

Grieffhaber, Wilhelm; Özel, Bilge; Rehbein, Jochen
Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Schüler
Unterrichtswissenschaft 24 (1996) 1, S. 3-20



Quellenangabe/ Reference:
Grieffhaber, Wilhelm; Özel, Bilge; Rehbein, Jochen: Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Schüler - In: Unterrichtswissenschaft 24 (1996) 1, S. 3-20 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79241 - DOI: 10.25656/01:7924

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79241>
<https://doi.org/10.25656/01:7924>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@cipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

24. Jahrgang / 1996 / Heft 1

Editorial	2
Wilhelm Grießhaber, Bilge Özel, Jochen Rehbein: Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Kinder	3
Rainer Brödel: Dropout – Kursabbruch in der Erwachsenenbildung	21
Klaus Konrad: Kontrolle und Tätigkeitsspielraum in der Begegnung mit dem Computer in der Schule: Zusammenhänge und prognostische Bedeutung	32
Günter Lusser, Walter Natter: Leseleistungen im differenzierten Leseunterricht am Beispiel einer 2. Schulstufe	53
Michael Kerres: Varianten computerunterstützten Instruktionsdesigns: Autorensysteme, Lehrprogrammgeneratoren, Ratgeber- und Konsultationssysteme	68
Berichte und Mitteilungen	93

Wilhelm Griebhaber, Bilge Özel, Jochen Rehbein

Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Schüler¹

How Turkish children work and think with Language

Um herauszubekommen, welche Sprache Kinder mit anderer Muttersprache als Deutsch in der deutschen Schule bevorzugen, wurden türkische Schüler einer 4. Hamburger Schulklasse bei einer Gruppenarbeit ohne Lehrer audiovisuell aufgenommen. Zu erwarten war, daß die Kinder nach vier Jahren deutscher Schule (mit 6 Stunden muttersprachlichem Unterricht) hauptsächlich das Deutsche verwenden würden; das Gegenteil trat jedoch ein, so daß sich der Schluß nahelegt, daß Arbeits- und Denksprache die Muttersprache ist und umgekehrt das Medium Muttersprache zu nennen ist, in dem sie arbeiten und denken. Deutsche Einsprengsel in der Kommunikation auf Türkisch haben dann allerdings spezifische Funktionen. Zwar wurden bei dem Experiment nur exemplarisch einige Fälle untersucht; jedoch ist es mit anderen türkischen Schülern wiederholbar und das Ergebnis überdies für Lehrer in Klassen „mit hohem Ausländeranteil“ keineswegs überraschend. – Wir dokumentieren und diskutieren einen transkribierten Ausschnitt aus der Gruppenkommunikation.

In order to discover which language children whose native tongue is not German prefer, Turkish children in the 4th class of a Hamburg school were videotaped during group work without the teacher. It was to be expected that the children, after four years at a German school (with 6 lessons in the native language) would use German more or less exclusively; however the opposite was the case, which points to the conclusion that the language in which the children work and think is the native language. The snippets of German in the Turkish communication serve specific purposes. It is true that only a few examples were investigated in this experiment; it can however be repeated with other Turkish schoolchildren and the result came as no surprise to teachers in classes „with a high proportion of foreign children“. A fragment of the transcript of a group communication is presented and discussed.

1. Handlungskonstellation und Muster

Das Gespräch der türkischen Schüler, aus dem ein Ausschnitt dokumentiert wird, ist an die folgende Handlungskonstellation gebunden:

¹ Die Arbeit wurde in dem Forschungsprojekt „Entwicklung narrativer Diskursfähigkeiten im Deutschen und Türkischen im familiären und schulischen Kontext (ENDFAS)“ (Re 524/7-1) geschrieben, das zwei Jahre von der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Schwerpunktprogramm FABER unter der Forschungsleitung von Wilhelm Griebhaber und Jochen Rehbein durchgeführt wurde; sie stellt eine gekürzte Fassung des Arbeitspapiers 9 dar.

Die deutsche Lehrerin² hatte 8 türkischen Schülern Versuchsmaterial mit den Teilen einer Taschenlampe und jedem einzelnen ein vorbereitetes Arbeitsblatt mit zwei auf Deutsch formulierten Aufgaben ausgegeben (s. Abb. 1 mit den dortigen Formulierungen). Die Taschenlampenteile waren auf jedem Arbeitsblatt farbig abgebildet (Materialabbildung) und einzeln nummeriert, die Benennungen der Teile (Namen) waren in einem darunterstehenden Rahmen separat auf Deutsch aufgezählt. Im ersten Aufgabenteil sollten die Kinder die zutreffenden Benennungen der Taschenlampenteile in die mit entsprechenden Nummern versehenen Leerzeilen eintragen. Im zweiten Aufgabenteil sollten die Schüler unter Bezug auf den auf der Unterseite des Arbeitsblattes doppelt eingerahmten Text zwei Fragen zum elektrischen Strom beantworten. Der gesamte Text des Arbeitsblattes mit der Aufgabenstellung war in deutscher Sprache, die Antworten sollten ebenfalls auf Deutsch eingetragen werden. Die Gruppe der 8 türkischen Schüler wurde aufgeteilt. Vier von ihnen sollten das Blatt in Einzelarbeit bearbeiten, die vier anderen – deren Gespräch wir analysieren – sollten zusammen in einem durch eine Glaswand vom restlichen Klassenzimmer abgetrennten Raum die Aufgaben ohne Lehrerin lösen. Die Wahl der Sprache wurde ihnen ausdrücklich freigestellt.

Strukturiert wird die Kommunikation durch das *Aufgabe-Lösungs-Muster*³. Um die Aufgabe zu lösen, stellen sich die Kinder⁴ gegenseitig Fragen und ge-

² Wir danken der Grundschule Cranz und ganz besonders Frau Ingrid Roeper für die Mithilfe bei der Durchführung des Unterrichtsversuchs. Die Planung dazu wurde im Rahmen der „Zusatzausbildung für Lehrer von Schülern verschiedener Muttersprache“ an der Universität Hamburg entworfen. Vorfassungen der Transkriptionen wurden von Aydan Aksoy, Bilge Özel und Ibrahim Çelik erstellt. – Kristin Bührig danken wir für eine Diskussion des Papiers, Tahsin Erkan und Erkan Özdil für Anmerkungen zur Interlinearübersetzung.

³ Für eine Untersuchung dieses Musters in der schulischen Kommunikation s. Ehlich & Rehbein 1986, 8-29.

⁴ Zur Lernbiographie der Kinder:

1) Ayla (: Ay), 10 J., in Hamburg geboren, wohnt in einer türkischen Nachbarschaft namens „Klein-Istanbul“, der Vater ist Arbeiter, die Mutter Hausfrau, sie kommen aus Ordu, sind sehr religiös, mit beiden spricht Ayla Türkisch, mit den 3 jüngeren Geschwistern manchmal Deutsch, manchmal Türkisch, sie hat zwischenzeitlich 2 J. in der Türkei die Grundschule besucht, Alphabetisierung zuerst auf Türkisch, sie hat 2 J. in Cranz 6 Std. Türkisch/Rel. gehabt, hört immer den türk. Rundfunk, sieht türk. Videos (comics), übersetzt den Eltern das deutsche Fernsehen, liest türkische und deutsche Bücher (aus der Schulbücherei), bekommt Geschichten auf Türkisch erzählt, hat Deutsch nach ihrer Einschätzung von der Lehrerin gelernt, spielt nur mit türkischen Kindern, stuft ihr Türkisch als sehr gut, ihr Deutsch als mittelmäßig ein, möchte später lieber in der Türkei leben.

2) Sedat (: Se), 10 J., in Hamburg geboren, der Vater ist Arbeiter und kommt aus einem Dorf bei Trabzon, die Mutter Hausfrau, er hat 3 ältere und zwei jüngere Geschwister, wohnt in einer deutschen Nachbarschaft, hat 4 Jahre lang 6-7 Std. Mut-

ben sich Hinweise, bringen Vermutungen vor, koordinieren ihre Handlungen: Das Aufgabe-Lösungs-Muster, in das hier auch die Diskursform des Sich-Beratens eingelassen ist, geht teilweise in das Muster eines gruppenbezogenen *Problemlösens* über. Wir versuchen im folgenden, die Rolle der Sprache(n) darin genauer zu bestimmen. Die Aufgabe selbst – ein Text auf Deutsch – ist sprachdidaktisch gesehen eine simple Zuordnungsübung von vorgegebenen Wörtern zu vorgegebenen Objekten, die auf unterschiedliche Weise gelöst werden kann und damit mögliche Handlungslinien für den Durchgang durch das Muster präformiert:

- a) Nummer der Leerstelle nennen – Suchen/Identifizieren des passenden Gegenstands in der Materialabbildung – Benennen des gefundenen Gegenstands – Eintragen des Namens in die Leerstelle unter der passenden Nummer;
- b) Nennen eines Wortes aus dem Rahmen – Benennen des gefundenen Gegenstands – Feststellen der passenden Nummer – Eintragen des Namens in die Leerstelle unter der passenden Nummer;

tersprache/Religion auf Türkisch gehabt, hätte lieber weniger Türkisch, ist oft in den Ferien in der Türkei, spricht mit beiden Eltern Türkisch, mit den Geschwistern immer Deutsch, die Eltern ihrerseits sprechen Lasisch, das er gut verstehen und ein bißchen sprechen kann, sieht nachmittags deutsches Fernsehen und übersetzt es seiner Familie, liest manchmal Hürriyet, türkische und deutsche Bücher (Schulbücherei), Alphabetisierung zuerst auf Türkisch, sieht sich türkische Videos an, spielt nur mit deutschen Kindern, das meiste Deutsch hat er seiner Einschätzung nach von seiner Lehrerin, stuft seine Türkisch-Kenntnisse als mittel, seine Deutsch-Kenntnisse als sehr gut ein.

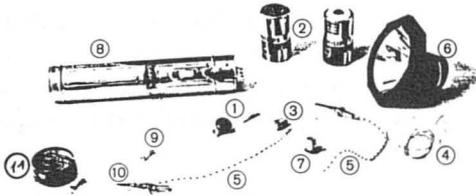
3) Metin (: Me), 10 J., in Hamburg geboren, der Vater ist Arbeiter, die Mutter Hausfrau und kommt aus Samsun, er hat 2 ältere Geschwister, wohnt in einer gemischt deutsch-türkischen Nachbarschaft, ist oft in den Ferien in der Türkei, hat 4 Jahre lang 6-7 Std. Muttersprache/Religion auf Türkisch gehabt, hätte lieber weniger Türkisch, mit dem Vater und seinen Geschwistern spricht er Türkisch und manchmal Deutsch, mit seiner Mutter Türkisch, hört immer den türkischen Rundfunk, sieht nachmittags deutsches Fernsehen, übersetzt es seiner Familie, liest türkische Bücher und deutsche Bücher und Hefte, manchmal werden ihm Geschichten auf Türkisch erzählt, manchmal Kindergeschichten auf Deutsch, Alphabetisierung auf Deutsch und Türkisch, sieht sich türkische Videokassetten an, spielt nur mit türkischen Kindern, sie sprechen aber beim Spielen Deutsch, Deutsch hat Metin seiner Einschätzung nach von der Lehrerin gelernt, stuft seine Türkisch- und Deutsch-Kenntnisse als sehr gut ein, er möchte später lieber in der Türkei leben.

4) Emel (: Em), 10 J., in Hamburg geboren, Familiensprache ist Türkisch, hat 3 ältere Geschwister, mit denen sie Deutsch und Türkisch spricht, wohnt in einer gemischt deutsch-türkischen Nachbarschaft, hat 4 Jahre lang 6-7 Std. Muttersprache/Religion auf Türkisch gehabt, fährt in den Ferien häufiger in die Türkei (weitere Erhebungen ihrer lernbiographischen Daten waren aus technischen Gründen nicht möglich).

Abbildung 1

Gruppenarbeit

Emel



Die Abbildung zeigt dir Teile einer richtigen Taschenlampe. Du mußt die Namen dieser Teile wissen, damit du mit deinen Mitschülern und deinem Lehrer darüber sprechen kannst. Suche aus dem Versuchsmaterial die Dinge heraus, die auch in der Abbildung zu sehen sind! Stelle die Namen der Gegenstände fest! Schreibe die Nummern auf und dazu die Namen der Gegenstände!

Glühlampe, Kabel, Schalter, Fassung, Batterie, Draht, Feder, Gehäuse, Deckel, Krokodilklemme, Kappe

Beispiel, wie du schreiben kannst:

- | | |
|-------------|-------------------|
| 1 Schalter | 6 Deckel |
| 2 Batterie | 7 Gehäuse |
| 3 Glühlampe | 8 Fassung |
| 4 Draht | 9 Feder |
| 5 Kabel | 10 Krokodilklemme |
| | 11 Kappe |

Unterstreiche die Teile, von denen du meinst, daß sie auch zu einer richtigen Taschenlampe gehören!

Baue jetzt eine Taschenlampe aus den Teilen zusammen!

Eine Glühlampe leuchtet nur dann, wenn elektrischer Strom hindurchfließt. Wir können diesen elektrischen Strom nicht sehen und nicht hören. Wir können aber sagen:

Wenn die Glühlampe leuchtet, dann fließt elektrischer Strom.

Bei deinen Versuchen liefert die Batterie den elektrischen Strom. Wir verwenden die Batterie deshalb als Stromquelle, weil dies nicht gefährlich ist. Benutze deshalb auch bei deinen Versuchen immer eine Batterie!

Überall werden sonst Steckdosen als Stromquellen verwendet. Du darfst aber für deine Versuche nie die Steckdose als Stromquelle verwenden, weil das gefährlich sein kann.

- c) Nennen eines Wortes aus dem Rahmen – Suchen/Identifizieren des passenden Gegenstands im Materialkasten – Identifizieren des Gegenstands auf der Materialabbildung mit der passenden Zahl – Feststellen der passenden Nummer – Eintragen des Namens in die Leerstelle unter der passenden Nummer;
- d) Ergreifen eines Gegenstands aus dem Materialkasten – Nennen des ergriffenen Gegenstands unter/ohne Zuhilfenahme der Materialabbildung mit-

tels eines Wortes aus dem Rahmen – Feststellen der passenden Nummer – Eintragen des Namens in die Leerstelle unter der passenden Nummer.

Alle Handlungslinien enden mit dem *Eintragen des Namens* in die Leerstelle mit der als passend festgestellten Nummer; damit endet jeweils auch *ein* Durchgang durch das Muster, dem ein weiterer folgen kann. Interessanterweise ist es meistens Emel, die mit dem Nennen eines Namens einen nächsten Durchgang initiiert. Das Identifizieren der Gegenstände und der passenden Nummern in der Schülergruppe ist oft nicht unstrittig, so daß ein erheblicher Teil der Kommunikation auf deren Klärung verwendet wird. Im folgenden Ausschnitt betrachten wir den Durchgang, der zu dem Eintrag von „Deckel“ führt.

2. Ein Ausschnitt⁵

(B1) Die Kinder haben von der Lehrerin die Aufgabe erläutert bekommen und nach dem Platznehmen damit begonnen, die ersten Namen der Taschenlampenteile in die Arbeitsblätter einzutragen. – Für ein angemessenes Verständnis des kommunikativen Geschehens im folgenden Transkript sind zwei Schwierigkeiten zu berücksichtigen: 1) Die Taschenlampenteile im Materialkasten sind im Aussehen mit den Farbproduktionen in der Materialabbildung nicht komplett identisch; 2) Die Treffsicherheit einiger Benennungen für die abgebildeten Taschenlampenteile im Rahmen des Arbeitsbogens (z.B. Deckel, Kappe, Fassung, Gehäuse u.a.) ist auch für deutsche Erwachsene nicht unzweifelhaft.

Tabelle 1: Transkription des Gesprächsausschnitts

Sitzordnung

(B1)

1	Em	((4s))	[Deckel.]	. Deckel, was ist die Deckel? . .	Hangisi Deckel
	IL-Em				<i>Was ist Deckel hier?</i>
	NVK-Em	o-llst-o			o-----
	NVK-Se		o-----	schaut mißtrauisch von einer Kamera	

(leise für sich)

⁵ Die Transkription folgt dem Verfahren der Halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT) (Ehlich & Rehbein 1976, 1982), die Computerdarstellung dem Programm SyncWRITER (s. Griebhaber 1992). Abkürzungen: 'Ay': Ayla, 'EM': Emel, 'Me': Metin, 'Se': Sedat; 'IL-': Interlinear-Übersetzung; 'NVK-': nonverbale Kommunikation; '[,]': Kommentarzeichen; '()': einfache Klammern enthalten Hörvermutungen der Transkribenten; '(())': Doppelklammern enthalten Kommentare; 'o----o': zeitliche Erstreckung eines NVK-Vorgangs; '. .': Pausen; 'IH', 'rH': linke Hand, rechte Hand. – Als Einführung für den interessierten Laien s. jetzt Rehbein, Griebhaber, Löning, Hartung & Bührig 1993.

2	Ay	Burda.
	IL-Ay	Hier.
	NVK-Ay	o-----nimmt Deckel in die Hand-----o
	Em	burda? Bu mu, bu mu? Hâ
	IL-Em	Dies oder dies? Ach, ja
	NVK-Em	-- zeigt auf Deckel und Kappe im Versuchsmaterial -o
	Se	Deckel? Deckel? . Nerde? Bu,
	IL-Se	Wo? Dies,
	NVK-Se	zur anderen -----o o- steht auf -o

3	Ay	Deckel? . Deckel bu mu? Allah Allah!
	IL-Ay	Ist das der Deckel? Gott o Gott!
	Me	Bu Deckel. [Bah!
	IL-Me	Das ist der Deckel. Guck!
	Se	bu ora/ . orda.
	IL-Se	dies ist/ . da.
		(für: bak

4	Ay	Acayip şey.
	IL-Ay	Merkwürdiges Ding.
	NVK-Ay	o-nimmt die Kappe aus dem Versuchsmaterial heraus-
	Me	Bahalım. Yok bu.
	IL-Me	Gucken wir mal. Nein, das.
	Se	Deckel budur. [Ama yok.]Jechs.
	IL-Se	Deckel ist das. Aber gibts nicht. Sechs.
	NVK-Se	o-zeigt Deckel auf Abbildung im Arbeitsblatt-o
		(zu Ayla (für: sechs

5	Ay	Bu ney kız?
	IL-Ay	Was ist das, Mädchen?
	NVK-Ay	o
	Me	Bak! Dört bu. Ay, Allah Allah!
	IL-Me	Guck! Vier ist das. Ach, Gott o Gott!
	NVK-Me	o- steht auf -o
	Se	Emel, bak! Deckel
	IL-Se	Emel, guck! Deckel ist
	NVK-Se	o- zeigt

6	Em	Aha ya. O da
	IL-Em	Da ist er doch. Das ist
	NVK-Em	o- schlägt mit ihrem
	Me	Allah!
	IL-Me	Gott!
	Se	budur. Deckel budur. Ama [burda yok ki. Gut.
	IL-Se	das. Deckel ist das. Aber hier ist er ja nicht dabei.
	NVK-Se	auf Deckel in Abbildung -o o- zeigt auf das Versuchsmaterial -o
		(zu Ayla

7	Em	böylesi.
	IL-Em	halt so einar.
	NVK-Em	Bleistift auf den Deckel im Versuchsmaterial -o
	Me	Hee (Doluf). Altı mı? Deckel ama sechse mi
	IL-Me	Ja Sechs? Deckel, gut, aber sollen wir es zu
	NVK-Me	o- Setzt sich hin -o
	Se	Deckel. . Deckel sechs.

8	Ay		[Sechse yazıcağız . Dek-
	<i>IL-Ay</i>		<i>Zu sechs schreiben wir . Deckel?</i>
	Em	Deckel yazıcaz, lan.	
	<i>IL-Em</i>		<i>Deckel sollen wir schreiben, Mann.</i>
	NVK-Em		<i>o- wedelt mit rAR von sich -o</i>
	Me	yazcaz?	Deckel.
	<i>IL-Me</i>	<i>sechs schreiben?</i>	
	Se		((setzt sich hin))
			<i>(geflüstert)</i>

9	Ay	kel?]	Hã
	<i>IL-Ay</i>		<i>Ja</i>
	Em		Ulan, sechse numarasına göre yazıcaz.
	<i>IL-Em</i>		<i>Mann, zu sechs der Nummer entsprechend schreiben wir es.</i>
	Se	Sechse mi?	
	<i>IL-Se</i>	<i>Zu sechs?</i>	

10	Ay	Haa	
	<i>IL-Ay</i>	<i>Ach so</i>	
	Em		Kappe? Was ist denn Kappe?
	NVK-Em		<i>o- schaut zu Se, zeigt mit IH auf den Namen im</i>
	Me	Evet. Beşe bakkalım, uy.	
	<i>IL-Me</i>	<i>Ja. Laßt uns mal fünf gucken, Mann.</i>	
	NVK-Me		<i>o- spielt mit seinen ZÄ --o</i>

11	Ay		[Badekappe. Ah die Kappe.
	Em	Das hier?	
	NVK-Em	<i>Text, mit rH auf Material -o</i>	
	Me	Dört. Dört nerde?	Dört. . Bunu dedik ya.
	<i>IL-Me</i>	<i>Vier. Wo ist vier?</i>	<i>Vier. Das haben wir doch ge-</i>
			<i>(zeigt mit Bleistift auf Versuchsmaterial)</i>

12	Em	Das ist die Kappe. Oder das ist die Deckel. Oder das is	
	Me	Dört.	
	<i>IL-Me</i>	<i>sagt. Vier.</i>	
	NVK-Me		<i>o- steht auf, greift ins Versuchsmate-</i>

13	Ay		Deckel o olma-
	<i>IL-Ay</i>		<i>ist das nicht doch</i>
	Em	de Kappe.	
	Me	Bu, dedik ya, dört. . . Bu ney ama?	Plastik.
	<i>IL-Me</i>	<i>Das ist, haben wir doch gesagt, vier. Was ist das aber?</i>	
	NVK-Me	<i>rial -o</i>	

14	Ay	sın? . . Benim bu...	Nerde
	<i>IL-Ay</i>	<i>Deckel? Meins dies...</i>	<i>Wo ist</i>
	Em	O Kabel. Bu Kabel.	Bu Kabel.
	<i>IL-Em</i>	<i>Das ist Kabel! Das ist Kabel!</i>	<i>Das ist Kabel.</i>
	NVK-Em		<i>o- zeigt Me das Kabel im Versuchsmaterial -o</i>
	Me	((lacht))	Kabel.

15	Ay	o, Kâbel?	Var. Olması la-
	IL-Ay	das, das Kabel?	Ist drin. Muß es sein.
	Em		Olması lazım.
	IL-Em		Muß es aber sein.
	NVK-Em		o- sucht etwas im Versuchs-
	Me	Kabel? . . Kabel yok bunun içinde.	Yok.
	IL-Me	Kabel gibt es hier drin nicht.	Nein.
16	Ay	zım.	
	NVK-Em	material -o	
	Me	Ama olması lazım? Yokh ama. . . Allah Allah!	
	IL-Me	Aber es muß da sein? Ist es aber nicht. Gott o Gott!	
	Se		Doch! Belki
	IL-Se		Doch! Viel-
17	Ay		Hayır.
	IL-Ay		Nein.
	Me	Ben sanmam.	Ucunda baksana, bir
	IL-Me	Ich glaube nicht.	An der Spitze, guck doch, gibt es
	Se	bu/ budur o. İşte.	
	IL-Se	leicht ist es die/ das da. Hier.	
18	Em		
	Me	şey yokh.	
	IL-Me	nichts.	

3. Aspekte der Arbeitssprache

Wir wollen im folgenden jene sprachlichen Handlungen und Prozeduren, mit denen die Schüler den *thematischen* und den *nicht-thematischen* Diskurs durchführen, näher untersuchen. Wir fassen unter dem thematischen Teil die propositionalen Elemente des Diskurses und die damit verbundene Wissensprozessierung: Darauf bezieht sich die „*Denksprache*“. Unter „*Arbeitssprache*“ verstehen wir die organisatorischen, nicht-thematischen Anteile der Kommunikation.

3.1 Die Koordination der Handlungen verläuft in L1 (Türkisch)

Ein großer Teil der sprachlichen Handlungen im obigen Ausschnitt beruht auf *Zeigwörtern* und *Aufforderungen* (die von Bühler 1934 als „empraktische Rede“ charakterisierte Kommunikation) sowie *Ausrufen* zur gegenseitigen kommunikativen Lenkung; sie vollziehen sich auf Türkisch.

Mittels *Zeigwörter* richten die Schüler die Aufmerksamkeit auf einen materiellen oder einen abgebildeten Gegenstand, z.B. heißt es „Bu *Deckel*.“ (Das

ist der Deckel.) (Me, 3)⁶ oder „*Deckel budur.*“ (Der Deckel ist das.) (Se, 5, 6), als Hinweis auf eine Zahl „dört bu.“ (Vier ist das.) (Me, 5); mit einfachen Zeigegesten „burda“ (hier) (Ay, 2), „Belki budur o. İste.“ (Vielleicht ist es das da. Hier.) (Se, 17), oder in einer Frage „*Deckel bu mu?*“ (Ist das der Deckel?) (Ay, 3) usw. Sind Zuordnungen strittig, wird die Deixis zur gegenseitigen Korrektur oder in hingeworfenen Zweifeln verwendet: „Bu mu, bu mu?“ (Dies oder dies?) (Em, 2). Wichtig sind zwei Aspekte: Erstens gehören zum Verweisraum der Zeigewörter das *materielle* Wahrnehmungsfeld des Versuchsmaterials *und* die *Materialabbildungen* auf dem Arbeitsblatt. Zum zweiten verwenden die Schüler zwar die *deutschen* Benennungen der Objekte, verankern jedoch die kommunikative Handlung in der Situation selbst mittels *türkischer* Zeigewörter⁷. Die Frage erhebt sich, ob die Schüler die Sprachen innerhalb einer Äußerung wirklich wechseln und nicht vielmehr bei der *Verständigung über* die Gegenstände, deren Benennung und Bezifferung, in der türkischen Sprache bleiben – und damit der Praxis ihrer Familiensprache folgen.

Auch *Ausrufe*⁸ der Überraschung, der Erkenntnis, des Erstaunens, der Verwunderung usw. („Allah Allah!“ (Me, 16), „acayip şey!“ (merkwürdiges Ding!) (Ay, 4)), mit denen die Schüler die Mitschüler auf die emotionale Verarbeitung bestimmter Probleme lenken – charakteristisch für kooperative Gruppenarbeit ohne Lehrer – sind fast durchgehend türkisch.

Ebenso werden kurze *Aufforderungen* wie „bakh!“ (guck), „bakalım“ (gucken wir mal), „dikkat et“ (paß auf) usw., mit denen die nicht-sprachlichen Handlungen der anderen gesteuert werden, auf Türkisch⁹ vorgebracht.

3.2. Deutsche Wort-Etiketten

Die deutschen Benennungen des Arbeitsblatts sind fast durchgehend *fachliche* bzw. *vorfachliche Ausdrücke*, also Lexeme, die sprachfunktional in das

⁶ Die Zählung der einzelnen Äußerungen folgt jeweils den linksbündig angebrachten Zahlen der Partiturflächen. Äußerungen, die nicht in den hier abgedruckten Ausschnitten vorkommen, werden mit Seitenangabe und Partiturflächenangabe des 57 Seiten langen Originaltranskripts zitiert. Der Deutlichkeit halber werden deutsche Ausdrücke innerhalb der türkischen Beiträge kursiv gesetzt, die deutschen Übersetzungen werden in Klammern den türkischen Originaläußerungen nachgestellt und nicht-kursiv gesetzt.

⁷ Die lexikalischen Ausdrücke im Deutschen werden vermutlich als Teil der zu bearbeitenden „sprachlichen Objekte“ betrachtet (s. dazu 3.2, 3.3 unten).

⁸ s. dazu Ehlich 1986.

⁹ Berber 1985 stellte fest, daß das Türkische als L1 für Hilfestellungen, Steuerungen der Interaktion sowie für Absprachen, Aushandeln und Vergewisserungen verwendet wird – alles Bereiche, die das Management von Kommunikation, also einen Bereich von Handlungskoordination, betreffen.

sprachliche Symbolfeld¹⁰ gehören. Diese Benennungen werden von den Schülern beim Eintragen in die bezifferten Zeilen in ihre türkischen Äußerungen „eingebaut“ (s. die in 3.1 angeführten Beispiele). Man kann bei einer derartigen Verwendung des Deutschen weder von einem Sprachenwechsel (Code-switching) noch von „Lehnwort“ (engl. „borrowing“), mit dem ein bestimmtes Ausdrucksbedürfnis (in der türkischen L1) zu füllen wäre, sprechen (so etwa Poplack 1988, Poplack u.a. 1988) ebenso wenig wie von einem kreativen Gebrauch der L2. Vielmehr planen und führen die Schüler die empirischen Äußerungen (s. Rehbein 1987) auf Türkisch aus, die deutschen fachlichen bzw. vorfachlichen Ausdrücke werden lediglich als „Etiketten“ benutzt, die hin- und hergeschoben werden. Und obwohl die Schüler in den meisten Fällen kaum mehr als vage Vorstellungen (Assoziationen) über deren Bedeutung haben dürften, thematisieren sie die Begrenztheit des eigenen (L2-)Sprachwissens über diese Wörter nur selten.^{11, 12}

3.3 Grammatisch integrierte Elemente im türkischen sprachlichen Handeln

Alltägliche deutsche Wörter des Arbeitsblatts werden in die türkische Produktion integriert:

(B2) Me: Altı mı? (Sechs?)

Deckel ama *sechse* mi yazcaz? (Deckel, gut, aber sollen wir es zu sechs schreiben?)

Em: *Deckel* yazıcaz, lan! (Deckel sollen wir schreiben, Mann!)

Me: *Deckel*.

Ay: *Sechs'e* yazıcağız. *Deckel*? (Zu sechs schreiben wir *Deckel*?)

Se: *Sechs'e* mi? (Zu sechs?)

Em: Ulan, *sechs'e*, numarasına göre yazıcaz. (Mann, zu sechs, der Nummer entsprechend schreiben wir es.) (8-10)

Hier werden deutsche Zahlennamen mit einer Kasusendung des Türkischen in den türkischen Satzbau (Wortstellung usw.) eingebaut. In einem anderen Abschnitt finden wir folgendes:

¹⁰ vgl. Bühler 1934 zu diesem Terminus.

¹¹ Überdies legt sich der Schluß nahe, daß die Simplizität der Zuordnungsaufgabe deutscher Wörter den Erwerb differenzierter vorfachlicher Bedeutungen in L2 geradezu blockiert.

¹² Andererseits ist zu fragen, weshalb solche Aufgaben nicht verwendet werden, um fachliche bzw. vorfachliche Ausdrücke in L1 zu vermitteln (s. dazu unten §6), damit sich ein ausgewogener Wortschatz in L1 gegenüber L2 entwickeln (vgl. Griebhaber & Rehbein 1992) und so sich ein Symbolfeld in der L1 über die Familiensprache hinaus schulisch angemessen entfalten könnte.

(B3) Se: *Frageleri beantworten* yapalım! (Laßt uns die Fragen beantworten!) (30/36-37)

Neben der Wortstellung ist der Akkusativ sowie der Plural türkisch und der gesamte Ausdruck „Frage(n) beantworten“ als Wendung in die türkische Konstruktion „yapalım“ integriert. „yapmak“ (machen) liefert als generelles Funktionsverb im Türkischen faktisch ein syntaktisches Schema, in das fremdsprachliche Elemente integriert werden können¹³.

(B4) Ay: *Unterstreiche!*

Em: Nereye „*unterstreiche*“ olduğunu, okumuyoruz biz! (Wohin „*unterstreiche*“ gehört, lesen wir nicht). (26/10-27/11)

In den obigen Fällen dürfte nicht so sehr eine „Mischsprache“ vorliegen – wie sie Fritsche 1985 beschrieben hat –, in der Elemente des Deutschen und Türkischen synthetisiert werden. Vielmehr beziehen die deutschen Elemente eine textorganisatorische (B3, B4) bzw. metasprachliche (B2) Rolle von ihrem Status als Teile der schriftlichen Formulierungen im Arbeitsblatt (s. oben Abb. 1) auf Deutsch, nicht jedoch von einem Funktionszusammenhang in der Kommunikation auf Türkisch. Sie werden blockweise unter Erhalt ihres lexikalischen (d.h. Symbolfeld-)Charakters aus dem Text des Arbeitsblatts genommen und tel quel im Türkischen eingesetzt, bleiben also in ihrem Oberflächen- und damit *Objekt*-Charakter bestehen. Die deutschen Elemente gehören also zu einer Sprache, *über* die gesprochen, aber nicht zu einer, *in* der gearbeitet wird; sie sind nicht eigens (vom jeweiligen Sprecher) geplant und formuliert. Wir nennen das auf diese Art verwendete Deutsch eine „bearbeitete Sprache“.¹⁴

3.4 Äußerungen auf Deutsch: „sprachinternes“ Code-switching

Über einzelne Wörter hinaus finden sich – scheinbar regellos im Diskurs verstreut – ganze Äußerungen in deutscher Sprache. Dabei dürfte es sich tatsächlich um einen Wechsel der Sprachen handeln, also um ein kommunikatives Code-switching im klassischen Sinn (s. dazu Gumperz 1982):

(B5) Ay: Bu gece şey yapılır. (Heute Nacht wird Dings gemacht.)
Ja, ist doch klar. (31/44-32/45)
Se: Elini sok oraya! (Steck deine Hand da rein!)
Me: Allah!
Se: *Steck den Finger dazwischen!*

¹³ Der sprachliche Integrationsmechanismus verfährt im Türkischen nach ähnlichen Prinzipien wie das deutsche sog. Funktionsverbgefüge. Die besondere Pointe im vorliegenden Fall: Die Kinder integrieren ein deutsches Funktionsverbgefüge in ein türkisches Funktionsverbgefüge an der syntaktischen Position des Nomens.

¹⁴ Von anderen Untersuchungen wird dieser Charakter vom Einbau fremd- bzw. zweitsprachlicher Elemente als „Zitat“ bezeichnet (Saunders 1983, Clyne 1968).

Em: Ey!

Kimde *Lupe* var? (Wer hat eine Lupe? (32/49, 50)

Em: *Ich hab das nicht verstanden, Mann!*

Almanca konuşalım! (Laßt uns Deutsch sprechen!) (34/57, 58)

Wir treffen solcherart eigenständige Äußerungen mit deutscher Morphosyntax sowie einer Planung auf Deutsch an verschiedenen Stellen der Gruppenkommunikation. Offensichtlich handelt es sich um Äußerungen, die aus zwei Quellen stammen: aus dem *außerschulischen* und dem *schulischen Alltagsdiskurs* in ihren frequenten Formelbeständen. Sprachliche Formeln (Floskeln, Redewendungen; s. auch Coulmas 1981; Rehbein 1987b) werden offenbar als gesamte komplexe Formen in situativer bzw. musterabhängiger Bindung übernommen (Wong Fillmore 1976), aber nicht produktiv-situationsentbunden verwendet (letzteres ein Charakteristikum fortgeschrittenen L2-Erwerbs (s. Yorio 1989)). Diese Fähigkeiten würden analog Cummins 1980 wahrscheinlich zu BICS zu rechnen sein: Sie werden in deutscher Umgebung erworben und sind Charakteristika des Türkischen in deutscher zweitsprachlicher Umgebung. Charakteristischerweise ist dazu auch die Institution Schule zu zählen. Interessanterweise haben diese Formeln aber in der Kommunikation nicht die Kraft eines „triggering“ (Clyne 1968): Nach dem Deutsch-Gebrauch der Formeln (bei Clyne analog dem Englisch-Gebrauch) wechselt das Kind wieder zurück in die L1. Damit liegt ein *Türkisch-internes Code-switching* vor – ein Phänomen, dem in der Sprachen-Wechsel-Diskussion bislang keine Aufmerksamkeit geschenkt wurde (vgl. z.B. Romaine 1989).

4. Aspekte der Denksprache: Die Bearbeitung situationsentbundenen Wissens

Zweifellos wechselt Em im folgenden Beispiel nicht unmittelbar nach Abschluß einer einzelnen Äußerung ins Türkische zurück; daher dürfte es sich hier um echtes Code-switching handeln. Wenn wir die Äußerung in ihrem gesamten Handlungsaspekt betrachten, stellen wir fest, daß Em die Äußerungen auch auf Deutsch plant.

(B6) Em: „*Kappe? Was ist denn Kappe? . . . Das hier?*“ Ay nimmt die Frage auf: „*Badekappe. Ah die Kappe.*“ Em fährt fort: „*Das ist die Kappe . . . Oder das ist die Deckel. Oder das is de Kappe*“ (10-13).

Emel stellt bereits zu Beginn des Ausschnitts, als Ergebnis einer längeren Überlegungspause, eine Frage auf Deutsch. Dabei ist ein für die Frage charakteristisches, mentales Wissensdefizit¹⁵ vorhergegangen. Die Frage wird von den Mitschülern nicht zufriedenstellend beantwortet, da sie später Gegenstand einer Alternative zu „oder . . . Kappe“ wird (12, 13). Aber auch die

¹⁵ Vgl. dazu Ehlich & Rehbein 1986.

Frage nach „Kappe“ (10) wird auf Deutsch eingeleitet¹⁶. Offenbar vollzieht sich bei Emel nicht nur die Äußerungsseite der sprachlichen Handlung, sondern auch deren mentale Seite als Voraussetzung für die Organisation des propositionalen Gehalts auf Deutsch. Tatsächlich wird ein bestimmter Teil der problemlösenden Rede, nämlich der der individuellen Problemlösung, auch zunächst auf Deutsch initiiert. Man beachte die Morphosyntax, Artikelverwendung, Kopulaverben auf Deutsch sowie die insgesamt deutsche Konstruktion: Ein Beleg für die Planbildung auf Deutsch. Entscheidend ist, daß die sprachliche Handlung nicht allgemein im illokutiven Bereich der Frage verbleibt, sondern durch die *institutionsspezifische* Form einer *problematisierenden Lehrerfrage* ein Nachdenken (: Deliberieren) bei den Schülern bewirkt, durch sprachliche Formen und Formeln also, deren Übernahme aus dem Unterricht auf Deutsch naheliegt. Die importierte Realisierung der Lehrerfrage ermöglicht jenen Typ von Rede, den man stilistisch-sprachsoziologisch als *deliberatives Sprechen* kategorisieren kann. Emel verwendet also für die Verbalisierung problemlösender Teile deutsche Formulierungen, die sie im deutschsprachigen Unterricht als sprachliche Handlungspläne erworben hat – Formulierungen, die sprachspezifisch Mentales transportieren.

Aufgabenlösende Rede wird als Teil der Denksprache aus dem Unterricht auf Deutsch in das kooperative Problemlösen auf Türkisch importiert – ein „Stilimport“¹⁷ insofern, als Teile des unterrichtlichen Handlungsmusters Aufgaben-Lösen mit seinen sprachlichen Oberflächenrealisierungen aus dem Deutschen übernommen werden. Als Hypothese formulieren wir nun: Die Schüler wechseln vom Türkischen (L1) ins Deutsche (L2), wenn sie Elemente schulischer aufgabenlösender/problemlösender Rede verwenden.

Weder aus dieser These noch aus unserem Material ist allerdings zu folgern, daß sich das Denken¹⁸ der türkischen Schüler allein auf Deutsch vollzieht, wenn sie deutsche Wörter und Begriffe verwenden. So finden sich gerade bei Emel, die am häufigsten Deutsch redet, Prozesse des Überlegens auf Türkisch:

(B7) EM: „Normale Lampe olsaydi, 'Watt' yazardi“ (Wäre es eine normale Glühlampe, stünde „Watt“ drauf) (15/2,3)

Auf der Basis der dokumentierten Sprachaufnahmen wollen wir unter „Denksprache“ deshalb jenes Medium verstehen, in dem die Kinder sowohl

¹⁶ Emels Nachbarin Ayla versteht erst mithilfe der Assoziation „Badekappe“, worum es geht. – Das phonetisch ähnliche türk. 'kapi' bedeutet 'Tür'.

¹⁷ S. zum Phänomen und pragmatischen Terminus des Stilimports Rehbein 1983.

¹⁸ Wir können hier keine direkte Aussage darüber machen, wie das Denken im Zuge der Entwicklung auch sprachliche Form annimmt (Wygotski nach Diaz & Klingler 1991); s. auch Wygotski 1971.

gegenseitig als auch für sich Überlegungen verbalisieren, aufgrund derer sie die Aufgabenlösung organisieren, mit dem sie also die *Kluft zwischen Arbeitssprache und bearbeiteter Sprache* sprachlich überbrücken. Allgemeiner: Zur „Denksprache“ sind Äußerungen zu rechnen, mit denen die Schüler bekanntes Wissen (Erfahrungen) einsetzen, um den (deutschen) Textteil der Aufgabe zu bearbeiten: Streng genommen ist „Denksprache“ hier also eine „Aufgaben-Lösung-als-Textbearbeitung-Sprache“.

Allgemein wird aber deutlich, daß die Schüler wenig begründen, weshalb sie bestimmte Zuordnungen machen, weshalb ihnen z.B. eine Benennung nicht als zutreffend erscheint usw. Sie arbeiten wenig mit Schlußfolgerungen. Wenn auch zur „*Denksprache*“ Äußerungen zu rechnen sind, mit denen sie bekanntes Wissen (Erfahrungen) einsetzen, um sich neues zu erarbeiten, so finden doch kaum Problematisierungen der Aufgabe statt (so wird kaum in Frage gestellt, daß es überhaupt einen Gegenstand im Material gibt, auf den das Wort „Deckel“ wirklich zutrifft). Die *Arbeitssprache* Türkisch ist nicht analytisch, sondern kommunikativ gegenüber dem Aufgaben-Lösen perspektiviert.

5. L1 vs. L2

Wir unterscheiden mehrere Zwecke, zu denen die Sprache(n) eingesetzt werden:

- einen organisatorischen und die Kooperation lenkenden Bereich (I),
- einen Bereich, in dem Aufgabe und Lösungsvorschläge sprachlich repräsentiert sind (II). In beiden Zweckbereichen erfolgt kein dauerhafter Wechsel nach L2, vielmehr bleibt L1 Basissprache;
- einen dritten, in dem die mittels Sprache bearbeiteten Objekte (hier die Taschenlampenteile) sprachlich repräsentiert sind (III).

Wir unterscheiden also eine Sprache, in der gearbeitet wird, die Arbeitssprache Türkisch (L1) (I), und eine Sprache, in der die Aufgabe sprachlich repräsentiert wird (II und III). Im besprochenen Fall ist L1 Arbeitssprache auch dann, wenn L2 die bearbeitete Sprache ist. Die bearbeitete Sprache wird dabei nicht übersetzt oder transferiert, sondern als *Rohmaterial* behandelt und im Formaspekt sprachlich oft nicht integriert¹⁹.

Die Schüler nehmen in L2 weniger eine produktiv-kreative Planbildung der sprachlichen Handlungen vor, als daß sie sprachliche Routinen applizieren bzw. das Deutsche in Form von Wort-Etiketten verwenden. Die mental mit

¹⁹ Zu Konstellationen des Erwerbs von L2 in einem bilingual orientierten Vermittlungszusammenhang s. Griebhaber & Rehbein (im Druck).

Sprache verbundenen Prozesse sind im komplexen Bereich eher an das Türkische gebunden²⁰.

Hinzu kommt als weiteres Bestimmungselement das *Bewußtsein* von der Lernerrolle der Sprache: Das Deutsche wird – obwohl L2 – von den türkischen Schülern selbst als die *Sprache des Problemlösens bzw. des Aufgabenlösens* verstanden. Demgegenüber betrachten sie die L1 als für die Formulierung der Aufgabenlösungsinhalte selbst nicht relevant. Türkisch wird im schulischen Diskurs als Sprache des Nebendiskurses, allenfalls des Begleitdiskurses angesehen. Deshalb ermahnen sich die Kinder gegenseitig immer wieder: „Almanca konuşalım!“ (Laßt uns Deutsch sprechen!). Wenngleich auch in dieser Hinsicht die Sprache der Aufgabenstellung mitverantwortlich ist, erscheint die devaluative Auffassung von der Rolle der L1 (Muttersprache), das „Sprachbewußtsein“ (Bialystok & Cummins 1991, Diaz & Klingler 1991, Cummins 1979, 1980), doch als ein genereller Aspekt und ist bei sprachlichen Minderheiten ohne ausreichende schulische Institutionalisierung der Muttersprache nicht ungewöhnlich.

6. Arbeits- und Denksprache in der Perspektive zweisprachiger Beschulung

Wir können resümieren, daß nach vier Jahren deutscher Grundschule mit Anteilen muttersprachlichen Unterrichts die bevorzugte Arbeits- und Denksprache die Familiensprache ist, daß jedoch unter den gegenwärtigen schulischen Entwicklungsbedingungen ansatzweise eine *funktionale Trennung in Organisations- und Textbearbeitungssprache* erfolgt ist. Diese funktionale Trennung führt – paradoxerweise – zu erheblichen Problemen in der komplexen Spracharbeit im Deutschen, aber auch zu Problemen in der Muttersprache, denn die Schüler verlassen die L1 dort, wo sie sie nicht mehr als geeignet ansehen, die sprachlichen Objekte im Sinne der Aufgabe zu bearbeiten. Aus der Sicht kooperativen Aufgaben-Lösens mag eine derartige funktionale Sprachverteilung weniger von Belang sein, aus der Sicht des Erwerbs bilingualer Fähigkeiten in der Schule und insbesondere des Erwerbs komplexerer Anteile in beiden Sprachen ist es eher ein reduktiver Effekt. Nur scheinbar handelt es sich bei dieser Gruppe um einen „Intra-Gruppen-Bilingualismus“ (vgl. dazu Stolting u.a. 1980), denn die sprachlichen Kompetenzen in L1 sind gegenüber denen in L2 unterschiedlich: L2 ist tatsächlich Zweitsprache. Darum wäre Lehrmaterial in L1 als institutionelle Präsentation der bearbeiteten Sprache unbedingt erforderlich, dies jedoch *im Rahmen eines bilingualen Modells*²¹.

²⁰ Versuche haben gezeigt, daß bei türkischen Kindern im vierten Grundschuljahr die L1 auch das bevorzugte Medium des Verstehens, nicht allein das der Sprachproduktion, darstellt (s. dazu Rehbein 1987a). Auch der Bereich der Wortklärung ist im Türkischen besser als im Deutschen ausgebildet (vgl. Rehbein 1982).

²¹ s. Memorandum 1985, Rehbein 1985, 1987c.

Das Erfahrungswissen ist vorrangig in L1 *zu entfalten*, denn Spracherfahrungen sind aufgrund der vorangegangenen Entwicklungsprozesse in der Familie in L1 umfangreicher, an denen auch eine sprachpädagogische Systematisierung sprachlichen Erfahrungswissens für die Entwicklung vorfachlichen Wissens zu erreichen ist²². Gerade um etwa *Textbearbeitungsstrategien* im Deutschen konsequenter einsetzen zu können, müßten diese in der Muttersprache (L1) gelernt werden. Zu fordern wäre in jedem Fall, türkischsprachige Texte zu bearbeiten, um den Kindern vorfachliches sprachliches Handeln auf Türkisch unter Einschluß des Wortschatzes beizubringen.

Es läßt sich zwar nicht eindeutig feststellen, daß die „Denksprache“ eines einzelnen Kindes etwa immer Türkisch ist. Denn die „Denksprache“ ist selbst aufgabenbezogen. Und am obigen Beispiel (B7) kann man erkennen, wie sich aus einer Denksprache Deutsch auch eine Arbeitssprache Deutsch entwickeln kann. Die Entwicklung von Textkompetenzen im Deutschen dürfte jedoch keinesfalls damit zusammenhängen, daß schulisch *nicht* die L1, sondern *nur* die L2 gefördert wird.

Nach Cummins werden in der Schule – systematisch und institutionell getrennt von den „interaktionalen Fähigkeiten“ (BICS) – die „akademischen Fähigkeiten“ (CALP) ausgebildet. Die diskutierten Fälle dürften gezeigt haben, daß gerade ein „fließender Übergang“ dieser beiden Kompetenz-Bereiche ermöglicht werden muß, um die „akademischen Fähigkeiten“ weiter zu entwickeln. In dem gegenwärtigen Schulmodell werden in L1 zu wenig „akademische Fähigkeiten“ ausgebildet, nach L2 ist ein „fließender Übergang“ dieser beiden Kompetenz-Bereiche jedoch nach vier Jahren Schule vielfach noch nicht möglich. Erst die Ausbildung komplexer Sprache ermöglicht den fließenden Übergang von der Arbeitssprache zur bearbeiteten Sprache bis hin zur Denksprache. Dies erscheint in einem Modell zweisprachiger Erziehung als möglich, wie es etwa in den heute noch aktuellen Vorschlägen des „Memorandums zum muttersprachlichen Unterricht“ im Jahre 1985 skizziert wurde.

Literatur

- BAGIV: Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland (2. neubearbeitete Fassung). In: BAGIV (Hg.) (1985) Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg: ebv Rissen 1985, 13-41.
- BERBER, I.: Soziales Sprachverhalten bei türkischen Kindern: Kodewechsel. In: Kutsch, S. & Desgranges, I. (Hg.) (1985) Zweitsprache Deutsch – ungesteuerter Erwerb. Tübingen: Niemeyer, 1985, 321-334.
- BIALYSTOK, E. & CUMMINS, J.: Language, cognition, and education of bilingual children. In: Bialystok, E. (ed.) (1991) Language processing in bilingual children. Cambridge: University Press, 1991, 222-232.

²² Das Projekt ENDFAS sollte ursprünglich diese Zusammenhänge weiter erforschen.

- BÜHLER, K.: Sprachtheorie. Jena: Fischer 1934.
- CLYNE, M.: Transference and Triggering. The Hague: Nijhoff 1967.
- COULMAS, F.: Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik. Wiesbaden: Athenaion 1981.
- CUMMINS, J.: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research 49, 1979, 222-51.
- CUMMINS, J.: The construct of language proficiency in bilingual education. In: Alatis, J.E. (ed.) Current issues in bilingual education. Washington: Georgetown University Press, 1980, 81-103.
- CUMMINS, J.: Bilingualism and cognitive functioning. In: Shapson, S. & D'Oyley, V. (eds.) (1984) Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, 1984, 55-70.
- DIAZ, R.M. & KLINGLER, C.: Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In: Bialystok, E. (ed.) (1991) Language processing in bilingual children. Cambridge: University Press, 1991, 167-192.
- EHLICH, K.: Interjektionen. Tübingen: Niemeyer 1986.
- EHLICH, K. & REHBEIN, J.: Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: Linguistische Berichte 45/1976, 21-46.
- EHLICH, K. & REHBEIN, J.: Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.) Interpretative Verfahren in den Text- und Sozialwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 1979, 243-274.
- EHLICH, K. & REHBEIN, J.: Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr 1986.
- FRITSCHKE, M.: Mehrsprachigkeit in Gastarbeiterfamilien. „Deutsch“ auf der Basis der türkischen Syntax. In: Bausch, K.-H. (Hg.) (1982) Mehrsprachigkeit in der Stadtregion. Düsseldorf: Schwann, 1982, 160-170.
- FRITSCHKE, M.: Interkulturelle Kommunikation – ein deutsches Märchen? In: Rehbein, J. (Hg.) (1985) Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr, 1985, 60-69.
- GRIESSHABER, W.: Transfer, diskursanalytisch betrachtet. In: Linguistische Berichte 129, 386-414.
- GRIESSHABER, W.: SyncWRITER. In: Dette, K. & Pahl, P.J. (Hg.) (1992) Multimedia, Vernetzung und Software für die Lehre. Berlin usw.: Springer, 1992, 613-622.
- GRIESSHABER, W. & REHBEIN, J.: Kontextualisierte Wortschatzanalyse (KWA). Ziele, Probleme und Verfahren. Arbeitspapier 1 des DFG-Forschungsvorhabens ENDFAS. Universität Hamburg: Germanisches Seminar 1992.
- GRIESSHABER, W. & REHBEIN, J.: L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Wagner, K. & Ehlich, K. (Hg.) Spracherwerb. Frankfurt/M. Lang (im Druck).
- GUMPERZ, J.J.: Discourse strategies. Cambridge: University Press 1982.
- POPLACK, S.: Contrasting patterns of code-switching in two communities. In: Heller, M. (ed.) (1988) Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives. Berlin usw.: Mouton de Gruyter, 1988, 215-244.
- POPLACK, S., SANKOFF, D. & MILLER, C.: The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation. In: Linguistics 26/1988, 47-104.
- REHBEIN, J.: Worterklärungen türkischer Kinder. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 22 (Themenheft: „Handlungsorientierung im Zweitspracherwerb“), 1982, 122-157.

- REHBEIN, J.: Zur pragmatischen Rolle des 'Stils'. In: Sandig, B. (Hg.) (1983) *Stilistik*. Hildesheim: Olms, 1983, 21-48.
- REHBEIN, J.: Typen bilingualen Unterrichts. In: BAGIV (Hg.) (1985) *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: ebv Rissen, 1985, 246-273.
- REHBEIN, J.: On fluency in second language speech. In: Dechert, H.W. & Raupach, M. (eds.) (1987) *Psycholinguistic Models of Production*. Norwood: Ablex, 1987, 97-105.
- REHBEIN, J.: Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, E. (Hg.) *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, 1987a, 113-172.
- REHBEIN, J.: Multiple formulae. Aspects of Turkish migrant workers' German in intercultural communication. In: Knapp, K., Enninger, W. & Knapp-Potthoff (eds.) (1987) *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin usw.: Mouton de Gruyter, 1987b, 215-248.
- REHBEIN, J.: Sprachloyalität in der Bundesrepublik? Ausländische Kinder zwischen Sprachverlust und zweisprachiger Erziehung. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 26/1987c.
- REHBEIN, J.: Konnektivität. Eine Vorstudie zu eigenen Verfahren der Zusammenhangsbildung in narrativen Texten türkischer Kinder. Arbeitspapier 5 des DFG-Forschungsvorhabens ENDFAS. Universität Hamburg: Germanisches Seminar 1992.
- REHBEIN, J., GRIESSHABER, W., LÖNING, P., HARTUNG, M. & BÜHRIG, K., Manual für das computergestützte Transkribieren mit dem Programm SyncWRITER nach dem Verfahren der Halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT). Universität Hamburg: Germanisches Seminar 1993.
- ROMAINE, S.: Code-switching and Communicative Competence. In: Romaine, S. (1989) *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1989, 110-164.
- SAUNDERS, G.: *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Clevedon: Multilingual Matters 1982.
- STÖLTING, W.: Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. U. Mitarb. v. Delic, D., Orlovic, M., Rausch, K. & Sausner, E. Wiesbaden: Harrassowitz 1980.
- WYGOTSKI, L.S. (1934; dt. 1971): *Gedanke und Wort!* In: ders. (1971) *Denken und Sprechen*. Stuttgart: Fischer, 291-359.
- WONG-FILLMORE, L.: *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Stanford (unpublished Ph.D. Diss.) 1976.
- YORIO, C.A.: Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. In: Hyltenstam, K. & Obler, L.K. (eds.) (1989) *Bilingualism across the Lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity, and Loss*. Cambridge: University Press, 1989, 55-72.

Anschrift der Autoren:

Jochen Rehbein, Bilge Özel

Universität Hamburg, Germanisches Seminar, Von-Melle-Park 6, D-20146 Hamburg.
Wilhelm Griebhaber

Universität Münster, Sprachenzentrum, Bispinghof 3A, D-48143 Münster.