die Deutschleistungen.

In den türkisch-deutschen Klassen war eine Problematik besonders gut zu beobachten, die sich prinzipiell auch in den anderen Klassen stellt. Die Lehrerinnen standen vor der Aufgabe, Türkisch sowohl als Fremdsprache für die einsprachig deutschen Kinder als auch als Zweit- und Muttersprache für die in unterschiedlichem Maß türkisch sprechenden Kinder zu unterrichten. Dabei hatten sie besondere Schwierigkeiten die ethno- und dialektalen Varianten des Türkischen bei den Schülerinnen und Schüler zu akzeptieren. Manche zogen die Konsequenz, einen Unterricht mit Methoden der Fremdsprachendidaktik zu erteilen, ungeachtet der Voraussetzungen und des sprachlichen Wissens der Kinder. Es wurden damit nicht nur ein Teil der Kinder völlig unterfordert, es gab auch für alle Kinder zu wenig Kontakt zur türkischen Sprache, sowohl mündlich als auch schriftlich. Die dem zugrunde liegende Frage hat zwei Aspekte: Zum Einen muss die Didaktik des zweisprachigen Unterrichts systematisch und begleitend zum Schulversuch weiter entwickelt werden, wobei die Gewichtung der Sprachen und der methodische Zugang zur weniger mächtigen Partnersprache beachtet werden muss. Zum Zweiten ist der Umgang mit den Varietäten der Partnersprachen zu diskutieren und in die didaktischen Entscheidungen so einzubinden, dass die standardsprachlichen Ziele aufbauend auf den tatsächlichen Voraussetzungen der Kinder erreicht werden.

Insofern stellen wir an den Abschluss der wissenschaftlichen Begleitung des bilingualen Schulversuchs unseren Dank an die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer dafür, dass sie aufgeschlossen für unsere Beobachtungen und Hinweise waren. Sie haben beachtliche Leistungen mit den Schülerinnen und Schülern erbracht und sie zu einem guten

Schulerfolg geführt. Die Schulen und die Lehrkräfte haben sich mit Mut auf pädagogisches Neuland begeben, dafür brauchen sie weitere Unterstützung und Qualifizierung, als ihnen derzeit geboten wird.

## 8. Literatur

- Auer, P. (im Druck): In der Performanz liegt die Kompetenz. In: Gogolin, I. / Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit. Wiesbaden (vs Verlag für Sozialwissenschaften)
- Bericht 2003: Gogolin, I. / Neumann, U. / Roth, H.-J. (2003): Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Bericht 2003. Hamburg.
- Bericht 2007: Roth, H.-J. / Neumann, U. / Gogolin, I. (2007): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. Bericht 2007. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. Universität Hamburg & Universität Köln. Abzurufen unter: [http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/Bericht\\_2007.pdf](http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/Bericht_2007.pdf)
- Dehn, M. (1988): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum (Kamp)
- Dirim, İ. (1998): „Var mı lan Marmelade?“ Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster (Waxmann)
- Dirim, İ. (2005a): Deutsch lernen auf der Grundlage der Erstsprache Türkisch. In: Bartnitzky, H. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt a.M. (Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.), S. 53-57
- Dirim, İ. (2005b): Mehrsprachigkeit einbeziehen. In: Rösch, H. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1 – Grundlagen, Übungs-idee, Kopiervorlagen. Braunschweig (Schroedel), S. 58-59 und 141-147
- Dirim, İ. / Auer, P. (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin (de Gruyter)
- Dirim, İ. / Frik, O. (2005): Sprachen unserer Klasse. Vergleiche zwischen Deutsch, Türkisch und Russisch. In: Lernchancen. 8. Jg. 48/2005, S. 31-34
- Döll, M. / Roth, H.-J. / Siemon, J. (2009): Computergestützte Analyse der gesprochenen Kindersprache? Entwicklung und Erprobung eines parsergestützten Sprachtools für das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (HAVAS 5). In: Lengyel, D. / Reich, H. H. / Roth, H.-J. / Döll, M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster (Waxmann)
- Heintze, A. (2002): Handreichung zur Didaktik und Methodik eines zweisprachigen Fachunterrichts im Rahmen der zweisprachig deutsch-türkischen Erziehung. Arbeitsstelle Zweisprachige Erziehung im Berliner Landesinstitut für Schule und Medien. Typoskript
- Kent, J. (1987): Drachen gibt's doch gar nicht. Ravensburg (Ravensburger Verlag)
- Liebe-Harkort, K. / Cimilli, N. (1978): Türkisch-deutscher Sprachvergleich. Düsseldorf (Schwann)
- Lohfert, W. / Scherling, T. (1983): Wörter, Bilder, Situationen zu 20 Sachfeldern für die Grundstufe Deutsch als Fremdsprache. Berlin & München (Langenscheidt)
- Lütje-Klose, B. / Dirim, İ. (2007): Mehrsprachige Bilderbücher im Deutschunterricht. In: PRAXIS DEUTSCH, Heft 202, Jg. 34, S. 16-19
- Nehr, M. (1988): In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die koordinierte zweisprachige Alphabetisierung. Weinheim & Basel (Beltz)

- Reich, H. H. (2001): Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999, Landau: Institut für interkulturelle Bildung (masch.)
- Reich, H. H. (2002): Zweisprachig schreiben lernen. In: Grundschule Sprachen 2/02, S. 38-41
- Reich, H. H. (2004): Die sprachliche Entwicklung türkisch-deutscher Grundschüler in Hamburg. Projektbericht. Landau: Institut für interkulturelle Bildung (masch.)
- Reich, H. H. / Roth, H.-J. (2004): HAVAS 5 - Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse 5-Jähriger. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
- Reich, H. H. (2005): Die sprachliche Entwicklung türkisch-deutscher Grundschüler in Hamburg. Unveröffentlichter Projektbericht. Universität Koblenz-Landau
- Reich, H. H. / Roth, H.-J. (2008): HAVAS 5 - das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, H. H. / Roth, H.-J. / Neumann, U.: Sprachdiagnostik im Lernprozess. FÖRMIG Edition Band 3. Münster (Waxmann)
- Ronjat, J. (1913): Le développement du langage observé chez un enfant bi-lingue. Paris (Champion)
- Sırım, Emran (2009): Monolingualer Erwerb des Türkischen – Erträge der Forschung. In: Neumann, U. / Reich, H. H. (Hrsg.): Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen. FÖRMIG Edition Band 6. Münster (Waxmann)
- Stutterheim, Chr. von / Kohlmann, U. (2001). 'Beschreiben' im Gespräch. In: Brinker, K. / Antos, G. / Heinemann, W. / Sager, S. F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (HSK). 2. Halbband. Berlin (de Gruyter), S. 1279 – 1292
- Schroeder, Chr. (2003): Der Türkischunterricht in Deutschland und seine Sprache(n). In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 4. 2003, Heft 1, S. 23-39

## 9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schulabschlüsse der Eltern (nach Schule)	7
Abbildung 2: Migrationshintergrund (nach Klassen)	9
Abbildung 3: Alphabetisierung im Türkischen (Übersetzung; Quelle: <a href="http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/15-1.htm">http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/15-1.htm</a> )	16
Abbildung 4: Entwicklung der mündlichen Darstellungsfähigkeit im Deutschen und Türkischen im ersten Schuljahr	24
Abbildung 5: Mündliche Darstellungsfähigkeit im Deutschen, 1. Schuljahr, nach Klassen	26
Abbildung 6: Mündliche Darstellungsfähigkeit im Türkischen, 1. Schuljahr, nach Klassen	26
Abbildung 7: Entwicklung morphosyntaktische Kompetenz Deutsch, nach Schulen	29
Abbildung 8: Verwendung verschiedener Suffixe (types), erstes Halbjahr (nach Schulen und Sprachgruppen)	32
Abbildung 9: Verwendung verschiedener Suffixe (types), zweites Halbjahr (nach Schulen und Sprachgruppen)	33
Abbildung 10: Verwendung verschiedener Suffixe (types), viertes Schuljahr (nach Schulen und Sprachgruppen)	33
Abbildung 11: Eigenständige Äußerungen im Türkischen, ohne Türkischkenntnisse eingeschulte Kinder, erstes bis viertes Schuljahr	37
Abbildung 12: Menge verwendeter Konnektoren und Satzgefüge im Türkischen, 4. Schuljahr (nach Schule und Sprachgruppe)	43
Abbildung 13: Verteilung der Sprachhandlungstypen nach Sprachgruppen (Deutsch)	45
Abbildung 14: Verteilung der Sprachhandlungstypen (Türkisch) nach Lerngruppen; nur mit Türkischkenntnissen eingeschulte Kinder (B&D)	45
Abbildung 15: Beschreiben im Deutschen und Türkischen (nach Sprachgruppen)	46
Abbildung 16: Zusammenhang von Beschreiben im Deutschen und Türkischen	47
Abbildung 17: Vermuten / Deuten im Deutschen und Türkischen (nach Sprachgruppen)	48
Abbildung 18: Erklären im Deutschen und Türkischen (nach Sprachgruppen)	49
Abbildung 19: Erzählen im Deutschen und Türkischen	50
Abbildung 20: umgangssprachlicher und akademischer Sprachstil im Deutschen (4. Schuljahr)	51
Abbildung 21: Bildungssprachliche Elemente Im Türkischen, viertes Schuljahr	52

Abbildung 22: Ergebnisse erster und dritter Sofa-Test (nach Sprachgruppen und Schulen)	55
Abbildung 23: Ergebnisse erster und dritter para-Test (nach Sprachgruppen und Schulen)	55
Abbildung 24: Erreichte Gesamtpunktzahlen nach Schule und Sprachgruppe	57
Abbildung 25: IGLU-Lesetestergebnisse in beiden Sprachen	59
Abbildung 26: IGLU-Lesetestergebnisse und Sozialstatus der Eltern	60
Abbildung 27: IGLU-Lesetestergebnisse Türkisch, nach Sprachgruppen	61
Abbildung 28: Einschätzung des Lernerfolges im Deutschen	63
Abbildung 29: Einschätzung des Lernerfolges im Türkischen	64
Abbildung 30: Zufriedenheit mit Lernerfolgen im Deutschen	65
Abbildung 31: Zufriedenheit mit Lernerfolgen im Türkischen	65
Abbildung 32: Einfluss der bilingualen Klassen außerhalb der Schule	66
Abbildung 33: Einstellungen zu bilingualen Klassen	67

## 10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklung der Klassenzusammensetzung Klasse TR1	5
Tabelle 2: Entwicklung der Klassenzusammensetzung Klasse TR2	5
Tabelle 3: Schulabschlüsse der Eltern (nach Sprachgruppen)	7
Tabelle 4: Mittelwerte Bildungshintergrund und sozioökonomischer Status der Eltern (nach Schulen)	8
Tabelle 5: Mittelwerte Bildungshintergrund und sozioökonomischer Status der Eltern (nach Sprachgruppen)	8
Tabelle 6: Berufliche Stellung der Eltern	8
Tabelle 7: Migrationshintergrund	9
Tabelle 8: Mittelwerte erreichter gewichteter Punktwerte Aufgabenbewältigung Sprechproben erstes Schuljahr	22
Tabelle 9: Mittelwerte erreichter gewichteter Punktwerte Aufgabenbewältigung, Sprechproben des ersten Schuljahrs (nach Türkischkenntnissen)	23
Tabelle 10: Mittelwerte erreichter Punktwerte Aufgabenbewältigung Topfszene erstes und viertes Schuljahr (nach Türkischkenntnissen)	25
Tabelle 11: Mittelwerte erreichter Punktwerte Aufgabenbewältigung Topfszene viertes Schuljahr (nach Türkischkenntnissen und Schulen)	26
Tabelle 12 Mittelwerte Formen und Stellungen des Verbs (types) 1. bis 4. Schuljahr (Deutsch)	28
Tabelle 13: Morphosyntaktische Phänomene 1. bis 4. Schuljahr Deutsch	29
Tabelle 14: Mittelwerte Types der verwendeten Suffixe im ersten Schuljahr	30
Tabelle 15: Mittelwerte Types der verwendeten Suffixe, erstes bis viertes Schuljahr	32
Tabelle 16: Mittelwerte Menge der durchschnittlich verwendeten Verben pro Impuls, Deutsch, erstes bis viertes Schuljahr	35
Tabelle 17: Mittelwerte Menge der durchschnittlich verwendeten verschiedenen Verben (types) pro Impuls, Deutsch, erstes Schuljahr	35
Tabelle 18: Mittelwerte Menge der durchschnittlich verwendeten Verben (types und tokens) pro Impuls, Deutsch, erstes bis viertes Schuljahr	36
Tabelle 19: Types Wendungen und Nomen je Sprechimpuls im Türkischen bei ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kindern, erstes bis viertes Schuljahr	38
Tabelle 20: Mittelwerte, verwendete Konnektoren je Impuls im Deutschen	39
Tabelle 21: Mittelwerte, verwendete Subjunktionen je Impuls im Deutschen (Kinder, die im ersten Schuljahr durchgehend die Modellklassen besuchten)	39
Tabelle 22: Mittelwerte, verwendete Satzgefüge je Impuls im Deutschen (Kinder, die vom ersten bis vierten Schuljahr die Modellklassen besuchten)	40

Tabelle 23: Mittelwerte, verwendete Aussageverbindungen je Impuls im Türkischen, 1. Schuljahr (Kinder, mit denen beide Erhebungen des ersten Schuljahres durchgeführt werden konnten)	41
Tabelle 24: Mittelwerte types verwendeter Aussageverbindungen im Türkischen, 1. Schuljahr (Kinder, mit denen beide Erhebungen des ersten Schuljahres durchgeführt werden konnten)	42
Tabelle 25: Mittelwerte types verwendeter Aussageverbindungen und Satzgefüge im Türkischen, 4. Schuljahr	42
Tabelle 26: Mittelwerte erreichter Punktwerte in Sofa-Tests (nach Sprachgruppen)	53
Tabelle 27: Mittelwerte erreichter Punktwerte in para-Tests (nach Sprachgruppen)	54
Tabelle 28: Korrelationen Ergebnisse Sofa- und para-Tests	54
Tabelle 29: Ergebnisse der beiden türkisch-deutschen Klassen im Vergleich	56
Tabelle 30: IGLU-Lesetestergebnisse Deutsch und Partnersprachen	59