



Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.):

# Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft

## Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund



**Interdisziplinäres Symposium**  
vom 06. bis 07. Februar 2012  
im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld

Juli 2013

Universität Bielefeld  
Universitätsstr. 25  
33615 Bielefeld

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.d-nb.de> abrufbar.

DOI: 10.2390/biecoll-mehrspr2013\_0  
Bielefeld 2013

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

## Inhalt

### **Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers**

DaZ an der Hochschule oder: wie sich Mehrsprachigkeit für Wissenschaft und Gesellschaft bei Studierenden mit Migrationshintergrund entfalten kann..... 1

### **Mehrsprachigkeit in der globalisierten Gesellschaft und ihre Relevanz für Forschung und Lehre**

#### **Katarina Wagner & Claudia Maria Riehl**

Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale..... 1

#### **Yasemin Karakaşoğlu**

Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen (nicht nur) zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund..... 9

#### **Mark Becker**

Bildungsaufstieg unterstützen: ‚Chance hoch 2 – das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen‘..... 19

### **Potenzial und Entfaltung von Migranten im tertiären Bildungsbereich: Forschungsergebnisse aus soziologischer und psychologischer Perspektive**

#### **Haci Halil Uslucan**

Psychologische Bedingungen des Bildungserfolgs von Migranten..... 29

#### **Hannah Burger, Joanna Pfaff-Czarnecka & Patricia Pielage**

Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts..... 37

#### **Lisa Unger-Fischer**

Das Secondos-Programm der Universität Regensburg..... 51

### **Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache für die Domäne Wissenschaftskommunikation**

#### **Kirsten Schindler**

Texte beurteilen – Feedback geben. Kompetenzen für Lehramtsstudierende..... 57

#### **Inger Petersen**

Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden..... 69

#### **Sonja Zimmermann & Ellen Rupprecht**

Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache..... 81

#### **Jutta Çıkar**

Fordern, Fördern und Zertifizieren. Türkischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund..... 91

<b>Christoph Schroeder &amp; Meral Dollnick</b>	
Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch.....	101
<b>Elke Langelahn, Heike Brandl &amp; Emre Arslan</b>	
„Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“ an der Universität Bielefeld.....	115
<b>Autorinnen und Autoren.....</b>	<b>135</b>

## **DaZ an der Hochschule oder: wie sich *Mehrsprachigkeit für Wissenschaft und Gesellschaft* bei Studierenden mit Migrationshintergrund entfalten kann. Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers.**

Studierende mit Migrationshintergrund<sup>1</sup> sind mit den Worten von Berthold und Leichsenring (2012) gesprochen „Survivors“, weil sie sich durch ein Bildungssystem „gekämpft“ haben, in dem vorwiegend die soziale Herkunft den Bildungserfolg bestimmt und nicht die individuellen kognitiven Fähigkeiten (vgl. z.B. Klieme et al. 2010). Obwohl sie häufiger als Studierende ohne Migrationshintergrund aus bildungsfernen Familien stammen, teilweise erst im späteren Kindes- oder Jugendalter nach Deutschland eingewandert und somit als Seiteneinsteiger in das deutsche Bildungssystem eingetreten sind, haben sie das Abitur gemacht und ein Studium aufgenommen und dies vergleichsweise häufiger als Abiturienten ohne Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Isserstedt et al. 2010, DAAD 2011, Berthold; Leichsenring 2012).

Diese Erfolgsgeschichte gerät jedoch im tertiären Bildungsbereich ins Stocken: Gemessen an ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung sind Studierende mit Migrationshintergrund an der Hochschule nach wie vor unterrepräsentiert. Einer Studie der Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) (Isserstedt et al. 2010) zufolge beträgt ihr Anteil unter den Studierenden 3 % (im Vergleich: Bildungsausländer 9 %, Studierende ohne Migrationshintergrund 88 %), dabei hat etwa ein Viertel der Kinder und Jugendlichen bis zum Alter von 24 Jahren einen Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Zudem brechen nach Angaben des DAAD und des Bildungsberichts 2012 verhältnismäßig viele Studierende mit Migrationshintergrund das Studium vorzeitig ab<sup>2</sup> (DAAD 2011; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Die Gründe hierfür scheinen nach Erkenntnissen aus ersten Studien vielschichtig zu sein. Zum einen werden Studienleistungen nicht erbracht, zum anderen scheint das Zugehörigkeitsgefühl zur Institution Hochschule, zur Studierendenschaft und zu den Lehrenden zu fehlen. Nicht zuletzt könnten einige Studierende mit Migrationshintergrund aus finanziellen Gründen zur Aufgabe des Studiums gezwungen sein. Im Vergleich zu Studierenden ohne Migrationshintergrund ist ihr

---

<sup>1</sup> Die Bestimmung der Zielgruppe Studierende mit Migrationshintergrund nehmen wir in Anlehnung an Isserstedt et al. (2010) vor. Vergleiche tiefergehend die Diskussionen in Burger; Pfaff-Czarnecka; Pielage sowie Karakaşoğlu (in diesem Band).

<sup>2</sup> Die Anzahl der Studienabbrecher muss jedoch mit Vorsicht betrachtet werden, da die Studie nur die Bildungsinländer erfasst. Ungeklärt bleibt beispielsweise ein möglicher Schwund aufgrund von Einbürgerung, nach der der betreffende Studierende nicht weiter in der Statistik als ‚Bildungsinländer‘ geführt wird, obwohl er weiterhin studiert (vgl. DAAD 2011, S. 9).

Anteil unter den BAföG-Empfängern höher bzw. der zeitliche Umfang größer, den sie in das Verdienen des Lebensunterhalts investieren müssen (Berthold; Leichsenring 2012).

Die aktuelle (bildungs)politische Debatte zeigt jedoch den hohen Stellenwert von Menschen mit Migrationshintergrund für unsere moderne, global und transnational agierende Gesellschaft. Nicht nur, dass vor dem Hintergrund des demografischen Wandels hochqualifizierte Fachkräfte gesucht werden; gut ausgebildete erfolgreiche Migrantinnen und Migranten können in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen wichtige Führungs-, Vorbild- und Mittlerfunktionen übernehmen. Das besondere ‚Kapital‘ der Mehrsprachigkeit bzw. der interkulturellen Kompetenz kommt ihnen dabei in vielfacher Hinsicht fachlich wie menschlich zugute.

Dieser Beachtung und Wertschätzung der Ressourcen wird jedoch im Bildungsalltag bisher kaum Rechnung getragen. In deutschen Schulen herrscht nach wie vor ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 2008), der die mehrsprachigen Erwerbsbedingungen von Schülerinnen und Schülern kaum berücksichtigt und eine ausgeprägte defizitorientierte Sichtweise in Hinblick auf deren Deutschkompetenzen mit sich bringt. Dieser Blick setzt sich an Hochschulen fort, wenn in Diskussionen über Studierende mit Migrationshintergrund einzig über unzureichende Deutschkompetenzen gesprochen wird, Lehrende teilweise von der Fortsetzung des Studiums abraten bzw. Hochschulen Sprachförderprojekte etablieren, die ausschließlich das kompensatorische Ziel verfolgen, Deutschdefizite aufzuarbeiten.

Fürstenau und Niedrig (2011) erklären dieses Phänomen in Anlehnung an Bourdieu damit, dass in der Hochschule als Ort höherer Bildung der Habitus von Mittel- und Oberschicht herrscht. Zudem werden in der Schule als auch in der Hochschule die Regeln für Erfolg selten expliziert, sondern eher als eine Begabung der Schülerinnen und Schüler oder Studierenden angesehen. Diese „Begabungsideologie“ legitimiert und reproduziert jedoch die ungleiche Verteilung der Bildungsressourcen nach Schichten. Eine explizite sprachliche Bildung wie Angebote zum Erwerb der deutschen Wissenschaftssprache hingegen ermöglichen bisher benachteiligten Gruppen das Kennenlernen der sprachlichen Konventionen im Hochschulkontext und damit die Chance auf erfolgreichere Partizipation (vgl. Fürstenau 2011: 79).

Gleiches gilt für die Anerkennung von individueller Mehrsprachigkeit. Wenn davon an der Hochschule die Rede ist, geht es in erster Linie um Elitenmehrsprachigkeit und damit v.a. um Sprachen wie Englisch oder Französisch (vgl. Wagner; Riehl, in diesem Band). Die Sprachen großer Einwanderergruppen wie z.B. Russisch, Polnisch oder Türkisch bleiben in der Regel unberücksichtigt. Dabei können diese in der Wissenschaft durchaus eine wichtige Rolle spielen, wenn es z.B. um den Aufbau bilateraler Beziehungen für Forschungsprojekte oder um den Sprach- und Ländergrenzen übergreifenden Transfer aktueller Forschungserkenntnisse oder Techniken geht. Hier wird wissenschaftliche Mehrsprachigkeit zu einer wertvollen fachlichen Ressource und Kompetenz.

Deshalb betonen und fordern bildungspolitische Institutionen wie die Hochschulrektorenkonferenz und der Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute die Bedeutung der Sprachenvielfalt im Hochschulkontext. So formuliert die Hochschulrektorenkonferenz:

Ziel ist es, in den Hochschulen ein verstärktes Bewusstsein für sprachpolitische Fragen und damit einen bewussten Einsatz von unterschiedlichen Sprachen im Hochschulalltag zu fördern. Nur eine sinnvolle Gewichtung der nationalen Sprache, d.h. des Deutschen, der ‚internationalen‘ Sprache Englisch sowie weiterer Sprachen wird langfristig wirkliche Mehrsprachigkeit fördern. (HRK 2012: 81)

In dieser Zielsetzung ist die Stellung von Englisch als Lingua franca unumstritten, es wird jedoch auf den Wert der Sprachenvielfalt und die Gefahr von Unausgewogenheit hingewiesen. Der Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute betont in diesem Zusammenhang die besondere Rolle der Sprachenzentren an Hochschulen. Sie sollen als „Laboratorien“ für die mehrsprachige Gesellschaft der Zukunft positive methodische und didaktische Impulse geben (AKS 2012: 6).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Wie kann eine Hochschule und wie können die Studierenden selbst die Studienbedingungen so gestalten, dass mehr „Survivors“ ihr Studium abschließen, gleichzeitig ihr individuelles Potenzial entfalten und damit ihre Chancen auf einen reibungslosen Übergang in den Arbeitsmarkt erhöhen? An der Universität Bielefeld entwickelten wir deshalb im Deutschlernzentrum PunktUm das Projekt „Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“ (vgl. Langelahn; Brandl; Arslan in diesem Band).

Bei der Entwicklung und Umsetzung unserer Ideen mussten wir feststellen, dass für viele Fragen, die sich im Projektverlauf stellten, keine wissenschaftlichen Erkenntnisse vorlagen. Aus diesem Grund initiierten

wir das Symposium „Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft“, welches am 6. und 7. Februar 2012 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung an der Universität Bielefeld stattfand. Neben der Suche nach Antworten auf unsere Fragen und der Vernetzung von Kolleginnen und Kollegen, die ähnliche Projekte an anderen Hochschulen durchführen, war es unser Ziel, den Austausch mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anzuregen, die Forschungsprojekte zu verschiedenen Aspekten des Studienerfolgs in Schule oder Studium durchführen, sowie Impulse für neue Forschungsfragen zu geben.

Bisher erfolgte die Beschäftigung mit Fragen zum Bildungserfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund, zu ihrer Arbeitsmarktintegration oder der Entwicklung literaler Kompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen in den engen Grenzen einzelner Disziplinen wie der Psychologie, Bildungssoziologie, Pädagogik oder der Sprachwissenschaft. Die Komplexität des Gegenstandsbereichs erfordert aus unserer Sicht jedoch neue, fächerübergreifende Zugriffe auf das Forschungsfeld, wie sie nur durch interdisziplinären Austausch entstehen. Denn durch den externen Blick der Fachfremden können Disziplin- und Methodengrenzen sowie Schnittstellen sichtbar werden, die neue Erkenntnisse ermöglichen oder ganz neue Fragestellungen aufwerfen. Aus diesem Grund luden wir namhafte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Disziplinen ein. Dies geschah im Rahmen der drei Themenschwerpunkte:

1. Mehrsprachigkeit in der globalisierten Gesellschaft und ihre Relevanz für Forschung und Lehre
2. Potenzial und Entfaltung von Migranten im tertiären Bildungsbereich: Forschungsergebnisse aus soziologischer und psychologischer Perspektive
3. Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache für die Domäne Wissenschaftskommunikation

Die Aktualität und Relevanz dieser inhaltlichen Ausrichtung des Symposiums zeigte sich im großen Interesse an der Tagung und den über 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, von denen viele (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von Hochschulen und Fachhochschulen aus dem gesamten Bundesgebiet und Österreich waren. Ebenso vertreten waren Vertreterinnen des DAAD, des Goethe-Instituts, des TestDaF-Instituts, verschiedener Stiftungen sowie des Amtes für Integration und interkulturelle Angelegenheiten der Stadt Bielefeld.

Der hiermit vorgelegte Tagungsband bietet nun den Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern sowie allen weiteren an der Thematik Interessierten die Möglichkeit, die vorgetragenen Beiträge in vertiefter Form zu rezipieren.

### **Die Beiträge in diesem Band**

Die Themengebiete *Umgang mit Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungswesen* und *Studienerfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund* bildungspolitisch, soziologisch, individualpsychologisch und sprachwissenschaftlich in aller Tiefe zu betrachten, hätte den Rahmen des Symposiums bzw. der hier vorgelegten Publikation gesprengt. Mit der Auswahl der Referenten und ihrer Beiträge ist uns jedoch Folgendes gelungen: Zum einen wird durch die unterschiedlichen disziplinären Perspektiven in Bezug auf das Leitthema deutlich, wie vielschichtig und wechselwirksam bildungspolitische, gesellschaftliche und individuelle Entscheidungen in Bezug auf den Bildungs- und Sprachlernerfolg (i.w.S.) von Studierenden mit Migrationshintergrund sind. Gleichzeitig zeigt sich die Vielzahl der damit zusammenhängenden offenen Fragen, die durch Forschung noch zu beantworten sind. Zum anderen belegt jeweils ein dem Themenschwerpunkt zugeordnetes Praxisprojekt, welche neuen Wege Hochschulen bereits beschreiten, um die Studien- oder Betreuungsstruktur für die Zielgruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund zu verbessern. Mit beidem wollen wir unsere Leserschaft inspirieren und zur Reflexion anregen. Der Inhalt des Bandes strukturiert sich wie folgt:

Der erste Themenschwerpunkt **Mehrsprachigkeit in der globalisierten Gesellschaft und ihre Relevanz für Forschung und Lehre** behandelt Fragen nach der Anerkennung und dem Stellenwert der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungswesen bzw. in der Wissensgesellschaft der Zukunft.

**Katharina Wagner** und **Claudia Maria Riehl** befassen sich in ihrem Beitrag *Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale* mit den derzeitig dominierenden Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit im deutschen Schulsystem bzw. in der Öffentlichkeit und diskutieren den politischen Symbolgehalt von Sprache in diesem Diskurs sowie dessen Wirkung auf

Fremd- und Selbstwahrnehmung der Betroffenen. Anschließend erläutern sie in Anlehnung an Ergebnisse der Kognitions- und Hirnforschung die Potenziale und Vorteile früher Mehrsprachigkeit und plädieren für die gezielte Förderung von Mehrsprachlichkeit durch Elternhaus und Bildungsinstitutionen. Es wird deutlich, dass dabei insbesondere der Entwicklung von Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle zukommt, weil sie als Schlüsselqualifikation für Erfolg im Bildungswesen anzusehen ist.

**Yasemin Karakaşoğlu** erweitert mit dem Artikel *Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen (nicht nur) zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund* die Diskussion über gute Studienbedingungen und Betreuungs- oder Sprachlernangebote für Studierende mit Migrationshintergrund. Sie vertritt die These, dass die zunehmende, aber nicht allein migrationsbedingte Diversität aller Hochschulangehörigen zu einer interkulturellen Öffnung führen müsse, die als Querschnittsdimension der gesamten Institution anzusehen sei. Die Autorin fasst zur Begründung den aktuellen Stand der sozialwissenschaftlichen und politischen Diskussionen sowie die Bestimmung der Zielgruppe Studierende mit Migrationshintergrund kritisch zusammen und diskutiert bestehende Zugangsbarrieren bzw. Exklusionsmechanismen an der Hochschule. Daraus leitet sie einige wichtige Grundzüge politisch-pädagogischen Handelns hinsichtlich der interkulturellen Öffnung der Hochschule ab. Anschließend zeigt sie, durch welche hochschulpolitischen Bedingungen diese Öffnung gerahmt ist und mit welchen Maßnahmen sie an der Universität Bremen umgesetzt werden.

Das Projekt ‚Chance hoch 2‘ an der Universität Duisburg-Essen geht einen anderen Weg: Es fördert Schülerinnen und Schüler sowie Studierende individuell, indem ausgewählte motivierte junge Menschen aus Nichtakademikerfamilien mit und ohne Migrationshintergrund über sieben Jahre von der 9./10. Klasse bis zum ersten Studienabschluss begleitet werden. Über die Hintergründe, die Maßnahmen, Entwicklungen und erste Erfahrungen des durch die Stiftung Mercator unterstützten Projekts informiert der Artikel *Bildungsaufstieg unterstützen: ‚Chance hoch 2 – das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen‘* von **Mark Becker**. Zunächst diskutiert der Autor die Bildungsgerechtigkeit des deutschen Bildungssystems und schildert den Entstehungshintergrund für das Projekt an der Universität. Nach der Zwischenbilanz zum bisherigen Projektverlauf wird abschließend auch die Frage der Nachhaltigkeit eines derartigen Ansatzes und seiner Verankerung im regionalen Bildungssystem thematisiert.

Der zweite Themenbereich **Potenzial und Entfaltung von Migranten im tertiären Bildungsbereich: Forschungsergebnisse aus soziologischer und psychologischer Perspektive** soll beleuchten, welche interpersonalen, sozialen und institutionellen Faktoren den Bildungserfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund behindern oder begünstigen.

**Hacı Halil Uslucan** geht, anders als es der für das Symposium zugeschnittene Titel des Beitrags *Psychologische Bedingungen des Bildungserfolgs von Migranten* suggerieren könnte, selbstverständlich nicht davon aus, die Psyche von Migrantinnen und Migranten funktioniere anders als bei Menschen ohne Migrationshintergrund. Im Kontext der hier interessierenden Diskussion skizziert er Bildungsbiografien und -verläufe von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte und erläutert in diesem Zusammenhang die aus der Bildungsforschung stammenden allgemein geltenden sozialen Determinanten von Bildungserfolg sowie psychologische Aspekte, deren positiver bzw. negativer Einfluss auf Bildungserfolge und -karrieren belegt ist. Im Zentrum des Beitrags steht die Diskussion, warum Potenziale und Begabungen von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte im Schulalltag bis heute selten erkannt und gewürdigt werden. Überlegungen zu einer kultursensibleren Bildungsgestaltung der Schulen und einer adäquaten Förderung aller Kinder beschließen den Artikel und laden zur Reflexion der Situation an den weiterführenden Bildungseinrichtungen, insbesondere der Hochschule, ein.

Der Beitrag *Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts* von **Hannah Burger, Joanna Pfaff-Czarnecka** und **Patricia Pielage** knüpft in gewisser Weise an diese Überlegungen an. Die Autorinnen gehen davon aus, dass Hochschulen Orte der Wissensgenerierung und -weitergabe sind, in denen sich Forschende wie Studierende weiterentwickeln und entfalten; gleichzeitig verstelle dies jedoch den Blick für Selektionsmechanismen, Verwertungsinteressen und die sozialen Rahmenbedingungen, unter denen Forschung und Lehre stattfinden. Im Rahmen des Sonderforschungsbereichs 882 „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ der Universität Bielefeld untersuchen sie deshalb Anerkennungs- und Teilhabemöglichkeiten von Studierenden mit Migrationshintergrund und fragen nach der Relevanz von Ethnizität und damit nach



Grenzziehungen an der Hochschule. Der Beitrag skizziert den Gegenstand der Studie, theoretische Grundlagen sowie die spezifischen Untersuchungsfelder und diskutiert abschließend die Rolle von Sprache und Mehrsprachigkeit für Teilhabe- bzw. Grenzziehungsprozesse im universitären Raum.

Das *Secondos-Programm der Universität Regensburg* folgt konsequent der Prämisse, Studierende mit Migrationsgeschichte, hier Secondos genannt, verfügten mit ihrer Bilingualität und Bikulturalität über ein hohes Potenzial, welches persönlich wie institutionell wertvoll und deshalb im Rahmen des Studiums zu entfalten ist. **Lisa Unger-Fischer** zeigt in ihrer Projektbeschreibung, wie die Regensburger Hochschulleitung dies umsetzt und Studierende mit Migrationsgeschichte das Studienprogramm mit jedem Bachelor-Studiengang kombinieren können. Die Leserinnen und Leser erfahren, welche fachlichen, sprachlichen und landeskundlichen Inhalte zum Programm gehören, wie es strukturiert und verankert ist. Zum Abschluss werden Rückmeldungen der teilnehmenden Studierenden zusammengefasst und zukünftige Zielsetzungen formuliert.

Der dritte Themenschwerpunkt **Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache für die Domäne Wissenschaftskommunikation** versammelt Beiträge, die Aufschluss darüber geben, welche Sprachkompetenzen bei bilingualen bzw. mehrsprachigen Studierenden mit Migrationsgeschichte vorliegen. Die Erforschung dieses Gegenstandsbereichs stellt ein recht junges Forschungsfeld dar. Die Autorinnen und Autoren sind die Ersten, die Forschungsfragen dazu entwickelt haben und derzeit untersuchen. Selten sind dabei Studiendesigns, die die Sprach- oder Schreibkompetenzen in beiden Sprachen gleichzeitig untersuchen, gleichwohl liefern sie wichtige Einsichten in die Deutsch- und Türkischkompetenzen von fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden. Sie werfen weitere Forschungsfragen auf und offenbaren gleichzeitig wichtige Erkenntnisse zur Frage, ob überhaupt und wenn ja, wie studienbegleitende Sprachlernangebote für diese Zielgruppe sinnvoll zu konzipieren sind.

**Kirsten Schindler** modelliert in ihrem Beitrag *Texte beurteilen – Feedback geben. Kompetenzen für Lehramtsstudierende* die Fähigkeit von Schreibenden, Rückmeldung auf Textprodukte zu geben. Dies erfolgt, indem sie zunächst die Relevanz dieser spezifischen Kompetenz herausarbeitet und zentrale Begriffe klärt. Anhand von Gesprächsdatenausügen demonstriert sie, wie Studierende Textfeedback geben. Ihre Erkenntnisse werden im Kontext der Deutschlehrausbildung aus zwei Blickwinkeln dargestellt. Zum einen werden die Lehramtsstudierenden als Produzentinnen und Produzenten akademischer Texte gesehen, zum anderen als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer und damit als Rezipientinnen und Rezipienten von Texten ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. Zudem wird diskutiert, ob Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund diesbezüglich in einer besonderen Rolle sind.

Der Artikel *Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden* von **Inger Petersen** problematisiert die Tatsache, dass sich die Diskussion um unzureichende Deutschkenntnisse von Kindern im Vorschulalter oder Primarbereich zunehmend ausweitet auf fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler bzw. Studierende mit Deutsch als Zweitsprache, die bisher als Bildungsaufsteiger galten und als erfolgreich angesehen wurden. Gleichzeitig stellt sie fest, dass empirische Belege für einen tatsächlichen Unterstützungsbedarf dieser Gruppen derzeit noch fehlen. Der Beitrag veröffentlicht Teilergebnisse ihrer Studie, in der die schriftliche Argumentationskompetenz ein- und mehrsprachiger Oberstufenschülerinnen und -schüler sowie Studierender untersucht wurde. Neben der Darstellung dessen, was schriftliche Argumentationskompetenz ausmacht, werden Design und ausgewählte Ergebnisse der Gesamtstudie vorgestellt. Danach gibt es hinsichtlich des untersuchten Phänomens keine Evidenz für Kompetenzunterschiede zwischen den Ein- und Mehrsprachigen. Nur im Bereich der Lexik ließen sich Einflüsse feststellen. Hinsichtlich universitärer Schreibkurse plädiert Petersen deshalb für Angebote, von denen alle Studierendengruppen profitieren können.

Auch **Sonja Zimmermann** und **Ellen Rupprecht** widmen sich der Frage, ob und wie sich schriftliche Leistungen von Studierenden mit Migrationshintergrund von denen muttersprachlicher oder fremdsprachlicher Textproduzentinnen und -produzenten unterscheiden. In ihrem Beitrag *Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache* stellen sie eine entsprechend gesampelte Pilotstudie vor, in deren Mittelpunkt die Untersuchung des Wortschatzes steht, da dieser in der Forschung als zuverlässiger Prädiktor für Sprachfähigkeit und

Sprachlernerfolg gilt. Die mittels Prüfer-Beurteilungen und einer quantitativen Textanalyse ermittelten Ergebnisse zeigen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Produkten muttersprachlicher und zweitsprachlicher Textproduzenten, weisen allerdings insgesamt eine große Streuung auf. Damit werfen Zimmermann und Rupprecht sowohl Fragen hinsichtlich der Notwendigkeit von Sprachfördermaßnahmen allein für Studierende mit Migrationshintergrund auf als auch methodologische Fragen zur Erforschung schriftlicher Studienleistungen.

Während bisher allein die Deutschkompetenzen von Schülerinnen, Schülern und Studierenden thematisiert wurden, widmen sich die beiden folgenden Beiträge den Türkischkompetenzen mehrsprachiger (Oberstufen-)Schüler. Studien zu Studierenden sind derzeit noch ein Desiderat.

In ihrem Artikel *Fordern, Fördern und Zertifizieren. Türkischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund* stellt **Jutta Çıkar** erste Ergebnisse des Pilotprojekts „Türkisch Schule“ vor, das von telc, einem international agierenden Anbieter von standardisierten Sprachprüfungen, in Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium durchgeführt wird. Das Projekt beabsichtigt, dem herkunftssprachlichen Unterricht an hessischen Schulen Verbesserungsimpulse zu geben und durch seine Zertifizierung Unterrichtsstandards zu etablieren sowie Lernanreize zu bieten. Die ausführliche Darstellung der Projektergebnisse zeigt die hohen mündlichen Kompetenzen vieler Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Herkunftssprache und die Motivation, diese in der Schule formalsprachlich erweitern zu wollen. Zudem wird deutlich, dass Zertifizierung nicht nur ein entscheidendes Mittel der institutionellen Anerkennung der türkischen Sprache in unserer Gesellschaft, sondern auch zur Erhöhung der Sprachlernmotivation ist.

Schriftsprachliche Kompetenzen mehrsprachiger Gymnasiasten im Türkischen werden auch von **Christoph Schroeder** und **Meral Dollnick** untersucht. Ihr Beitrag *Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch* thematisiert zunächst grundlegende Aspekte von Schriftsprachlichkeit und Schriftspracherwerb sowie deren Erwerbsbedingungen in der Diaspora. Im Zentrum des Artikels stehen die Analyse der untersuchten türkischsprachigen Textproduktionen der Gymnasiasten und die Erläuterung der dabei identifizierten Verschriftlichungsstrategien. Die Autoren zeigen, dass die zwei- oder mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler die Anforderungen eines schriftlichen Textes größtenteils umzusetzen wissen und dabei aus den literaten Kenntnissen des Türkischen sowie aus abstrahiertem Wissen über schriftsprachliche Konventionen im Deutschen schöpfen. Hinsichtlich der Relevanz des Türkischen für die Gesellschaft plädieren die Autoren für Türkischunterricht an weiterführenden Schulen und der Hochschule und eine Sprachdidaktik mit „funktionaler Grundierung“, die an den vorhandenen Sprachkenntnissen anknüpfen und sie für verschiedenste Textsorten eingebettet in deren Kommunikationskontexte erweitern kann.

Abgeschlossen wird der Tagungsband von **Elke Langelahn**, **Heike Brandl** und **Emre Arslan**. Sie stellen in ihrem Beitrag *Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund* den Ansatz des PunktUm-Projekts der Universität Bielefeld vor, der die mehrsprachigen Kompetenzen der Studierenden fokussiert. In den Angebotsbereichen „Berufliche Profilbildung“, „Internationales Fachprofil“ und „Mehrsprachigkeit“ wurden Kurse, Workshops und Beratungsformate konzipiert und durchgeführt, die an den mehrsprachigen Ressourcen der Studierenden ansetzten und diese weiterentwickelten. Als besonders wichtiger Bestandteil des Angebots erwiesen sich Fachseminare in den Erstsprachen, in denen die Unterrichtssprache Türkisch, Russisch oder Polnisch war und die somit eine authentische Erwerbssituation für die Erweiterung der Sprachkompetenzen darstellen. Die Autoren sehen darin einen innovativen Weg für Studierende mit Migrationshintergrund, ihre natürliche Mehrsprachigkeit und ihre mehrkulturellen Erfahrungen zu professionalisieren.

## **Dank**

Ohne das große Engagement aller an der Tagung beteiligten Referentinnen und Referenten für das Thema Mehrsprachigkeit im Kontext universitärer Bildung und die wissenschaftlich inspirierende und in allen Fragen zuverlässige Zusammenarbeit wären weder die Tagung noch der hiermit vorliegende Tagungsband zustande gekommen. Deshalb möchten die Herausgeberinnen und der Herausgeber ihnen allen an erster Stelle herzlichen Dank aussprechen. Den Zuschnitt sowie den organisatorischen Rahmen, der von vielen Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern als sehr wohltuend erlebt wurde, erhielt die Tagung vor allem durch die großzügige finanzielle Unterstützung unserer Sponsoren: Wir danken dafür vielmals der VolkswagenStiftung und der Westfälisch-Lippischen Universitätsgesellschaft. Unser weiterer

Dank gilt der Universität Bielefeld, insbesondere der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft und dem Zentrum für Interdisziplinäre Forschung (ZIF), das uns für die Tagung sehr angenehme Räumlichkeiten zur Verfügung stellte. Unser letztes und in keinerlei Hinsicht gemindertes Dankeschön gilt allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von PunktUm, insbesondere Mareike Rotzal, Laura Lippe und Anna-Lena Mertens, für ihre unermüdliche Einsatzfreude während der Tagung und den zahlreichen weiteren Hilfestellungen beim Vorbereiten der Tagung und der Texte für die Open-Access-Publikation.

Bielefeld, im Juli 2013

Heike Brandl  
Elke Langelahn  
Emre Arslan  
Claudia Riemer

### Literatur

- Arbeitskreis der Sprachenzentren (AKS) (2012): *Wege zur Mehrsprachigkeit an deutschen Hochschulen. Die Integration der Fremdsprachenausbildung in das Hochschulcurriculum. Positionspapier des Arbeitskreises der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute AKS e.V.* <http://www.aks-web.de/app/download/5783482899/Positionspapier+des+AKA.pdf> (28.08.2012).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Berthold, Christian; Leichsenring, Hannah (Hrsg.) (2012): *Diversity Report. Studierende mit Migrationshintergrund.* Gütersloh: CHE Consult.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2011): *Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung.* Bonn.
- Fürstenau, Sara; Niedrig, Heike (2011): Die kulturosoziologische Perspektive Pierre Bordieus: Schule als sprachlicher Markt. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Martin (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69-87.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* (2., unveränderte Auflage) Münster: Waxmann.
- Hochschulrektorenkonferenz (2012): *Tätigkeitsbericht 2010-2011.* Bonn.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009.* 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin.
- Langelahn, Elke; Brandl, Heike; Arslan, Emre (in diesem Band): „Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“ an der Universität Bielefeld. In: Brandl, Heike; Langelahn, Elke; Arslan, Emre; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund.* Bielefeld: Universität Bielefeld, 115-134.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.* Münster u.a.: Waxmann.
- Wagner, Katharina; Riehl, Claudia Maria (in diesem Band): Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts. In: Brandl, Heike; Langelahn, Elke; Arslan, Emre; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund.* Bielefeld: Universität Bielefeld, 1-8.



# **Mehrsprachigkeit in der globalisierten Gesellschaft und ihre Relevanz für Forschung und Lehre**



# Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale

Katarina Wagner, Köln, Claudia Maria Riehl, München

## 1 Einleitung

Mehrsprachigkeit stellt eine wichtige natürliche Ressource in unserer globalisierten Gesellschaft dar, die sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft von Bedeutung ist. Die Welt ist mehrsprachig und ein wirklich einsprachiges Land existiert nicht: „Demographisch betrachtet ist Mehrsprachigkeit keine Ausnahme sondern Normalität, d.h. im Grunde ist der einsprachige Mensch eine Ausnahme. Überhaupt ist aus sprachwissenschaftlicher Perspektive Einsprachigkeit eigentlich eine Fiktion.“ (Tracy 2006: 10) Es gibt allerdings verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit und diese werden auch unterschiedlich bewertet. Die Einstellung zur Mehrsprachigkeit in als einsprachig definierten Gesellschaften ist zwiespältig, da hier meist nur die sogenannte ‚Elitenmehrsprachigkeit‘ als Bildungsziel angesehen wird, während natürliche Mehrsprachigkeit sowohl in der öffentlichen Wahrnehmung als auch im Bildungssystem oft als Hindernis aufgefasst wird (vgl. u.a. Extra; Yağmur 2008: 326f.). In Deutschland leben viele Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Im Jahr 2010 hatten ungefähr 20 % der Einwohner Deutschlands (15,8 Millionen Menschen) einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2011). Die größte Gruppe stammt aus Polen, gefolgt von Immigranten aus Rumänien, Bulgarien, der Türkei und Ungarn (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011: 17). Laut der Bundeszentrale für politische Bildung (2011) wird die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund insbesondere in den Ballungsräumen kontinuierlich steigen. Deutschland ist also de facto eine mehrsprachige Gesellschaft, die ihren „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) bzw. „monolingual mindset“ (Clyne 2008) allerdings noch nicht überwunden hat und bei der Förderung von Mehrsprachigkeit häufig mit unterschiedlichem Maß misst.

Im Folgenden werden zunächst die unterschiedlichen Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft sowie die Verhandlung von Sprache als ‚Sekundärsymbol‘ diskutiert. Daran anschließend werden anhand von Ergebnissen aus der Kognitionsforschung und Hirnforschung die Potenziale aufgezeigt, die in der frühen Mehrsprachigkeit liegen. Schließlich wird auf die Notwendigkeit der Förderung der ‚Mehrschriftlichkeit‘ als wichtiger Ausgangsbedingung von Mehrsprachigkeit eingegangen.

## 2 ‚Elitenmehrsprachigkeit‘ vs. natürliche Mehrsprachigkeit

Sprecher haben implizit oder explizit Einstellungen gegenüber ihrer eigenen und anderen Sprachen. Manche Sprachen werden dabei als besonders sympathisch, andere als weniger sympathisch wahrgenommen. Es gibt Sprachen, die als selbstverständlich für die Schulausbildung angesehen werden, und andere Sprachen, die nicht im Lehrplan erwartet werden. Diese individuellen Spracheinstellungen stehen in einem Wechselverhältnis zur impliziten oder expliziten Sprachpolitik eines Landes und zusammen beeinflussen diese beiden Faktoren den Status von Sprachen in einer Gesellschaft. Bei der Einschätzung und Bewertung von Mehrsprachigkeit gibt es große Unterschiede. Einerseits sind fließende Englischkenntnisse heutzutage eine Grundvoraussetzung für viele Arbeitgeber und Bewerber müssen oft noch eine zweite oder dritte Fremdsprache beherrschen, um sich von der Konkurrenz abzusetzen. Auch ist das Thema ‚Mehrsprachige Erziehung‘ hochaktuell und wird in den nächsten Jahren noch an Relevanz gewinnen, da es immer mehr binationale Ehen und Familien gibt, die eine andere Sprache als die Umgebungssprache sprechen. Auch immer mehr einsprachig deutsche Eltern wollen ihren Kindern eine mehrsprachige Erziehung zukommen lassen und schicken ihre Kinder in (oft teure, private) bilinguale Kindergärten, um ihnen so einen Bildungsvorteil zu verschaffen. Andererseits liegen die natürlichen sprachlichen Ressourcen unserer Gesellschaft brach, da Migrantensprachen wie Türkisch, Polnisch und Russisch im deutschen Bildungssystem nur wenig gefördert werden. Diese Sprachen werden noch oft als Risiko und nicht als Ressource für den Bildungserfolg angesehen. Man könnte hier von einer Prestigeskala der Sprachen sprechen, die je nach Nation und Gesellschaft unterschiedlich ausgeprägt ist. Auf der einen Seite empfiehlt die Europäische Kommission, dass Europäer neben ihrer Erstsprache mindestens zwei (europäische) Fremdsprachen erlernen sollten, und betont immer wieder die Relevanz von (möglichst frühem) Fremdsprachenerwerb:

Für die Mitgliedstaaten ist es vorrangig sicherzustellen, dass das Sprachenlernen schon im Kindergarten und in der Grundschule wirksam wird, denn bereits hier werden die entscheidenden Einstellungen gegenüber anderen Sprachen und Kulturen ausgebildet und die Fundamente für den späteren Fremdsprachenerwerb gelegt. (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2004-2006: 9)

Trotz dieser sehr positiven Haltung stellt sich die Frage, welche Sprachen vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Prestigeskala für ‚lernenswert‘ befunden werden. So gibt es Prestigesprachen wie Englisch und Französisch, bei denen sich die meisten Menschen einig sind, dass sie in der Schule als Fremdsprachen angeboten werden sollten, bei Migrantensprachen wie Türkisch oder Polnisch ist die Akzeptanz wesentlich geringer. Diese Unterschiede in den Spracheinstellungen lassen sich unter anderem darauf zurückführen, dass Sprache oft symbolisch für andere Faktoren steht. Nelde spricht in diesem Zusammenhang von ‚Sekundärsymbol‘ und sieht Sprache „als wesentliches Sekundärsymbol für zugrunde liegende Konfliktursachen sozioökonomischer, politischer, religiöser oder historischer Art“ (Nelde 2004: 64) an. Das heißt, dass wir Sprachen nicht losgelöst von sozioökonomischen, politischen, historischen und religiösen Hintergründen bewerten, sondern mit einer Sprache meist auch bestimmte Assoziationen über ihre Sprechergruppe verbinden. Je nachdem, ob diese Assoziationen negativ oder positiv sind, wirkt sich das auch auf unsere Bewertung dieser Sprache aus. Diese Bewertung wiederum beeinflusst unsere Einschätzung davon, ob diese Sprache im deutschen Bildungssystem gefördert werden sollte. Ein typisches Beispiel für Sprache als Sekundärsymbol ist das sich hartnäckig haltende Vorurteil, dass frühe Mehrsprachigkeit für Probleme bei der Sprachentwicklung verantwortlich sei. Dieses Argument wird aber bezeichnenderweise meist nur bei natürlicher Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund ins Feld geführt. Dabei lassen sich Sprachprobleme bei mehrsprachigen Kindern genau wie bei einsprachigen auch auf soziokulturelle und -ökonomische Faktoren zurückführen. Lengyel (2009: 45) betont, dass „die soziale Lebenswelt einer Familie – also die Sprachlernbedingungen, die ein Kind vorfindet – beeinflusst, ob das mehrsprachige Aufwachsen mit ‚Chancen‘ oder ‚Risiken‘ und daher einhergehend mit höherem oder geringerem Bildungserfolg verbunden ist“.

Diese verschiedenen Faktoren, die auf Spracheinstellungen einwirken, werden oft nicht ausreichend reflektiert – dies zeigt sich sowohl im Alltagsgespräch zwischen Eltern als auch auf höherer Ebene, in der deutschen Bildungspolitik. Der Umgang mit der natürlichen Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft spiegelt noch viel zu oft eine negative Wahrnehmung dieser Form der Mehrsprachigkeit wider. Es ist daher wichtig, über die eigenen Spracheinstellungen zu reflektieren, denn sie beeinflussen insgesamt gesehen den gesellschaftlichen Status einzelner Sprachen und dadurch natürlich auch die Wahrnehmung



der Sprecher dieser Sprachen. Die Fremdwahrnehmung einer Sprechergruppe kann sich positiv oder negativ auf die Selbstwahrnehmung dieser Gruppe auswirken und somit ist der niedrige gesellschaftliche Status von Sprachen wie u.a. Türkisch und Kurdisch sicher auch ein Faktor für die Selbsteinschätzung dieser Sprechergruppen und möglicherweise auch für ihren Bildungserfolg<sup>1</sup>. Nelde charakterisiert die deutsche Sprachpolitik im Bildungsbereich kritisch:

So entspricht der so genannten Fremdsprachenpolitik in Deutschland, die mit wenigen Ausnahmen das Englische zur Pflichtschulsprache dekretiert, einer – im soziologischen Sinne – elitären Sprachpolitik, die, ohne den marktökonomischen Bedarf des Englischen zu hinterfragen, die Prestigesprache und damit die Sprache der ökonomischen Elite so sehr in den Vordergrund stellt, dass für die von der Europäischen Union propagierte Einheit in der Verschiedenheit in der schulsprachlichen Praxis – und damit in der Bildungs- und Sprachpolitik des Landes – wenig übrig bleibt. (Nelde 2004: 62)

Die deutsche Sprachpolitik unterstützt laut Nelde also nur eine sehr einseitige, auf das Englische fokussierte Mehrsprachigkeit und vernachlässigt darüber die wahre sprachliche Vielfalt, die Deutschland, Europa und die Welt bieten. Es wurde bereits erwähnt, dass ein Wechselverhältnis zwischen der Sprachpolitik des Landes und den individuellen Spracheinstellungen besteht und dass diese beiden Faktoren entscheidend für den „Marktwert“ (Tracy 2006: 14) einer Sprache sind. Einblicke in die aktuelle Wahrnehmung von Sprachen geben etwa Ergebnisse einer großangelegten Studie zu Spracheinstellungen in Deutschland. Die Studie wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Erkundung und Analyse aktueller Spracheinstellungen in Deutschland“ gemeinsam vom Institut für deutsche Sprache und dem Lehrstuhl für Sozialpsychologie der Universität Mannheim<sup>2</sup> erstellt. Unter rund 2000 erwachsenen Personen wurde eine repräsentative Meinungsumfrage durchgeführt, bei der es um ein breites Spektrum an Fragen ging – von Einstellungen zum Deutschen, zu Dialekten und zu anderen Sprachen in Deutschland bis zu Sprachveränderungen, Sprachgebrauch und Sprachpflege. Interessant für diesen Beitrag sind besonders die Ergebnisse zur Frage, welche fremdsprachigen Akzente in Deutschland als besonders sympathisch bzw. unsympathisch empfunden werden. Am sympathischsten werden die Akzente der klassischen Schulsprachen sowie der in Deutschland beliebtesten Urlaubsländer empfunden. Ganz vorne steht mit 36 % ein französischer, auf Platz zwei mit 20,9 % ein italienischer Akzent. Auf die Frage nach unsympathischen Akzenten antworten mehr als die Hälfte der Befragten (57,7 %), „keinen“ als unsympathisch zu empfinden. Erst mit großem Abstand wurden ein russischer (17,2 %), ein türkischer (13,3 %) und ein polnischer (8,5 %) Akzent genannt (vgl. Gärtig; Plewnia; Rothe 2010: 243f.). Diese Ergebnisse zeigen durchaus ein Prestigekontinuum von Sprachen, bei dem die größten Migrantensprachen wie Russisch und Türkisch am schlechtesten beurteilt werden. Weiterhin sind die Antworten auf die Frage nach dem Fremdsprachenerwerb aufschlussreich, hier ging es u.a. darum, welche Fremdsprachen in der Schule gelernt werden sollten. Als wichtigste Sprache wurde das Englische (95,6 %) genannt. 65,8 % meinen, dass in der Schule Französisch gelernt werden sollte, es folgt Spanisch mit 39,3 %, darauf Russisch mit 19 %<sup>3</sup> und Italienisch mit 9,9 %. 8 % nennen Latein; 7,5 % wünschen mit Chinesisch eine Sprache, die bisher kaum in der Schule unterrichtet wird, Türkisch nur 2,4 % (vgl. Gärtig et al. 2010: 250). Auch bei diesen Ergebnissen zeigt sich, wenig überraschend, dass Englisch, Französisch und Spanisch weit vor den anderen Sprachen liegen und dass eine sehr verbreitete Migrantensprache wie Türkisch nur marginal vertreten ist.

Das nächste Beispiel zeigt ebenfalls deutlich, dass Vorbehalte und Vorurteile gegenüber Migrantensprachen hochaktuell sind. Es handelt sich dabei um zwei (von vielen ähnlichen) Online-Kommentaren auf einen Artikel aus dem Kölner Stadtanzeiger von Güngör Öztürker vom 03.05.2011: „Neue Kita will Vorbild sein“ (<http://www.ksta.de/html/artikel/1304334272740.shtml>, 03.08.2011). In diesem Artikel wurde eine Kindertagesstätte in Kalk vorgestellt, in der die Kinder mit verschiedenen Sprachen in Kontakt kommen sollen: Türkisch, Kurdisch und Englisch. Die Leserkommentare zeigen, dass dieses Thema weiterhin eine hohe Sprengkraft besitzt:

<sup>1</sup> Ein aufschlussreiches Buch über den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund, Spracheinstellungen und Bildungserfolg, mit Fokus auf türkische Kinder, von Katharina Brizić (2007).

<sup>2</sup> Einen ausführlichen Bericht über die gesamte Studie und ihre Ergebnisse bieten Gärtig; Plewnia; Rothe (2010).

<sup>3</sup> Der größte Unterschied zeigt sich in der Einstellung bezüglich des Russischen als Schulsprache. Während in Westdeutschland 13,3 % der Befragten meinen, Russisch solle in der Schule unterrichtet werden, finden dies in den Ländern der ehemaligen DDR fast zwanzig Jahre nach der Wiedervereinigung 38,1 %.

Es reicht mir!!!

Mir reicht das langsam was hier (mit den Kidis) abläuft. Wir sind hier in Deutschland und da wird deutsch gelernt, basta. Privat kann hier jeder machen und lernen was er will, sollen die, die sich für so einen Quatsch verantwortlich zeigen doch mal auf die Strasse gehen und dann mal versuchen sich in „normaler“ deutschen Sprache mit den Jugendlichen zu unterhalten, dann dürfte ganz schnell klar werden was zu tun ist. Die Muttersprache des jeweiligen Aufenthaltslandes ist der Schlüssel zum späteren sozialen Aufstieg und da ist nichts dran zu rütteln. [...] (Merlin12, 05.05.2011, 08.48 Uhr [javascript:document.getElementById('extcomm\_melden\_187919').submit(); 03.08.2011])

N Witz

Das kann sich doch nru um n Scherz handeln. Deutsch und Englisch finde ich ja ok. Aber warum soll man einen Kind türkisch oder kurdisch beibringen. Ist es schon soweit das diese Sprachen wichtiger sind als Deutsch. Warum bringt man den Kindern nicht direkt den Koran bei. Wir leben in Deutschland. (Rächer, 04.05.2011, 15.16 Uhr [javascript:document.getElementById('extcomm\_melden\_187745').submit(); 03.08.2011])

Beim Lesen dieser Kommentare zeigt sich, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur mehrsprachigen Entwicklung und zur Interdependenz von Kompetenz in Erst- und Zweitsprache (vgl. u.a. Cummins Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese, 1979; 2000 und Cooks Erkenntnisse zur ‚multi competence‘, 1995) bisher nicht bei der breiten Öffentlichkeit angekommen sind. Auch wird deutlich, dass Migrantensprachen wie Türkisch und Kurdisch von den Kommentatoren als für den Bildungserfolg irrelevant und auch für das spätere (Berufs-)Leben als unerheblich, ja sogar schädlich angesehen werden. Ein weiteres aktuelles Beispiel ist die Untersuchung von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und zur mehrsprachigen Erziehung von Grundschullehrern und Eltern von Elsinghorst (2012), die im Zuge einer Masterarbeit erstellt wurde. Die Autorin erhob die Daten mittels Fragebögen für Eltern und Lehrer einer Kölner Grundschule und führte dort auch Interviews mit dem Lehrpersonal. Weiterhin wandte sie bei einer kleinen Probandenzahl die *Matched-Guise-Technik* an, bei der sie Grundschullehrern Aufnahmen von den gleichen Sprechern vorspielte, die einen Text einmal mit Akzent und einmal akzentfrei lasen. Dabei war aber den Probanden nicht bekannt, dass es sich um den gleichen Sprecher handelte. Anschließend mussten die Probanden den Sprechern jeweils unterschiedliche Eigenschaften zuordnen. Elsinghorsts Ergebnisse lassen sich in den Kontext der bereits vorgestellten deutschlandweiten Studie einordnen, auch sie konnte eine sehr positive Wahrnehmung von Prestigesprachen, hierbei vor allem Englisch, feststellen und im Gegensatz dazu eine eher negative Wahrnehmung von Migrantensprachen wie Türkisch oder Russisch. Weiterhin zeigen die Ergebnisse des *Matched-Guise-Verfahrens*, dass Sprechern mit einem deutschen, englischen, französischen und italienischen Akzent wesentlich positivere Eigenschaften zugesprochen wurden als Sprechern mit einem türkischen oder russischen Akzent. Beispielsweise wurden Sprecher mit einem türkischen Akzent als besonders aggressiv, dominant, wenig fleißig und mangelnd kultiviert eingeschätzt, während Sprecher mit einem französischen Akzent als gesellig, intelligent und kultiviert eingestuft wurden (vgl. Elsinghorst 2012: 70-74). Diese drei Beispiele geben einen kleinen Einblick zu aktuellen Spracheinstellungen in Deutschland. Sie zeigen auch deutlich, dass diese Einstellungen gegenüber natürlicher Mehrsprachigkeit häufig negativ sind. Diese Perspektive verhindert oft den Blick darauf, dass (besonders frühe) Mehrsprachigkeit viele Vorteile haben kann, wie im Folgenden kurz skizziert wird.

### 3 Vorteile von (früher) Mehrsprachigkeit

Diese Vorteile gelten für alle Sprachen, die ein Kind oder Erwachsener beherrscht, seien das nun Englisch und Französisch oder Türkisch und Deutsch. Dabei lassen sich fünf verschiedene Aspekte anführen:

- Der psychologische Aspekt: Bei Mehrsprachigen fungiert die Herkunftssprache als Träger der Identität, die Zielsprache ermöglicht Integration in eine andere Sprachgemeinschaft.
- Der soziale Aspekt: Sprache befähigt Individuen, einander zu ‚lesen‘. Mehrsprachige können eine größere Bandbreite an Sprechern auf diese Weise ‚verstehen‘.
- Der kognitive Aspekt: Mehrsprachige besitzen ein differenziertes Bewusstsein von Sprache und haben eine andere Art des Sprachzugangs, der weniger regelorientiert und natürlicher ist als der

Einsprachiger. Sie besitzen ein starkes metasprachliches Bewusstsein und andere Fertigkeiten, die ihnen auch das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern.

- Der pragmatische Aspekt: Mehrsprachige haben eine differenziertere Sicht auf die Welt. Sie lernen durch die Brille der anderen Sprache andere Sichtweisen kennen und sind daher flexibler im Handeln.
- Der kulturelle Aspekt: Mehrsprachige, besonders Angehörige von Sprachminderheiten, haben eine Brückenfunktion als Vermittler zwischen verschiedenen Kulturen. (Riehl 2006a)

Es gibt mittlerweile eine Vielzahl von Studien, die positive Ergebnisse zur Sprachkompetenz mehrsprachiger Kinder vorstellen. Als Beispiele werden im Folgenden drei bekannte Studien angeführt. Bialystock (2001) verglich Urteile zur Grammatikalität bei bilingualen und monolingualen Kindern. Die Kinder sollten die grammatische Korrektheit von Sätzen bewerten, beispielsweise:

1. Äpfel wachsen auf Bäumen.
2. Äpfel auf Bäumen wachsen.
3. Äpfel auf Nasen wachsen.

Bilinguale Kinder waren gerade bei semantisch irritierenden Beispielen wie 3. viel eher in der Lage, die ungrammatische Form zu erkennen, als monolinguale Kinder. Mehrsprachige Kinder schneiden bei diesem Test besser ab als einsprachige, weil sie sich neben dem Inhalt auch auf die Form konzentrieren und Wortgrenzen besser erkennen können. Die Ergebnisse zeigen, dass mehrsprachige Kinder ein stärkeres metasprachliches Bewusstsein haben, d.h. sie haben nicht nur ein Bewusstsein darüber, was sie sagen, sondern auch wie sie es sagen. Eine Fähigkeit, die durch den täglichen Umgang mit zwei verschiedenen Sprachen anscheinend trainiert wird. Zu ähnlichen Ergebnissen kam eine psycholinguistische Studie von Yelland et al. (1993), die das Lesenlernen bei monolingualen und bilingualen Kindern untersuchte. Die bilingualen Kinder waren den monolingualen Kindern im Lesen einige Monate voraus. Auch hier ist der Grund für das bessere Ergebnis der mehrsprachigen Kinder ihre stärkere Fähigkeit zur Worterkennung. Es zeigt sich, dass es einen Zusammenhang zwischen metasprachlichem Bewusstsein und Lesenlernen gibt (vgl. dazu auch Riehl 2006a).

Neurolinguistische Studien (vgl. Franceschini 2002) zur Repräsentation mehrerer Sprachen im Gehirn haben gezeigt, dass bei Früh-Mehrsprachigen die Sprachen im Gehirn sehr kompakt repräsentiert sind und sich fast ganz überlappen. Die Sprecher müssen also weniger Gehirnareale aktivieren, wenn sie die Sprachen sprechen, als Sprecher, die erst spät eine zweite Sprache erworben haben und bei denen viel weniger Überlappungen zu finden sind. Früh-Bilinguale verfügen anscheinend über ein Netzwerk im Sprachareal, in das auch weitere Sprachen integriert werden können. Franceschini interpretiert ihre Ergebnisse folgendermaßen:

Mit aller Vorsicht, die bei solchen Umsetzungen aus neuen Forschungsgebieten angebracht ist, lässt sich zumindest sagen, dass ein frühkindlicher Erwerb für das Erlernen von Drittsprachen nützlich ist. Obwohl auch Erwachsene so schnell und gut wie Kinder lernen [...], so unterstreichen unsere Resultate doch die Möglichkeit, dass bei frühkindlichem Erwerb zweier Sprachen Anschlussmöglichkeiten für andere Sprachen besser angelegt sind. An diese schon frühe Basis zweier Sprachen kann später eine Drittsprache näher an die Erstsprache(n) ‚angedockt‘ werden. Solche Netzwerke schon bei Kindern aufzubauen scheint demnach sinnvoll. (Franceschini 2002: 58)

Diese Ergebnisse der vorgestellten Studien zeigen ausschnitthaft, dass Mehrsprachigkeit sich positiv auf die kognitiven Fähigkeiten auswirken kann<sup>4</sup>. Allerdings entwickeln sich diese speziellen mehrsprachigen Kompetenzen nur, wenn sich die Mehrsprachigkeit in einem positiven, wertschätzenden Umfeld entwickeln kann und gefördert wird. Eine gute und flächendeckende Förderung ist allerdings für Migrantensprachen im deutschen Bildungssystem sehr viel weniger präsent.

Die Vorteile, die in der frühen Mehrsprachigkeit liegen, können aber nur weiter genutzt werden, wenn die beiden Sprachen gezielt gefördert werden, das gilt vor allem für den Ausbau der Schriftlichkeit in den Sprachen. Mehrsprachigkeit ist ein Prozess – d.h., dass ein Kind nicht mehrsprachig auf die Welt kommt,

---

<sup>4</sup> Es ist wichtig zu betonen, dass diese positiven Auswirkungen von Mehrsprachigkeit individuell verschieden sind, jedes mehrsprachige Kind entwickelt sich, genau wie jedes einsprachige Kind, unterschiedlich.

sondern, dass es mehrsprachig wird. Dazu bedarf es einer gezielten Förderung, sowohl durch die Eltern als auch durch Institutionen. Hier liegen oft natürliche Ressourcen brach.

#### 4 Mehrsprachigkeit

Ein wichtiger Schritt im Zusammenhang mit der Förderung von Mehrsprachigkeit ist der Erwerb von schriftsprachlichen Kompetenzen in mehreren Sprachen. Der Erwerb einer Sprache als Schriftsprache bezieht sich nicht nur auf den Erwerb des Alphabets und der Orthografie, sondern es handelt sich dabei um den Erwerb von ganz speziellen schriftsprachlich geprägten grammatischen Strukturen oder Formulierungsmustern, die man im mündlichen Diskurs gar nicht verwendet (vgl. Riehl 2006b). Eine Schriftsprache erwerben heißt darüber hinaus, dass man auch komplexere Formen der Sprache erlernt, die auch komplexeres Denken ermöglichen. So betont Cummins (u.a. 1991) den Zusammenhang von Schriftsprache und kognitiven Fähigkeiten: Wenn man eine Sprache nur mündlich beherrscht, besitzt man sogenannte *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), also eine Sprache zum unmittelbaren persönlichen Austausch. Mit der Schriftsprache erwirbt man auch eine sog. *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), eine Sprache zum Gebrauch in dekontextualisierten ‚akademischen‘ Situationen. Gerade in unserer heutigen Wissensgesellschaft ist schriftsprachliche Kompetenz sehr wichtig für den Erfolg im Bildungssystem und im weiteren beruflichen Leben. Wer sich schriftlich nicht angemessen ausdrücken kann und Texte nicht adressatengerecht konzipiert, der hat bereits in der Schule schlechte Erfolgchancen – denn literale Kompetenzen sind zentral für schulischen Erfolg:

Bei Kindern mit Migrationshintergrund, die meist eine andere L1 als Deutsch haben, zeigen sich aber besondere sprachliche Schwierigkeiten. Es gilt nicht nur das Vokabular einer anderen Sprache (L2) und ihre Grammatik und Orthographie zu erlernen, sondern auch die jeweiligen Konventionen des schriftsprachlichen Diskurses zu beherrschen. Gerade die schriftsprachliche Sozialisation der mehrsprachigen Kinder ist oft in einer oder sogar beiden Sprachen defizitär. (Dreyer; Teubler 2008: 157f.)

Die These, dass schriftsprachliche Kompetenzen in der L1 positive Effekte auf die Textkompetenz in der L2 haben, legten u.a. die Studien von Knapp (1997) und Rapti (2005) nahe. Knapp konnte beispielsweise herausarbeiten, dass Migrantenkinder, die bereits im Heimatland die Schule besuchten, eine höhere Text- und Erzählkompetenz im Deutschen besitzen als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die in Deutschland eingeschult wurden. Dies bestätigt die These, dass die Kinder, die in ihrem Heimatland schriftsprachlich sozialisiert wurden, die Fähigkeit zur Bildung von Makrostrukturen besitzen, die auf die Zweitsprache übertragen werden können. Einen weiteren Ansatz bietet die Arbeit von Rapti (2005), die die Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder, die muttersprachlichen Unterricht erhielten, in Erst- und Zweitsprache untersuchte. Beim Vergleich von argumentativen Briefen aus dem 4., 6. und 8. Schuljahr werden die Interdependenzen und Unterschiede in beiden Sprachen, auch in Abhängigkeit vom Alter, deutlich.

Bestätigt wird diese Interdependenz auch von einer Pilotstudie zur Textkompetenz in der L1 und L2, die unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia Maria Riehl an Kölner Schulen durchgeführt wurde. In diesem Zusammenhang wurden je ein erzählender und ein argumentativer Text in der L1 und L2 von insgesamt 100 mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufe verschiedener Schultypen analysiert und mit Texten von ebenfalls 100 einsprachigen deutschen Schülern verglichen.<sup>5</sup>

Die Ergebnisse zeigen, dass DaZ-Schreiber häufiger das Gestaltungsmuster konzeptioneller Mündlichkeit (dazu Heinrich; Riehl 2011) verwenden als Muttersprachler. Im Bereich der Makrostruktur argumentativer Texte verwenden L2-Schreiber zu einem höheren Prozentsatz das materialsystematische Schema im Sinne von Augst und Faigel (1986) (70 % gegenüber 50 %), dagegen gebraucht kein einziger mehrsprachiger Schüler das linear-dialogische Schema (gegenüber 8 % bei Einsprachigen).

Es konnte allerdings auch herausgearbeitet werden, dass alle Probanden, die in der Erstsprache eine hohe Textkompetenz besitzen und in dieser Sprache das Gestaltungsmuster konzeptioneller Schriftlichkeit beherrschen, dieses auch in der Zweitsprache Deutsch verwenden. Es zeigt sich also, dass hohe Kompetenz in der L1 auch mit hoher Kompetenz in der L2 einhergeht. Allerdings bedeutet

---

<sup>5</sup> Für eine ausführlichere Vorstellung der Studie und die detaillierte Analyse zweier Schülertexte s. Dreyer; Teubler 2008. Eine Kontrollgruppe für die jeweiligen Gruppen in der L1 wurde in der Pilotstudie aufgrund des hohen Aufwandes noch nicht erhoben, ist aber im geplanten Projekt impliziert.

umgekehrt niedrige Kompetenz in der L1 nicht automatisch eine ebenfalls schwache Kompetenz in der L2. Hier zeigte sich – zumindest in der Pilotstudie, die aber aufgrund der geringen Datenmenge noch nicht aussagekräftig ist – kein direkter Zusammenhang. Jedoch war auch kein einziger Fall zu finden, in dem Schüler eine gute schriftsprachliche Kompetenz in der Erstsprache hatten und eine schwächere in der Zweitsprache.

## 5 Schluss

Dieser Beitrag sollte die Diskrepanz in der Wahrnehmung von ‚Elitenmehrsprachigkeit‘ und natürlicher Mehrsprachigkeit darstellen sowie den Einfluss von Spracheinstellungen auf Bildungspolitik und auf Fremd- und Selbstwahrnehmung. Weiterhin sollte die Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen als ein Schlüssel zu Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg vorgestellt werden. Die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft und die Spracheinstellungen ihrer Mitglieder beeinflussen sowohl den persönlichen Umgang, die persönliche Wahl von Bildungsangeboten als auch die Bildungspolitik und die in Deutschland angebotenen Sprachcurricula und Förderkonzepte. Eine Prestigeskala von Sprachen besteht in jeder Gesellschaft und ist je nach Land und Gesellschaft(sschicht) unterschiedlich. Sie sollte allerdings bewusster wahrgenommen und diskutiert und auch von der Bildungspolitik noch stärker reflektiert werden, da sich hier eine noch oft negative Wahrnehmung von natürlicher Mehrsprachigkeit zeigt, die im Gegensatz zur immer weiter ansteigenden Förderung von ‚Elitenmehrsprachigkeit‘ steht. Denn wie Reich (2002: 16) betont: „Eine zufriedenstellende zweisprachige Entwicklung wird gefördert durch emotional positiv besetzte Sprachenkontakte, durch eine orientierende Familienerziehung, durch eine unterstützende Schulbildung und durch eine gesellschaftliche Wertschätzung der weniger häufig gesprochenen Sprachen.“

Weiterhin ist es wichtig, dass schriftsprachliche Kompetenzen als ein Schlüsselement für den Bildungserfolg bei Mehrsprachigen vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter (das gilt natürlich gleichermaßen für einsprachige Menschen) in den Vordergrund gerückt und im Bildungssystem stärker gefördert werden. Dafür werden Konzepte für alle Altersstufen und Bildungsebenen benötigt. Im Schulbereich zeigt die hier vorgestellte Pilotstudie von Riehl den positiven Einfluss von muttersprachlichem Unterricht auf die schriftsprachlichen Kompetenzen in beiden Sprachen. Von der niedrigsten bis zur höchsten Ebene des deutschen Bildungssystems, von Kindergarten bis Universität, gibt es noch viel Spielraum für die Förderung von Mehrsprachigkeit.

## Literatur

- Augst, Gerhard; Faigel, Peter (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Frankfurt, Bern, New York: Lang.
- Bialystock, Ellen (2001): *Bilingualism in Development*. Cambridge: CUP.
- Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011): *Migrationsbericht 2010*. [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht2010.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht2010.pdf?__blob=publicationFile) (03.04.2012).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Migration. *Weltbevölkerungsbericht: 7 Mrd. Menschen*. [http://www.bpb.de/themen/P0Y45L,0,Weltbev%F6lkerungsbericht%3A\\_7\\_Mrd\\_Menschen.html](http://www.bpb.de/themen/P0Y45L,0,Weltbev%F6lkerungsbericht%3A_7_Mrd_Menschen.html) (03.04.2012).
- Clyne, Michael (2008): The monolingual mindset as an impediment to the development of plurilingual potential in Australia. *Sociolinguistic Studies*, Vol 2, No 3, 347-365.
- Cook, Vivian (1995): Multicompetence and the learning of many languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 11/2, 135-151.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49/79, 222-251.
- Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, J. H.; Matter, J. F. (eds.): *Reading in Two Languages*. AILA-Review 8/91, 75-89.

- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dreyer, Alma; Teubler, Leonie (2008): Mehrsprachigkeit und Schriftlichkeit aus heutiger Sicht. In: Boschung, Dietrich; Riehl, Claudia M. (Hrsg.): *Historische Mehrsprachigkeit*. Akten des Kolloquiums „Historische Mehrsprachigkeit“, 04.-05.07.2008, Köln (= ZSM Studien 4). Aachen: Shaker-Verlag, 157-173.
- Elsinghorst, Anne (2012): *Einstellungen zur mehrsprachigen Erziehung. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen*. Masterarbeit. Universität zu Köln: Institut für Deutsche Sprache und Literatur I.
- Extra, Guus; Yağmur, Kutlay (2008): Immigrant minority languages in Europe. Cross-national and cross linguistic perspectives. In: Extra, Guus; Gorter, Durk (eds.): *Multilingual Europe. Facts and Policies*. Berlin, New York: de Gruyter, 315-336.
- Franceschini, Rita (2002): Das Gehirn als Kulturinskription. In: Müller-Lancé, Johannes; Riehl, Claudia M. (Hrsg.): *Ein Kopf – viele Sprachen*. Aachen: Shaker-Verlag, 45-62.
- Gärtig, Anne-Kathrin; Plewnia, Albrecht; Rothe, Astrid (2010): *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim: amades.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. (2. unveränderte Auflage 2008) Münster, New York: Waxmann.
- Heinrich, Dietmar; Riehl, Claudia M. (2011): Kommunikative Grundhaltung: Ein interkulturelles Paradigma in geschriebenen Texten. In: Földes, Csaba (Hrsg.): *Interkulturelle Linguistik im Aufbruch. Das Verhältnis von Theorie, Empirie und Methode*. Tübingen: Narr, 25-41.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001): *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006*. Brüssel, den 24.07.2003, KOM(2003) 449 endgültig.
- Lengyel, Drorit (2009): *Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder*. (Internationale Hochschulschriften, 521) Münster: Waxmann.
- Nelde, Peter Hans (2004/[2005]): Minoritologische Überlegungen zum Deutschen als Konfliktsprache. *Brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei*, Bd. NF 12, 61-75.
- Öztürker, Güngör: Neue Kita will Vorbild sein. Erschienen im *Kölner Stadtanzeiger* am 03.05.2011. Online-Kommentare unter: <http://www.ksta.de/html/artikel/1304334272740.shtml> (03.08.2011).
- Rapti, Aleka (2005): *Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder. Untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch*. Frankfurt: Peter Lang.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport.
- Riehl, Claudia M. (2006a): Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Heints, Detlef; Müller, Jürgen E.; Reiberg, Ludger (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit macht Schule*. Duisburg: Gilles & Francke, 15-24.
- Riehl, Claudia M. (2006b): Schrift und Schriftlichkeit in der Muttersprache. *Newsletter des Kompetenzzentrums Sprachförderung*, August 2006, 6-9.
- Statistisches Bundesamt (2011): *Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus*. <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Statistiken/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Migrationshintergrund.psm1> (03.04.2012).
- Tracy, Rosemarie (2006): *Einführung in die Thematik des Kongresses. Frühe Mehrsprachigkeit. Chancen – Mythen – Risiken*. Dokumentation zum Kongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim. (Schriftenreihe der LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg, Bd. 28), 10-15.
- Yelland, Gregory W.; Pollard, Jacinta; Mercuri, Anthony (1993): The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics* 14 (4), 423-444.

## **Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen (nicht nur) zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund**

Yasemin Karakaşoğlu, Bremen

### **1 Einleitung**

In der Folge eines langsam, aber dennoch stetig zunehmenden Anteils an Abiturientinnen und Abiturienten mit Migrationshintergrund, aber auch mit Blick auf die Öffnung der Hochschule gegenüber breiteren Studierendengruppen (Studierende aus bildungsfernen Schichten, Studierende ohne Abitur, Teilzeitstudierende, Studierende mit Migrationshintergrund) als ‚unentdeckte Bildungsreserven‘ beginnt die Ermittlung von Anteilen dieser Bevölkerungsgruppe an den Studierenden in den Fokus zu rücken. Von Interesse ist dabei insbesondere die Frage, ob sie gemäß ihres Anteils an den Abiturientinnen und Abiturienten auch an den Studierenden vertreten sind und inwiefern möglicherweise ein besonderer Unterstützungsbedarf vorliegt. In Verbindung mit Aspekten der Globalisierung und der weiteren Internationalisierung der Hochschulen wendet sich der Blick in jüngster Zeit auch vermehrt der Frage zu, inwiefern das Personal an Hochschulen international und interkulturell divers zusammengesetzt ist. Die Perspektive, die sich hier abzeichnet, verweist auf die Verbindung zwischen Interkulturalität und Internationalität und in diesem Zusammenhang auch auf die notwendige Neu-Ausrichtung interkultureller Öffnung von einer zielgruppenspezifischen Maßnahme zu einer Querschnittsdimension der Institution. Am Beispiel der Universität Bremen sollen abschließend Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

### **2 Wer sind die Studierenden mit Migrationshintergrund?**

Bei den ‚Studierenden mit Migrationshintergrund‘ handelt es sich um ein statistisches Konstrukt, hinter dem sich – analog zur Erfassung des ‚Migrationshintergrunds‘ im Mikrozensus (seit 2005) – eine Merkmalskombination von aktueller und früherer eigener und Staatsbürgerschaft der Eltern verbirgt. Um die Personengruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund statistisch zu erfassen, wurden sie bislang über das Kriterium der Staatsbürgerschaft sowie über den Ort des Erwerbs der

Hochschulzugangsberechtigung beschrieben. Unterschieden wird so nach *Bildungsausländer* und *Bildungsinländer*.<sup>1</sup> Demnach sind *Bildungsausländer* Personen nicht deutscher Nationalität, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben und in der Regel für den Zweck des Studiums und damit für einen begrenzten Zeitraum nach Deutschland kommen. *Bildungsinländer* besitzen ebenfalls eine ausländische Staatsbürgerschaft, haben jedoch ihre Studienberechtigung in Deutschland erlangt und absolvieren nun ihr Studium an einer deutschen Hochschule (Isserstedt et al. 2007: 434). Der Begriff *Bildungsinländerinnen* und *-inländer* als eigenständige statistische Kategorie wurde 1994 eingeführt. Dies ging einher mit einer hochschulrechtlichen Änderung, wonach junge Menschen, die in Deutschland ihre Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben, nicht mehr eine Studienplatzzuweisung auf der Basis des Ausländerkontingents der jeweiligen Hochschule erhielten, sondern gleichberechtigt mit deutschen Staatsangehörigen und deutscher Hochschulzugangsberechtigung behandelt wurden. Der prozentuelle Anteil von *Bildungsinländerinnen* und *-inländern* an der Gesamtheit aller Studierenden ist über die Jahre mit minimalen prozentuellen Verschiebungen in beide Richtungen bei rund 3 % stabil geblieben (DAAD; HIS 2010: 8f.).

Eine weitere, differenziertere Möglichkeit, ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ zu erfassen, besteht in dem erwähnten Einbezug erweiterter Kriterien zur detaillierten Erfassung von Migrationsdaten von Studierenden ausländischer Herkunft. Die vom HIS durchgeführten Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes (DSW) von 2007 und 2010 legten erstmals eine differenzierte Datenlage zu Studierenden mit Migrationshintergrund vor. Die 19. Sozialerhebung unterscheidet dabei zwischen vier Gruppen: 1) Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die in Deutschland die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben – sogenannte *Bildungsinländerinnen* und *-inländer*; 2) eingebürgerte Studierende, die ihre ursprüngliche zugunsten der deutschen Staatsangehörigkeit aufgaben; 3) Studierende, die neben der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit besitzen; 4) Studierende mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen zumindest ein Elternteil eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt. (Isserstedt et al. 2010: 500f.)

So ergibt sich für das Jahr 2009 ein Studierendenanteil von 11 % an ‚Studierenden mit Migrationshintergrund‘. Wird der Anteil von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe der 20- bis unter 25-Jährigen, der im Jahre 2009 bei bundesweit 24,1 % lag (Statistisches Bundesamt 2010: 32), als Richtwert herangezogen, muss auch der Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund von 11 % als unterdurchschnittlich bewertet werden. Eine Sonderauswertung des Mikrozensus durch das Statistische Bundesamt zu Studierenden mit Migrationshintergrund berechnet allerdings, dass von den 20- bis unter 25-jährigen Studierenden im Jahre 2008 16,7 % eine eigene oder familiäre Migrationserfahrung nachweisen können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 124, 294). Die unterschiedlichen Anteile von Studierenden mit Migrationshintergrund, die hier ermittelt wurden, hängen offensichtlich von den im Zeitverlauf unterschiedlichen, für die Operationalisierung des Migrationshintergrundes herangezogenen migrationsrelevanten Merkmalen ab. Somit hat die dem Berechnungsverfahren zugrunde liegende Definition von ‚Migrationshintergrund‘ immer einen entscheidenden Einfluss auf die Berechnung der Beteiligungsquote an Hochschulbildung von Studierenden aus Zuwandererfamilien.

Um spezifische Benachteiligungen in Bildungsinstitutionen aufgrund von Gruppenmerkmalen zu identifizieren und entsprechende Strategien zur Überwindung von Chancenungleichheit zu entwickeln, kann der an die genannten Erhebungsverfahren angelehnte Einsatz eines institutionellen Monitoring-Systems sinnvoll sein. Die mit dem Monitoring gewonnenen Daten ermöglichen die Identifizierung disproportionaler (Miss-)Erfolgsquoten für Träger spezifisch wirksam werdender Benachteiligungsmerkmale – hier z.B. der Migrationshintergrund – im Hochschulbereich. Dabei ist nachdrücklich darauf hinzuweisen, dass von Bildungsbenachteiligung nicht alle Migrantinnen und Migranten im gleichen Maße betroffen sind, sondern insbesondere diejenigen aus bildungsfernen Elternhäusern oder deren Umgangssprache im familiären Umfeld nicht Deutsch ist. Für die statistischen Analysen sind daher nicht einzelne Differenzmerkmale wie der Migrationshintergrund gleichsam isoliert zu erheben und damit ‚abzuhaken‘, sondern ihre intersektionale Verschränkung mit anderen Ungleichheitsdimensionen wie z.B. dem sozioökonomischen Status, Bildungshintergrund der Eltern,

---

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen basieren im Wesentlichen auf dem mit Anna Wojciechowicz gemeinsam verfassten Artikel zu Studierenden mit Migrationshintergrund (Karakaoğlu; Wojciechowicz 2012).



Aufenthaltsstatus in Deutschland, Geschlecht ebenso in den Blick zu nehmen wie die Gültigkeit von Benachteiligung in spezifischen Phasen und Bereichen des Studiums.

Für das Hochschulpersonal liegen keine differenzierten Daten nach dem jeweiligen Migrationshintergrund vor. Lediglich der Anteil ausländischer Staatsbürgerinnen und Staatsbürger an Professorinnen bzw. Professoren und dem wissenschaftlichen Personal ist bekannt. Während 10,5 % des wissenschaftlichen Personals an deutschen Hochschulen eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt, gilt dies lediglich für 5,7 % der Professorenschaft (DAAD; HIS 2010: 72).

### 3 Zugangsbarrieren zu und Exklusionsmechanismen in der Hochschule

Die Aufnahme eines Hochschulstudiums ist in hohem Maße durch „die Summe der in den Stufen bis zum Abitur akkumulierten Disparitäten und der durch das Bildungsverhalten nach dem Abitur noch hinzukommenden Disparitäten“ (Müller; Pollak; Reimer; Schindler 2009: 291) geprägt. Abiturientinnen und Abiturienten, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, stellen eine bereits hoch vorselektierte Population dar. Dieser Aspekt ist zentral bei Erklärungen für die geringere Studienbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund. Jugendliche ohne Migrationshintergrund verlassen fast doppelt so häufig die Schule mit einer allgemeinen Hochschulreife als Migrant\*innen. Werden Abgänger allgemeinbildender Schulen nach der Staatsangehörigkeit betrachtet, so kann festgestellt werden, dass deutsche Jugendliche (33,9 %) dreimal häufiger die allgemeine Hochschulreife erwerben als Jugendliche mit einem ausländischen Pass (11,2 %) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 92). Was die Übergangsquote in den Hochschulbereich der relativ wenigen Studienberechtigten mit Migrationshintergrund anbelangt, kann jedoch eine höhere Studierneigung als bei den deutschen Studienberechtigten mit einer vergleichbaren Bildungsherkunft des Elternhauses festgestellt werden (ebd.: 119, 157). Auffällig ist darüber hinaus, dass Migrant\*innen den Zugang zur Hochschule häufiger mit einer Fachhochschulreife erreichen als solche ohne Migrationshintergrund (77 % vs. 83 %) (Isserstedt et al. 2010: 506). Eine qualitative Detailanalyse zur Übergangssituation Schule – Studium zeigt, dass Abiturientinnen und Abiturienten ethnischer Minderheiten, die aus einem bildungsfernen Milieu stammen, häufig kaum Vorbilder und Hilfen für die Bewältigung des akademischen Studienalltags aus dem Elternhaus mitbringen und höhere Zukunftsängste, Desorientierung und Entscheidungsunsicherheit bei der Berufs- bzw. Studienwahl aufweisen. Diese Faktoren können auch als Mechanismen der „Selbsteliminierung“ (Bourdieu; Passeron 1971: 180) verstanden werden. Schulische Belastungen und Schwierigkeiten in der Bildungssprache Deutsch können insbesondere bei denjenigen zur überkritischen Betrachtung der eigenen Studierfähigkeit beitragen, die als Seiteneinsteiger ins Bildungssystem eingemündet sind (Wojciechowicz 2010: 39f.).

Wie im schulischen Bereich ergeben sich auch im Hochschulbereich für die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund, die der Definition gemäß als solche einzustufen sind, strukturelle Bedingungen ihrer Benachteiligung. Auch wenn die Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund als sehr heterogen zu bezeichnen ist, da sie sich je nach Merkmal (z.B. Inhaber der doppelten Staatsangehörigkeit, Eingebürgerte, Bildungsinländer) sehr unterschiedlich auf soziale Schichten und Geschlechterkategorien verteilt, zeigt sich für die überwiegende Zahl der Studierenden dieser Kategorie gemäß den zentralen Befunden der 19. Sozialerhebung im Gegensatz zum Durchschnitt der Studierenden ohne Migrationshintergrund, dass sie seltener eine allgemeine Hochschulreife haben (77 % zu 83 %), häufiger aus Familien mit niedriger sozialer Schicht stammen (34 % zu 13 %), seltener auf eine akademische Familientradition zurückblicken können (9 % zu 45 %; 18. Sozialerhebung), einen höheren ökonomischen Unterstützungsbedarf (BAföG) (33 % zu 23 %) aufweisen, zu höheren Anteilen sich aus dem eigenständigen Verdienst finanzieren müssen (31 % zu 25 %) und häufiger im Elternhaus wohnen (31 % zu 24 %). Als zentrale Probleme im Studium geben sie die Orientierung im Studiensystem (40 %), die Finanzierung (39 %) und den Kontakt zu deutschen Studierenden (37 %) an (Isserstedt et al. 2010: 510).

Unter den Studierenden mit Migrationshintergrund gibt es eine Vielzahl an Studierenden, die zwar den Zugang in die Hochschule erfolgreich geschafft haben, die aber im Studienverlauf an Anforderungen des Studienalltags scheitern und ihr Studium ohne Hochschulabschluss vorzeitig beenden bzw. unterbrechen. Die aktuelle 19. Sozialerhebung belegt, dass Bildungsinländerinnen und -inländer (16 %) in einem deutlich höheren Maße ihr Studium *unterbrechen* als Studierende ohne Migrationshintergrund (10 %). Als häufigsten Grund für die Studienunterbrechung geben Migrant\*innen finanzielle

Probleme (31 %) an, und zwar deutlich häufiger als Studierende ohne Migrationshintergrund (17 %) (ebd.: 510).

Das Scheitern an Leistungsanforderungen scheint laut einer Oldenburger Pilotstudie (2009) als hervorgehobenes Problem zum Studienabbruch beizutragen. Ein wesentlicher Anteil unter den Bildungsinländern hat trotz hoher Studienmotivation Schwierigkeiten mit der Bewältigung der Anforderungen im Studium. Sie geben an, Sorgen zu haben, Klausuren und Prüfungen nicht zu bestehen oder den Leistungsanforderungen in dem von der Studienordnung vorgesehenen zeitlichen Rahmen nicht erfüllen zu können (Meinhardt; Zittlau 2009: 140). Aufgrund der fehlenden materiellen Unterstützungsmöglichkeit der Familie sind diese häufiger als solche ohne Migrationshintergrund auf die eigene Erwerbstätigkeit als Studienfinanzierung angewiesen, was sich studienverlängernd auswirken kann (ebd.: 141f.). Hinweise aus qualitativen Untersuchungen bei türkischstämmigen Studierenden verweisen auf Probleme in der akademischen Integration mit der Aneignung eines fachspezifischen Habitus und damit letztlich mit einer erfolgreichen Hochschulsozialisation (Niehaus 2008: 128). Nach dem Modell des Bildungsforschers Tinto (2004) ist die Teilhabe an der ‚student culture‘ außerhalb des Kontextes der Lernumgebung ein wichtiger Faktor für die erfolgsorientierte Beharrlichkeit im Studium; genauso wichtig wie die „akademische Integration“ sei die „soziale Integration“ im Sinne des Zugehörigkeitsgefühls zur Studierendenschaft. Darüber hinaus sei für den erfolgreichen Studienverlauf auch wichtig, dass Lehrende und sonstige Hochschulmitarbeitende ein Bildungsumfeld schaffen, das Studierende einlädt, sich akademisch zu integrieren.

An deutschen Hochschulen hat sich zwar bezogen auf internationale Studierende und die Gruppe der Bildungsausländer über die Zuständigkeit des International Office bzw. der akademischen Auslandsämter die Notwendigkeit, diese aktiv in das universitäre Leben zu integrieren, etabliert und ist als solche auch im 2009 verabschiedeten Code of Conduct der Hochschulen im Umgang mit dem ‚Ausländerstudium‘ festgeschrieben worden, doch dies hat bislang wenig Einfluss auf die umfassende Schaffung eines interkulturell offenen Klimas an den Universitäten. Allerdings existieren kaum wissenschaftliche Untersuchungen über Diskriminierungserfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Universität. Darüber hinaus besteht Unsicherheit über die Zuständigkeit des International Office für Angelegenheiten von Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung und ausländischem Pass oder ausländischer Herkunft, auch wenn diese spezielle Beratungs- und Betreuungseinheit bislang das interkulturelle Zentrum der Universitäten darstellt und in der Regel über die stärkste Kompetenz im Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt der Studierenden verfügen dürfte. Vor diesem Hintergrund kann die interkulturelle Öffnung als Strategie, die Zuweisung von interkultureller Kompetenz nicht nur auf eine Institution innerhalb der Universität zu beschränken, sondern als Querschnittsdimension der Hochschule zu verstehen, sinnvoll sein, um optimale Rahmenbedingungen für die Studienzufriedenheit und auch den Studienerfolg von allen Studierenden (mit wie ohne Migrationshintergrund) herzustellen.

#### **4 Die interkulturelle Öffnung der Hochschule**

Bei der interkulturellen Öffnung von Bildungsinstitutionen geht es um einen veränderten Blick der Institution sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte gesellschaftliche Realität insgesamt sowie um eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen plurale Studierendenschaft. Zentral ist die Wendung des Blickwinkels von den Studierenden mit Migrationshintergrund als per se Gruppe mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf (wie es ausländerpädagogische Ansätze nahelegen) zu ihrer Wahrnehmung als ‚Normalfall‘ und eine Wendung von der notwendigen Veränderung der Studierendenschaft an die Anforderungen der Institution auf eine Veränderung von Schule mit Blick auf die Bedürfnisse der Nutzerinnen und Nutzer, um die adäquate Förderung ihrer Bildungschancen zu sichern. Der Forderung nach interkultureller Öffnung von Bildungsinstitutionen liegt ein mehrdimensionaler, interkultureller Bildungsbegriff zugrunde.

Aktuelle Ansätze interkultureller Bildung setzen sich stärker mit den strukturellen und institutionellen Gegebenheiten auseinander, in denen das Lernen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund stattfindet, und verweisen auf die Notwendigkeit, institutionelle Rahmenbedingungen so zu verändern, dass Menschen unterschiedlicher (sozialer, familiärer, sprachlicher, kultureller, geistiger) Lernvoraussetzungen gleiche Bildungschancen im System erhalten. In dieser Zielsetzung verbindet sich der interkulturelle mit dem Inklusionsansatz. Vor dem Hintergrund einer nachhaltig durch Migration und

Globalisierung geprägten Gesellschaft gehört es heute zum Minimalkonsens der interkulturellen Bildungswissenschaft, dass interkulturelle Bildung Bestandteil allgemeiner Bildung und daher allen an pädagogischen Prozessen Beteiligten als Schlüsselkompetenz zu vermitteln ist (Gogolin; Krüger-Potratz 2006; Krüger-Potratz 2005).

Konsequenterweise sollte sich dies auf allen Ebenen der zuständigen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen widerspiegeln. Interkulturelle Öffnung macht vor diesem Hintergrund die „Reorganisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung von Entscheidungsprozessen in allen Politik- und Arbeitsbereichen“ von Bildungsinstitutionen notwendig. Dafür ist „die Idee der Querschnittspolitik grundlegend, dass Chancengleichheit sich nur herstellen lässt, wenn sie in allen Bereichen angestrebt wird“ (Handschuck; Schröder 2003: 15). Terkessidis spricht sich daher für einen „radikalen Umbau der Institutionen“ mit dem Ziel der „radikalen Interkulturellen Öffnung“ aus, die eine umfassende Neuorientierung verlangt (Terkessidis 2010). Dabei ist der Kern der Institutionen zu befragen, ob die Räume, die Leitideen, die Regeln, die Routinen, die Führungsstile, die Ressourcenverteilung sowie die Kommunikation nach außen und die Einstellungen der Akteure im Hinblick auf Vielfalt gerecht und effektiv sind (ebd.: 141f.). Additive Fördermaßnahmen sind einerseits wichtig, um die Voraussetzung für Bildungspartizipation zu schaffen, sie haben aber keine nachhaltige Wirkung auf die Regelabläufe in der Institution sowie die Einstellungsmuster der Vertreterinnen und Vertreter der Institution, in diesem Fall der Hochschullehrenden und der Administration selbst. Dies soll durch Prozesse der interkulturellen Öffnung von Hochschule verändert werden. In diesem Zusammenhang ist auch die notwendige ‚Interkulturelle Kompetenz‘ des Hochschulpersonals gefordert (im Sinne von Fischer 2006). Im Sinne eines anerkennungstheoretisch fundierten und die gesellschaftlichen Veränderungen durch Migration reflektierenden Ansatzes muss sich interkulturelle Öffnung auch darin niederschlagen, dass die Hochschule sich aktiv um die Erhöhung des Anteils an Personal in allen Statusgruppen mit Migrationshintergrund und/oder interkultureller Kompetenz bemüht.

Mit interkultureller Orientierung ist ferner eine strategische Ausrichtung der Institution gemeint, die sich im Leitbild niederschlägt und „die sich in den jeweiligen Zielen konkretisiert und die die Organisation auf die Querschnittsaufgabe interkultureller Öffnung verbindlich verpflichtet“ (Schröder 2007: 82). Damit wird ein bewusst gestalteter Prozess angesprochen, „der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird“ (ebd.: 83).

Unter den skizzierten Gesichtspunkten zu Studienbedingungen von Migrantinnen und Migranten würde die Formulierung von pädagogischen Förderkonzepten für den Hochschulbereich zu kurz greifen, ohne strukturelle Veränderungen anzustreben. Wichtig erscheint hier, dass kompensatorische Fördermaßnahmen, die sich langfristig gleichstellungsfördernd auswirken sollen, keine nachhaltige Wirkung auf die Regelabläufe in der Hochschule, äußere Rahmenbedingungen sowie auf die Einstellungsmuster der Hochschuldozentinnen und -dozenten und die Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen haben. Ferner bergen langfristig entlang ethnischer Gruppenmerkmale bzw. der externen Zuschreibung eines Migrationshintergrundes konzipierte Angebote die Gefahr einer Zementierung der Zuschreibung kollektiver Zugehörigkeiten. An ihre Stelle müssen vielmehr „Praxen der Infragestellung“ (Mecheril; Klingler 2011: 85) derartiger Zuschreibungen treten. Migrantenförderung kann daher nur als ein erster Impuls der Neuorientierung notwendiger Modernisierungs- und Reorganisationsprozesse im Rahmen einer Hochschulentwicklung verstanden werden, nicht aber als das Kernziel.

Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, im Rahmen der universitären Personalentwicklung Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der regulären Unterstützungsangebote in Fortbildungen zu interkulturellen Fragen dafür zu qualifizieren, die eigene Beratungspraxis unter einer differenzsensiblen Perspektive kritisch zu überprüfen und in konkreten Beratungsgesprächen mit Studierenden kultursensibel zu handeln. Auch Stipendien können eine gleichstellungsfördernde Maßnahme im Rahmen einer interkulturellen Hochschulentwicklung darstellen, wenn sie als „Ermöglichung akademischer Bildungsprozesse“ (Mecheril; Klingler 2011: 111) für sozial benachteiligte Jugendliche verstanden werden und nicht ausschließlich nach dem Kriterium der herausragenden Leistungen vergeben werden (vgl. etwa die Vergabe von Deutschlandstipendien an der Universität Bremen, bei der

soziales Engagement und soziale Dispositionen sowie Migrationshintergrund besonders berücksichtigt werden). Weitere Überlegungen zur interkulturellen Öffnung im Hochschulraum zielen dagegen auf ‚radikale‘ Veränderungen auf der strukturellen Ebene. So schlagen Darowska und Machold (2011: 28) vor, wenigstens über eine „temporäre Einführung unterschiedlicher Benotungskriterien der sprachlichen Qualität von schriftlichen Arbeiten und mündlichen Beiträgen sowie Einräumen längerer Regelstudienzeiten“ nachzudenken. Dies wären Maßnahmen im Rahmen von Nachteilsausgleichen, wie sie auch für Studierende mit Kind oder mit pflegebedürftigen Angehörigen vorgehalten werden. Auch die Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit die sozialisationsbedingte Mehrsprachigkeit von Studierenden mit Migrationshintergrund beim Zugang zum Studium und im Seminarraum im Sinne einer Kompensation von Sprachdefiziten in der Wissenschaftssprache Deutsch oder einer Ressourcenförderung durch spezifische Angebote in den Herkunftssprachen als Fachsprachen Berücksichtigung finden könnte, ist Gegenstand der Debatte um eine differenzsensible Hochschule. Dies sind Fragen, die infolge der im Rahmen des Bologna-Prozesses verstärkten Internationalisierung von Hochschulen an Bedeutung gewinnen.

Ziel ist die Anpassung der Institution Hochschule in ihren Strukturen, Methoden, Lehr- und Lerninhalten und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen heterogene Studierendenschaft und heterogene Gruppe weiterer Hochschulmitglieder. Daraus folgt die Reorganisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung von Entscheidungsprozessen in allen Politik- und Arbeitsbereichen von Hochschule. Auch hier erweist sich interkulturelle Öffnung als Querschnittsaufgabe der Hochschulpolitik (Handschuck; Schröder 2003: 5; Schröder 2007: 82). Als Kernaufgabe sehen Mecheril und Klingler die Entwicklung von „differenzsensiblen Handlungsansätzen“, die sich des Spannungsverhältnisses zwischen der Betonung von Differenz, ihrer Relevanzsetzung für den Bildungsraum Hochschule, der damit verbundenen Gefahr, diese Differenzen durch ihre Thematisierung festzuschreiben, und der Notwendigkeit, Differenzen zu sehen, um Benachteiligungen aufdecken und bekämpfen zu können, bewusst sind (Mecheril; Klingler 2011: 109). Empfohlen wird ein „reflexiver Ansatz im Umgang mit Differenzen und sozialen Identitäten“, der sich nicht auf die Berücksichtigung einzelner Differenzkategorien in Zugangsbedingungen, Lehr-Lernformen und Beratungs- und Betreuungsangeboten beschränkt, sondern immer auch reflektiert, was mit neuen Angeboten für spezifische Zielgruppen für neue Differenzlinien hergestellt werden. Übergeordnetes Ziel ist in dieser Perspektive die strukturelle und inhaltliche Ausrichtung darauf, möglichst viele Studierende „mitzunehmen“, ihre Studienzufriedenheit zu steigern und ihnen einen erfolgreichen Studienverlauf und -abschluss zu ermöglichen vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Anforderungen an die Institution.

## **5 Die hochschulpolitische Rahmung einer interkulturellen Öffnung von Hochschulen**

Interkulturelle Öffnung war für die Hochschulen bislang vor allem ein Anforderungsprofil, das sich auf ihren Umgang mit den ‚internationalen‘ bzw. ‚ausländischen‘ Studierenden als Gästen des deutschen Hochschulsystems bezog. So sieht der 2009 von einer Vielzahl von deutschen Hochschulen unterzeichnete ‚Nationale Kodex für das Ausländerstudium‘ konkrete Handlungsanweisungen für die mit ausländischen Studierenden vorrangig befassten Stellen der Hochschule vor. In der Folge haben sich viele Hochschulen differenziert mit der Anforderung auseinandergesetzt, sich stärker interkulturell zu öffnen (Berninghausen et al. 2009). Weitere migrationspolitische Maßnahmen wie das Zuwanderungsgesetz von 2005, das eine Bleibeoption für ausländische Absolventen deutscher Hochschulen bis spätestens ein Jahr nach Abschluss des Studiums zur Arbeitssuche vorsieht, sowie der Verzicht auf eine individuelle Vorrangprüfung (2007) haben dazu beigetragen, dass sich der Blick auf die internationalen Studierenden von den vorübergehenden Gästen des Hochschulsystems zu potenziellen Einwanderern gewandelt hat. Internationale Studierende werden zu einer begehrten Zielgruppe im Kampf um ‚die besten Köpfe‘ und Studierende mit Migrationshintergrund werden entdeckt als verborgene Bildungsreserve, auch als potenzielle Abwanderer in die (ehemaligen) Herkunftsländer ihrer Familien, um deren Studiererfolg und Bleibeabsichten man sich nun stärker als zuvor bemühen will. Unter der Überschrift ‚Integration in der Wissenschaft‘ wird diese Gruppe im Ersten Nationalen Integrationsplan (2007) besonders in den Blick genommen.

Seit 2009 hat der DAAD zusammen mit dem BMBF in drei Ausschreibungen bis 2012 das Programm PROFIN (Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender) ausgeschrieben mit dem erklärten Ziel, so die Ausschreibung von 2009, die Integration ausländischer Studierender als Aufgabe

und Lernchance für die *gesamte* Hochschule zu konzipieren, die Effizienz und Kundenfreundlichkeit bei bisherigen Standardaufgaben zu stärken und weitere Instrumente und Strukturen zu entwickeln, ausländische Studierende dazu zu befähigen und dabei zu unterstützen, sich erfolgreich in Hochschule, Gesellschaft und Arbeitswelt zu integrieren, die aktive Mitwirkung der deutschen Studierenden bei der Integration ausländischer Studierender erheblich und nachhaltig zu steigern, spezifische Bedürfnisse von Studierenden mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen und ihre Potenziale zu nutzen sowie neue Potenziale und Handlungsfelder durch Kooperation zwischen Akteuren innerhalb und außerhalb der Hochschule zu erschließen. Erklärtes Gesamtziel ist die Erhöhung des Studienerfolgs der ausländischen Studierenden und der Studierenden mit Migrationshintergrund. Damit wird zwar ein Blickwechsel vollzogen von der Defizitorientierung, in der die internationalen und Studierenden mit Migrationshintergrund als beratungs- und betreuungsbedürftig definiert werden, zu einer Ressourcenorientierung: Es sollen sich „deutsche und internationale Studierende auf gleicher Augenhöhe begegnen und sich allen möglichst die gleichen Chancen für den weiteren Berufs- und Lebensweg eröffnen“ (Lemmens 2011: 5). Allerdings nimmt das Programm vorrangig die ausländischen Studierenden und die Studierenden mit Migrationshintergrund in den Fokus, widmet ihnen spezifische Maßnahmen – Studierende ohne Migrationshintergrund sind keine Adressaten der mit dem Programm beabsichtigten Veränderungen in der Hochschule.

## **6 Der Prozess der Umsetzung interkultureller Öffnung der Hochschule am Beispiel der Universität Bremen**

Für die Hochschulen bleibt die Herausforderung, eine Verzahnung ihrer Kernziele der Steigerung von Exzellenz in Forschung und Lehre mit einem breiteren Bildungsauftrag zu verbinden oder zumindest auszubalancieren sowie transnationale akademische Migration besser als bisher zu gestalten, zu betreuen und zu begleiten, ohne dabei die durch die Migrationsgesellschaft bedingte interkulturelle Vielfalt der einheimischen Studierendenschaft aus dem Blick zu verlieren. Immerhin kann festgestellt werden, dass angeregt durch hochschulübergreifende Programme wie PROFIN eine engere Verknüpfung zwischen der Steigerung von Internationalität und der interkulturellen Orientierung der Hochschule angebahnt wurde. Als Umsetzungsbeispiele an der Universität Bremen im Rahmen und Umfeld des International Office können hier folgende Projekte und Maßnahmen erwähnt werden: Peer-Mentoring- bzw. Peer-Coaching-Programme (z.B. Kompass Plus), Angebote zur Steigerung interkultureller Kompetenz bei Studierenden (Zertifikat Interkulturelle Kompetenz), Projekte zur Erstberatung von Newcomern und zum Ausbau einer Willkommenskultur (Newcomer-InternetPortal, Newcomer-Frühstück als Willkommens- und Informationsveranstaltung zu Semesterbeginn), Projekte zum Übergangmanagement aus der Schule in die Hochschule und aus der Hochschule in die Arbeit (Studienberatung, Career-Center), Sprachförderprogramme für internationale Studierende (DaF, Schreibwerkstätten, Englisch), Projekte zur Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten zwischen internationalen Studierenden, Studierenden mit Migrationshintergrund und deutschen Studierenden (z.B. [studentservice@school](mailto:studentservice@school), KompassPlus international).

Mit dem Ziel einer umfassenden interkulturellen Öffnung ist auch und insbesondere die Aufgabe verbunden, der sprachlich-kulturellen Vielfalt an der Hochschule als zentraler akademischer Ressource für alle mehr Raum als bisher zu geben und sie als Gestaltungselement für alle erfahrbar zu machen. Es gilt als kulturelles und soziales Kapital im Hochschulumilieu wahrzunehmen und den Individuen die Chance zu eröffnen, es produktiv weiterzuentwickeln und sowohl in der Hochschule wie auch im Hinblick auf erweiterte berufliche Perspektiven produktiv einzusetzen (Mathé 2009). In Bremen wird diese Zielsetzung, in der sich die Berücksichtigung von sprachlich-kultureller Vielfalt als funktionale und symbolische Repräsentanz im universitären Alltag spiegeln soll, u.a. mit dem Projekt ‚Akademische Mehrsprachigkeit‘, das seit dem Wintersemester 2011/12 als Pilotprojekt im Fremdsprachenzentrum läuft, verfolgt. Hier erhalten Studierende mit entsprechenden sprachlichen Vorkenntnissen die Möglichkeit, nicht nur in Englisch oder Deutsch ihre fachspezifischen akademischen Sprachkenntnisse zu erweitern, sondern auch in den drei unter Bremer Studierenden am stärksten repräsentierten Migrantensprachen: Türkisch, Russisch und Polnisch. Der Besuch der Kurse ist kostenlos und über die Einbindung in die General Studies auch als studienrelevant anerkannt.

Der Wertschätzung weltanschaulicher Vielfalt unter den Hochschulmitgliedern sowie des wachsenden Bedürfnisses nach einer kontemplativen Rückzugsmöglichkeit in einer stark auf Leistung und psychisch-

intellektuelle Präsenz ausgerichteten Institution wird in Bremen mit der jetzt begonnenen Einrichtung eines ‚Raumes der Stille‘ ein Rahmen geschaffen, der den diesbezüglichen Bedürfnissen von Einzelnen, aber auch Gruppen gerecht werden soll. Dabei ist dieser Raum bewusst religionsneutral konzipiert, um seitens der Institution keine Vorgaben zu machen und einen Rahmen zu schaffen, in dem sich unterschiedliche Personen und Gruppen begegnen und auch zum Austausch über ihr religiöses oder weltanschauliches Selbstverständnis treffen können.

Für die Universität Bremen hat sich im Zuge der Einrichtung eines Konrektorats für Interkulturalität und Internationalität im April 2011 herauskristallisiert, dass a) es in Verbindung mit dem bereits bestehenden Leitziel ‚Internationalität‘ besser gelingt, Interkulturalität die notwendige Konkretion und Akzeptanz in die Universität hinein zu verleihen, b) die Bündelung und Sicherung der Akzeptanz und Nachhaltigkeit erfolgreicher Projekte (Stichwort: von der Projekt- zur Konzeptebene) abhängig ist von deren Zusammenführung und Einbindung in eine gesamtuniversitäre Diversity-Strategie, die weitere intersektional verknüpfte Diversitäts-Dimensionen einbezieht, und c) hierfür die Schaffung universitärer Steuerungsmechanismen und neuer Kommunikationsstrukturen zwischen zentralen und dezentralen Gremien und Akteuren mit der Vereinbarung verbindlicher Verantwortlichkeiten elementar ist. An der Universität Bremen wird das relativ starke Top-down-Signal der Einrichtung eines spezifischen Konrektorats verbunden mit einem partizipativen Bottom-up-Ansatz, bei dem ein Initiativkreis ‚Diversity‘, der sich aus Mitgliedern aller Stausebenen verschiedener Fachbereiche, Vertretern von Schlüsselstellen der Verwaltung und der Hochschulleitung zusammensetzt, über eine gemeinsame Weiterentwicklung strategischer Überlegungen und konkreter Maßnahmen berät sowie Umsetzungsschritte entwickelt. Ergänzend werden etablierte universitäre Foren der Diskussion genutzt, wie der jährliche Tag der Lehre, der zentral und in den Fachbereichen der gemeinsamen Reflexion zur Ausgestaltung der Lehre dient, oder der Semestergipfel, ein Forum zum Austausch zwischen Rektorat und Studierenden für die Sensibilisierung der Hochschulöffentlichkeit für Fragen der Interkulturalität und Diversität. Im Sinne eines authentisch interkulturell geöffneten, für Diversität sensiblen Klimas an der Universität Bremen werden im Initiativkreis bestehende institutionelle Strukturen und zielgruppenspezifische (Unterstützungs-) Angebote hinterfragt und neue, ressourcenorientierte Ansätze zur Förderung von Vielfalt und Chancengleichheit auf dem Campus entwickelt. Regelmäßige Studierenden- und Mitarbeiterbefragungen dienen dem Monitoring dieser Instrumente. Infolge der Teilnahme an der Entwicklung eines Diversity-Audits im Benchmarking-Club des Stifterverbandes ‚Ungleich besser! Vielfalt als Chance‘ wurde die Universität Bremen im Juni 2012 für ihren Diversity-Ansatz zertifiziert (De Ridder; Jorzik 2012: 38f.), was die Universität Bremen als Auszeichnung und Verpflichtung zugleich versteht: Im Hinblick auf den Umgang mit Interkulturalität und Internationalität im Rahmen von Diversität muss sich die Universität weiterhin kritisch hinterfragen und entsprechende Strategien fortentwickeln, die auch, aber nicht nur die Studienzufriedenheit und den Studienerfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund unterstützen.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Berninghausen, Jutta; Gunderson, Connie; Kammler, Eva; Kühnen, Ulrich; Schönhagen, Renate (2009): *Lost in Transnation. Towards an Intercultural Dimension on Campus. Collaboration and Current Developments*. Bremen, Boston: Kellner.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DAAD; HIS (Hrsg.) (2010): *Wissenschaft Weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Darowska, Lucyna; Machold, Claudia (2010): Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration – eine Annäherung. In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript, 13-38.

- De Ridder, Daniela; Jorzik, Bettina (Hrsg.) (2012): *Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen*. Essen: Edition Stifterverband.
- Die Bundesregierung (2007): *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.
- Fischer, Veronika (2006): Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung migrationsbedingter Qualifikationserfordernisse. In: Fischer, Veronika; Springer, Monika; Zacharaki, Ioanna (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 11-30.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Mariane (2006): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. (Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Bd. 9) Stuttgart: UTB.
- Handschuck, Sabine; Schröer, Hubertus (2003): Qualitätsmanagement in München: Vom instrumentellen Gebrauch zur strategischen Orientierung. In: Landeshauptstadt München – Sozialreferat/Jugendamt (Hrsg.): *Offen für Qualität. Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Migrationssozialarbeit*. München, 5-18.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Fabian, Gregor; Wolter, André (2007): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009*. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin.
- Karakaoğlu, Yasemin; Wojciechowicz, Anna (2012): Studierende mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen im Spiegel der aktuellen Datenlage. In: Matzner, Michael (2011): *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz, 273-287.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. (Lernen für Europa, Bd. 10) Münster: Waxmann.
- Lemmens, Nina (2011): „PROFIN schafft eine Win-win-Situation für alle“. Interview mit Dr. Nina Lemmens vom DAAD über den Mehrwert, den PROFIN allen Beteiligten bietet. In: DAAD (Hrsg.): *Vielfalt in der Praxis. Die zweite Zwischenbilanz*. Mai 2011. [http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/profin/downloadversion\\_2011.pdf](http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/profin/downloadversion_2011.pdf) (27.10.2012)
- Mathé, Isabelle (2009): *Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität. Eine empirische Untersuchung zur Kapitalisierung studentischer Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum*. Unveröffentlichte Promotionsarbeit. Wien.
- Mecheril, Paul; Klingler, Birte (2011): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 83-116.
- Meinhardt, Rolf; Zittlau, Birgit (2009): *BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen*. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Müller, Walter; Pollak, Reinhard; Reimer, David; Schindler, Steffen (2009): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, 281-319.
- Niehaus, Ingo (2008): *Grenzgänger. Geglückte Bildungskarrieren türkischstämmiger Migrantenkinder*. (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag: Sozialwissenschaften, Bd. 13) Marburg: Tectum.
- Schröer, Hubertus (2007): Interkulturelle Orientierung und Öffnung: Ein neues Paradigma für die soziale Arbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 3, 80-91.

- Statistisches Bundesamt (2010): *Studienfachwahl deutscher und ausländischer Studierender im Wintersemester 2009/2010*. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.
- Terkessidis, Mark (2010): *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Tinto, Vincent (2004): *Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living With the Consequences*. (Occasional Paper 1) Washington, DC: The Pell Institution for the Study of Opportunity in Higher Education.
- Wojciechowicz, Anna (2010): Welchen Bedarf an Beratung haben studieninteressierte Schülerinnen mit Migrationshintergrund beim Übergang Schule-Studium? *Zeitschrift für Beratung und Studium – Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte* 5 (2), 35-40.



## **Bildungsaufstieg unterstützen: ‚Chance hoch 2 – das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen‘**

Mark Becker, Essen

Mit dem von der Prorektorin für Diversity-Management initiierten Leuchtturmprojekt ‚Chance hoch 2‘ unterstützt die Universität Duisburg-Essen (UDE) den Bildungsaufstieg junger Menschen aus Familien ohne akademische Erfahrung. Langfristig möchte die der Bildungsgerechtigkeit verpflichtete Hochschule somit dazu beitragen, die Anzahl junger Menschen aus Nichtakademikerfamilien in Duisburg, Essen und Umgebung, die eine Hochschulzugangsberechtigung und einen Studienabschluss erwerben, zu erhöhen. Hierfür setzt das Programm einerseits bei der individuellen Förderung von begabten Schülerinnen und Schülern und andererseits an der durchgehenden strukturellen Verbesserung des (regionalen) Bildungssystems an.

Der folgende Beitrag zeigt Ansatzpunkte aus der Bildungsforschung für ‚Chance hoch 2 – das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen‘ auf und stellt das Projekt selbst sowie erste Projektergebnisse vor.

### **1 Bildungserfolge und Bildungsaufstieg – „Deutsche Zustände“<sup>1</sup>**

Im Folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse der deutschen Bildungsforschung der letzten 40 Jahre vorgestellt, die eine wichtige Basis für die Entwicklung eines Programms zur Förderung des Bildungsaufstiegs darstellen. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Frage der Chancengleichheit des deutschen Bildungssystems, auf die Leistungen des deutschen Bildungssystems und auf den Übergang von der Schule in die Hochschule gelegt.

---

<sup>1</sup> Der Terminus „Deutsche Zustände“ ist den Studien zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit Heitmeyers entliehen, dessen unter diesem Titel zwischen 2002 und 2012 jährlich erschienenen Studien sich mit den spannungsreichen gesellschaftlichen Entwicklungen in Deutschland auseinandersetzen und „über den sozialen, politischen und auch mentalen Zustand“ (siehe [http://www.suhrkamp.de/buecher/deutsche\\_zustaende-\\_12290.html](http://www.suhrkamp.de/buecher/deutsche_zustaende-_12290.html); 30.10.2012) der Bundesrepublik berichten. (Vgl. ebenfalls die Internetseite des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld, <http://www.uni-bielefeld.de/%28de%29/ikg/index.htm>; 30.10.2012)

### 1.1 Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem

Nach wie vor gibt es eine große soziale Ungleichheit auf dem Weg zum Erwerb einer Studienberechtigung und beim Übergang von der Schule in die Hochschule. Bereits in den 1960er Jahren wurde der Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozialer Herkunft in Deutschland diskutiert und kritisiert, dass höhere Bildung ein „Privileg des Bürgertums“ (Geißler 1994: 116) wäre, von dem die sogenannte Arbeiterschicht weitestgehend ausgeschlossen sei. Die Folge war eine Bildungsreform, die zu einem deutlichen Ausbau des sekundären und tertiären Bildungsbereichs führte (Geißler 2002: 334). Der damit verbundene Aus- und Umbau des Schulsystems führte in Verbindung mit einer zunehmenden Öffnung der Bildungswege zu einer höheren Bildungsbeteiligung aller Schichten mit einer allgemeinen Erhöhung des Bildungsniveaus in Form von höherwertigen Schulabschlüssen (vgl. Ditton 1992: 89, Tippelt 1990: 168).

Die allgemeine Erhöhung der Bildungschancen wirkte sich jedoch erneut auf die verschiedenen Bevölkerungsschichten unterschiedlich aus. So profitierten die unteren Schichten (Arbeiterkinder) insbesondere vom Ausbau der Realschulen, an denen sie hinsichtlich der Bildungsbeteiligung zu den höheren Schichten aufschließen konnten. An den Gymnasien hingegen vergrößerte sich der Abstand noch weiter (vgl. Geißler 2002: 346, Geißler 2004: 368).

Die Chance, auf ein Gymnasium zu wechseln, war noch im Jahr 1989 für ein Beamtenkind elfmal höher als für ein Arbeiterkind (vgl. Klemm; Rolff 2002: 24). Eine Tendenz, die sich fortsetzt, wenn auch aufgrund der föderalen Zuständigkeit der Länder für den Schulbereich je nach Bundesland unterschiedlich. So kann auch 2012 noch festgestellt werden, dass eine Schülerin oder ein Schüler aus den unteren sozialen Schichten selbst in den Bundesländern, in denen der Zusammenhang zwischen dem Zugang zum Gymnasium und der Herkunft am geringsten ist, eine zweieinhalbmal niedrigere Chance hat, von der Grundschule an das Gymnasium zu wechseln, als eine Schülerin oder ein Schüler aus den oberen sozialen Schichten (vgl. Bertelsmann Stiftung; Institut für Schulentwicklungsforschung 2012: 57).

Betrachtet man den Erwerb von Studienzugangsberechtigungen, kann festgestellt werden, dass die Quote der Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Haushalten<sup>2</sup>, die eine Studienzugangsberechtigung erworben haben, in den letzten 30 Jahren kontinuierlich zugenommen hat. Waren es 1976 noch 15 %, so sind es heute bereits knapp 35 %. Einen Großteil dieser Zuwächse machen die Einführung der Fachhochschulreife und neue Wege zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung aus, beispielsweise über die berufsbildenden Schulen. Die Quote der Akademikerkinder mit einer Studienzugangsberechtigung ist im selben Zeitraum gleichzeitig nahezu konstant bei 70 % geblieben (vgl. Schindler 2012: 14).

### 1.2 Zur Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems

Internationale Vergleichsstudien wiesen in den letzten Jahren immer wieder nach, dass die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler, aber auch die Leistungen der deutschen Lehrkräfte, im internationalen Vergleich höchstens Mittelmaß sind. Beispielsweise waren die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler in den Lernbereichen Mathematik und Naturwissenschaften bei der ersten TIMSS-Studie 1997 im internationalen Vergleich eher durchschnittlich bis unterdurchschnittlich. Nahezu ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler befand sich nach der 8. Klasse in Mathematik noch auf dem Grundschulniveau, die Lernzuwächse fielen zu gering aus und der deutsche Unterricht ermöglichte zu wenig „verständnisintensives Lernen“ (vgl. Klieme; Baumert 2001: 5). Die darauf folgende PISA-Studie Anfang des 21. Jahrhunderts bestätigte diese Ergebnisse. Mittels einer tiefgehenden vergleichenden Analyse der Ergebnisse belegten die Forscher ebenfalls einen engen Zusammenhang zwischen den Schülerleistungen und ihrem sozioökonomischen Hintergrund (vgl. Baumert; Schümer 2002: 163).

Diese Tendenzen setzen sich bis heute fort: Wenngleich die deutschen Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Leistungsergebnisse in den jeweiligen Nachfolgestudien deutlich aufholen konnten, so ist in Deutschland der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg im internationalen Vergleich nach wie vor sehr hoch.

Gerade auch Kinder mit einem Migrationshintergrund schneiden vergleichsweise schlecht ab (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2011). Bei der PISA-Studie 2006 war Deutschland

---

<sup>2</sup> Das heißt, deren Eltern besitzen höchstens einen Hauptschulabschluss.

beispielsweise der Staat, in dem für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund die größten Kompetenzunterschiede festgestellt wurden (vgl. Gogolin 2008: 58). Der Bildungsbericht 2012 zeigt auf, dass sich die Verteilung der Bildungsabschlüsse von deutschen Schülerinnen und Schülern sowie Schülerinnen und Schülern mit einem ausländischen Pass an deutschen Schulen nach wie vor stark unterscheiden. Ausländische Schülerinnen und Schüler verlassen die Schule nach wie vor weit überproportional ohne einen (Hauptschul-)Abschluss und haben eine fast dreifach geringere Chance als deutsche Schülerinnen und Schüler, die allgemeine Hochschulreife zu erreichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 96). Dies ist nicht zuletzt durch die soziale Lage der Familien mit Migrationshintergrund und durch deren vergleichsweise geringes kulturelles Kapital begründet (vgl. Walter; Taskinen 2007: 350). Aufgrund der Zuwanderungspolitik der Bundesrepublik Deutschland hat die Bevölkerung mit Migrationshintergrund zudem durchschnittlich einen niedrigeren Bildungsstand als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 43).

Als besondere Risikofaktoren für den Bildungsweg wurden in den vergangenen Jahren die Zugehörigkeit zu einem bildungsfernen Haushalt, eine bestehende oder drohende Armut der Kinder und die Erwerbslosigkeit beider Elternteile identifiziert – Lebenslagen, die bei Kindern mit Migrationshintergrund in einem höheren Maße als bei Kindern ohne Migrationshintergrund auftreten. Bei 7 % der Kinder mit Migrationshintergrund kumulieren sogar alle drei Risikolagen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 211).

Die OECD-Studie „Education at a glance“ stellt zudem für das Jahr 2009 fest, dass in Deutschland – im Gegensatz zu den meisten anderen an der Studie teilnehmenden Ländern – mehr junge Menschen im Alter zwischen 25 und 34 Jahren einen gleichen oder niedrigeren Bildungsabschluss (22 %) als ihre Eltern erworben haben und somit als Bildungsabsteigerinnen und Bildungsabsteiger eingeordnet werden können. Demgegenüber stehen lediglich 20 %, die als Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger einen höheren Bildungsabschluss erworben haben (OECD 2012: 109).

### 1.3 Der Übergang von der Schule in die Hochschule

Bei einer Fokussierung auf den Übergang Schule – Hochschule lassen sich weitere Unterschiede zwischen Kindern aus sozialer Oberschicht und Arbeiterklasse feststellen. Knapp die Hälfte der Studienberechtigten mit Fachhochschulreife verzichtet beispielsweise auf ein Studium. Dies liegt u.a. daran, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten, die einen Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Fachhochschulreife stellen, aus familiären Gründen Bildungsinvestitionen eher scheuen. Gleichzeitig stellt eine Hochschulzugangsberechtigung derzeit oft eine grundlegende Anforderung für den Erwerb eines anspruchsvollen Ausbildungsplatzes dar, ohne dass die Schülerinnen und Schüler jemals ein Studium in Betracht gezogen hatten. Dies führt dazu, dass in den vergangenen 30 Jahren de facto die Studierneigung von Studienberechtigten aus bildungsfernen Familien deutlich zurückgegangen ist (Schindler 2012: 22). Darüber hinaus deuten Studien darauf hin, dass Kostenaspekte, die im Vergleich zur Ausbildung längere Studierdauer und die ungewissen Erfolgsaussichten „abschreckend auf diese Gruppe wirken“ (Schindler 2012: 24).

Die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes weist nach, dass im Jahr 2007 durchschnittlich 71 % der Kinder, deren Väter studiert hatten, auch selbst ein Studium aufnahmen. Bei den Kindern, deren Väter nicht studiert hatten, waren es hingegen lediglich 24 % (vgl. Isserstedt; Middendorf; Kandulla; Borchert; Leszczensky 2010: 103). Und auch der Bildungsbericht stellt fest, dass im Jahr 2009 der Zugang zu einer Hochschule immer noch eng mit dem Bildungsstatus der Eltern verbunden ist. 77 % der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern studiert hatten, nahmen ein Studium auf. Demgegenüber standen lediglich 13 % der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen Hauptschulabschluss hatten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 125).

Auch nach der Aufnahme eines Studiums lassen sich noch Unterschiede zwischen Kindern aus bildungsfernen und bildungsnahen Haushalten nachweisen. So korreliert beispielsweise die Auslandsmobilität im Studium mit der Herkunft der Studierenden. 11 % der Studierenden aus bildungsfernen Haushalten realisieren einen Auslandsaufenthalt, während es aus bildungsnahen Haushalten 20 % sind (Isserstedt; Kandulla 2010: 62). Und nach wie vor brechen im Vergleich zu den deutschen Studierenden überdurchschnittlich viele Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer ihr Studium vor einem Studienabschluss ab (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 133).

## 1.4 Schlussfolgerungen

Diese Bildungsforschungsergebnisse zeigen unterschiedliche Ansatzpunkte für ein Programm zur Förderung des Bildungsaufstiegs auf. Einerseits sollte angestrebt werden, den Anteil von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien mit Hochschulzugangsberechtigung zu erhöhen. Andererseits sollte ein solches Programm eine Erhöhung der Studierendenquote in dieser Zielgruppe anstreben und die Strukturen des Bildungssystems dahingehend optimieren.

Schindler (2012: 6) stellt fest, dass soziale Ungleichheiten in vielen Fällen vor allem durch eine Unterstützung zu frühen Zeitpunkten in der Bildungsbiografie von Heranwachsenden reduziert werden können. Gleichzeitig sieht er jedoch auch Möglichkeiten zur Erhöhung der Studienquoten von bildungsfernen Schulabgängerinnen und -abgängern mit Hochschulzugangsberechtigung in Form von „ermutigender Beratung“ und „Informationsvermittlung zur Studienplanung und -finanzierung“ (Schindler 2012: 6).

## 2 Bildungsaufstieg unterstützen

Diese Ideen greift ‚Chance hoch 2 – das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen‘ der Universität Duisburg-Essen auf. Mit ‚Chance hoch 2‘ möchte die Hochschule die Bildungschancen benachteiligter Schülerinnen und Schüler aus Nichtakademikerfamilien verbessern und die Bildungspotenziale in der Region heben.

Die Sinnhaftigkeit dieser Projektidee gerade in der Ruhrregion wird durch den Bildungsbericht Ruhr bestätigt, der feststellt, dass gerade im Ruhrgebiet noch viele Potenziale brachliegen. Die Anzahl der jungen Menschen mit einer Hochschulzugangsberechtigung im Ruhrgebiet ist im Vergleich zum übrigen Bundesgebiet zwar leicht überdurchschnittlich, die Studierendenquote jedoch unterdurchschnittlich (vgl. Regionalverband Ruhr 2012: 178).

### 2.1 Die Universität Duisburg-Essen

Die 2003 gegründete Universität Duisburg-Essen ist eine der zehn größten Hochschulen Deutschlands. Sie verfügt über ein umfangreiches, international ausgerichtetes Fächerspektrum von den Natur- und Ingenieurwissenschaften über die Wirtschaftswissenschaften bis hin zu den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften. Im Jahr 2012 studieren mehr als 37.000 Studierende an den elf Fakultäten in knapp 100 Bachelor- und Masterstudiengängen.<sup>3</sup>

Als erste Hochschule in Deutschland hat die Universität Duisburg-Essen im Oktober 2008 mit Frau Prof. Dr. Ute Klammer eine Prorektorin für Diversity-Management berufen. Die Universität verfolgt mit gezielten Initiativen und Maßnahmen des Diversity-Managements die Förderung der produktiven Vielfalt der Studierenden und der Mitarbeiter/-innen, die als besondere Entwicklungschance verstanden wird und zu mehr Bildungsgerechtigkeit und zur Exzellenzförderung beiträgt.<sup>4</sup>

Im Mittelpunkt der Diversity-Aktivitäten stehen in einem ersten Schritt die Studierenden und die Studieninteressierten als wichtige Zielgruppen einer Hochschule.<sup>5</sup> Ansatzpunkte für entsprechende Diversity-Aktivitäten sind beispielsweise:

- eine Studierendenbefragung im Jahr 2009, um einen konkreten Überblick über die objektive Struktur und Heterogenität der Studierendenschaft und deren Einschätzung der Studienbedingungen an der UDE zu erhalten.<sup>6</sup> Diese Studierendenbefragung dient zudem als Basis für die Entwicklung eines Indikatorensystems zur Erhebung der Fortschritte des Diversity-Managements, u.a. innerhalb eines fortlaufenden Studierendenpanels.<sup>7</sup>

<sup>3</sup> Weitere Informationen unter: <http://www.uni-due.de/de/universitaet/profil.php> (30.10.2012).

<sup>4</sup> Siehe auch die Leitlinien der Universität Duisburg-Essen unter: <http://www.uni-due.de/de/universitaet/leitlinien.shtml> (30.10.2012).

<sup>5</sup> Siehe hierzu den „Hochschulentwicklungsplan der Universität Duisburg-Essen 2009 – 2014“, S. 19-24; abrufbar unter [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/webredaktion/2009/hochschulentwicklungsplan\\_2009-14.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/webredaktion/2009/hochschulentwicklungsplan_2009-14.pdf) (30.10.2012).

<sup>6</sup> Siehe [http://www.uni-due.de/diversity/ude\\_studierendenbefragung.shtml](http://www.uni-due.de/diversity/ude_studierendenbefragung.shtml) (30.10.2012).

<sup>7</sup> Hierzu und zur ZLV 2012/13: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/entwicklungsplanung/zlv\\_iv\\_ude\\_klinikum\\_land.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/entwicklungsplanung/zlv_iv_ude_klinikum_land.pdf) (30.10.2012).

- Mit dem Wintersemester 2009/10 wurde an der Universität Duisburg-Essen ein universitätsweites Mentoring-System eingerichtet, das den Studierenden in allen Fakultäten persönliche Beratung und Betreuung über den gesamten Studienverlauf hinweg anbietet.<sup>8</sup>
- Bei der Vergabe der NRW- und Deutschlandstipendien berücksichtigt die Universität Duisburg-Essen – über die Leistung und Begabung hinaus – Diversity-Aspekte und soziales Engagement.<sup>9</sup>
- 2011 hat die Universität Duisburg-Essen mit ‚ProDiversität‘ ein Programm zur Professionalisierung der Diversity-Management-Kompetenzen für Studium und Lehre für Beschäftigte mit Lehr-, Beratungs- und Führungsaufgaben eingerichtet.<sup>10</sup>
- Um die Zufriedenheit der Studierenden mit den Studienbedingungen und die Qualität von Studium und Lehre zu erhöhen, hat die Hochschule eine zentrale Ombudsstelle als Anlauf- und Vermittlungsinstanz für Studierende eingerichtet.<sup>11</sup>
- Zudem werden Preisverleihungen unter Diversity-Gesichtspunkten ausgerichtet, beispielsweise die Preisverleihung an Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund.<sup>12</sup>

Darüber hinaus unterstützt die Universität durch eine intensive Schülerarbeit den Übergang von der Schule zur Hochschule in der Region. Für Schülerinnen und Schüler gibt es – neben Informationsveranstaltungen und Studienberatung – beispielsweise im Rahmen des Frühstudiums die Möglichkeit, bereits in der Schulzeit an Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Hinzu kommt das Probestudium, in dessen Rahmen spezielle Lehrveranstaltungen für Schülerinnen und Schüler angeboten werden. In Kooperation mit den Fakultäten werden zudem spezifische Workshops und Programme wie ‚S.U.N.I.‘, die Sommeruni für Frauen in Natur- und Ingenieurwissenschaften, durchgeführt.<sup>13</sup>

## 2.2 ‚Chance hoch 2 – das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen‘

Ein bundesweit bislang einmaliges Leuchtturmprojekt, das sich an Schülerinnen und Schüler aus Nichtakademikerfamilien wendet und deren Übergang von der Schule in die Hochschule sowie deren Weg zum ersten Studienabschluss unterstützt und begleitet, ist das direkt am Prorektorat für Diversity-Management angesiedelte Projekt ‚Chance hoch 2‘. Das Projekt wird in der Zeit von 2010 bis 2017 durch die Stiftung Mercator unterstützt und mit einer Anschubfinanzierung in Höhe von 2,3 Mio. Euro gefördert.

Für begabte Jugendliche, die auf ihrem Bildungsweg einer (besonderen) Unterstützung und Begleitung bedürfen, bietet die Universität mit ‚Chance hoch 2‘ ein mehrstufiges Programm, das ausgewählte Schülerinnen und Schüler aus Nichtakademikerfamilien mit und ohne Migrationshintergrund für einen Zeitraum von in der Regel bis zu sieben Jahren fördert. Vom letzten Schuljahr der Sekundarstufe I über den Übergang in die Sekundarstufe II und den Übergang in die Hochschule bis zum ersten Studienabschluss begleitet ‚Chance hoch 2‘ somit einen wichtigen Abschnitt der Bildungsbiografie der jungen Menschen und wird zu einem wichtigen Glied in der regionalen Bildungskette.

Die Programmteilnehmerinnen und -teilnehmer sollen durch diese gezielte bildungsstufenübergreifende Unterstützung befähigt werden, den Übergang von der Schule in die Hochschule erfolgreich zu meistern, sicher ihr Studienfach zu wählen und durch eine ideelle sowie materielle Förderung ihr Studium an der Universität Duisburg-Essen erfolgreich abzuschließen.

### Das Schülerprogramm

Der Fokus der Schülerangebote von ‚Chance hoch 2‘ liegt dementsprechend immer auf dem (möglichen) Studium, gleichzeitig geht es auch um die Persönlichkeitsbildung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Jedes Jahr werden 25 Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen von Gymnasien (G8) und der 10. Klassen von Gymnasien und Gesamtschulen (G9) der Region ausgewählt und in ‚Chance hoch 2‘ aufgenommen. Um sich bewerben zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler Eltern haben, die nicht studiert haben, selbst das Abitur machen wollen und sich für ein Studium interessieren. Sie sollten möglichst

<sup>8</sup> Informationen unter [http://www.uni-due.de/zfh/ude\\_mentoring\\_system.php](http://www.uni-due.de/zfh/ude_mentoring_system.php) (30.10.2012).

<sup>9</sup> Informationen unter <http://www.uni-due.de/foerderer/studierende.php> (30.10.2012).

<sup>10</sup> Weitere Informationen unter [http://www.uni-due.de/zfh/dim\\_projekt.php](http://www.uni-due.de/zfh/dim_projekt.php) (30.10.2012).

<sup>11</sup> Informationen unter <http://www.uni-due.de/de/studium/ombudsstelle> (30.10.2012).

<sup>12</sup> Weitere Informationen unter [http://www.uni-due.de/diversity/interkulturell\\_preisverleihung.shtml](http://www.uni-due.de/diversity/interkulturell_preisverleihung.shtml) (30.10.2012).

<sup>13</sup> Informationen unter <http://www.uni-due.de/abz/studieninteressierte.shtml> (30.10.2012).

ehrenamtlich engagiert sein. Darüber hinaus müssen sie über ein Gutachten von einer Lehrerin/einem Lehrer oder einer anderen Person, die eine entsprechende Beurteilung vornehmen kann, nachweisen, dass sie das Potenzial für ein Studium mitbringen.

Zur Teilnehmerakquise arbeitet das Programm mit insgesamt sieben Projektschulen aus Essen, Duisburg und Moers zusammen. Eigeninitiierte Bewerbungen von Schülerinnen und Schülern aus der Region werden aber ebenso angenommen. In den ersten drei Jahrgängen gingen auf diesem Wege je knapp hundert Bewerbungen ein, aus denen in jeweils mehr als 50 Auswahlgesprächen die 25 Programmteilnehmerinnen und -teilnehmer ausgewählt wurden. Diese erhalten während ihrer Schulzeit eine materielle Förderung in Höhe von 50 Euro pro Monat für Bildungsausgaben und nehmen verbindlich an einem Seminarprogramm teil.

Besonderer Wert wird im Rahmen dieses Schülerprogramms auf die Entwicklung von (studienbezogenen) Sprach- und Lernkompetenzen, die Unterstützung der Studienwahl, die Förderung der Fachkompetenz sowie im Rahmen des ‚Chance hoch 2‘-Mentoring-Bausteins auf die Orientierung an der und die Heranführung an die Hochschule gelegt. Im Bereich der Sprach- und Lernkompetenzen werden beispielsweise Veranstaltungen zum Lesen und Schreiben von Fachtexten, zur Vorbereitung und Umsetzung von Referaten und der Facharbeit – als erster (Schul-)Arbeit mit wissenschaftlicher Arbeitsweise – sowie zur Vorbereitung auf mündliche (Abitur-)Prüfungen angeboten.

Im Bereich der Studienwahlorientierung arbeitet ‚Chance hoch 2‘ mit dem Universitätsprojekt ‚UNI-TRAINEES‘ zusammen, das Module zur Unterstützung der Studienwahlorientierung während der Schulzeit entwickelt hat. Hier werden Seminare zu Themen wie ‚Was sind meine Stärken?‘, ‚Was sind meine Ziele?‘ und ‚Wie treffe ich eine gute Entscheidung?‘ angeboten, um die Schülerinnen und Schüler bei der richtigen Wahl ihres Studiengangs zu unterstützen.

Im Bereich Fachkompetenz können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Frühstudium und am Probestudium teilnehmen, erhalten jedoch auch weitere ‚Chance hoch 2‘-spezifische Angebote in Kooperation mit den verschiedenen Fakultäten der Hochschule.

Beim ‚Chance hoch 2‘-Mentoring werden die Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen von je einer Studierenden als Mentorin bzw. einem Studierenden als Mentor ‚auf Augenhöhe‘ an die Hochschule herangeführt. Die Mentorin/der Mentor zeigt den Schülerinnen und Schülern die Universität mit ihren verschiedenen Einrichtungen und steht ihnen mit Rat und Tat zur Verfügung, wenn es um das Studium und die eigenen Erfahrungen im Studium geht.

Darüber hinaus werden Informationsveranstaltungen für die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern angeboten, wie z.B. ‚Wie funktioniert ein Studium?‘ oder ‚Branchen – Berufe – Verdienst‘, und sie werden regelmäßig zu besonderen Veranstaltungen, z.B. dem ‚Dies Academicus‘ oder Preisverleihungen, an die Hochschule eingeladen.

### **Das Studierendenprogramm**

Wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben und im Anschluss an der Universität Duisburg-Essen ein Studium aufnehmen, erhalten sie ein Stipendium in Höhe von 300 Euro, das ergänzend zum Bafög bezogen werden kann. Zusätzlich wird ihnen zum Studieneinstieg über die üblichen Angebote der Hochschule hinaus (Orientierungswoche und uniweites Mentoring-System) ein ‚Chance hoch 2‘-Tutorium angeboten, in dessen Rahmen sie ihre überfachlichen Kompetenzen vertiefen können. Inhalte sind beispielsweise Lehreinheiten zu den Themen ‚Selbst- und Zeitmanagement‘, ‚Wie lasse ich mich beraten?‘, ‚Prüfungsvorbereitung‘, ‚Hausarbeiten schreiben‘ oder auch ‚Teamarbeit und Moderation‘.

Weitere Schwerpunkte des Studierendenprogramms sind die Themenbereiche Auslandsstudium und Auslandsaufenthalt sowie insbesondere zum Ende des Studiums die Karriereplanung. Monatlich finden zudem Austauschtreffen im Rahmen eines gemeinsamen Mittagessens in der Mensa statt. Geplant und erwünscht ist außerdem eine Unterstützung des Schülerprogramms durch die Studierenden, beispielsweise in einer Funktion als Mentorin oder Mentor oder als Ansprechpartner für ‚ihren‘ Studiengang oder ‚ihre‘ Fakultät.

### **Ansatzpunkte im regionalen Bildungssystem**

Neben Aktivitäten auf Ebene der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern setzt ‚Chance hoch 2‘ auch auf der strukturellen Ebene des Bildungssystems in der Region an. Die Erfahrungen und

Ergebnisse sollen in die Qualitätsentwicklung der Hochschulstrukturen, insbesondere in der Studieneingangsphase, einfließen und so zu mehr Bildungsgerechtigkeit an der Universität Duisburg-Essen beitragen. Das Projekt soll im Sinne eines Agenda-Setting-Prozesses die Themen Bildungsaufstieg, Studium und Übergang Schule – Hochschule auch im regionalen Umfeld der Hochschule auf die Tagesordnung bringen, einerseits in professionellen Kontexten und Arbeitskreisen und andererseits in den verschiedenen Communitys, z.B. Elternvereinen und Migrantenorganisationen. Hier können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Vorbildern werden, die vorleben, wie man den Bildungsaufstieg schaffen und auf diesem Wege Lebensqualität gewinnen kann.

Auch in den unterschiedlichen Fachgremien der Region soll immer wieder darauf hingewiesen werden, dass ein Studium eine gute Option für eine gelingende Bildungsbiografie ist und dass in der Region noch viele ungehobene Potenziale brachliegen, die mit entsprechenden strukturellen Maßnahmen, wie beispielsweise der Unterstützung des Auf- und Ausbaus von Bildungsketten, aktiviert werden können.

### **2.3 Erste Erfahrungen – eine erste Zwischenbilanz**

‚Chance hoch 2‘ hat seine Arbeit im Mai 2010 aufgenommen und derzeit sind bereits knapp 90 Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Förderung des Projekts aufgenommen. Zum Wintersemester 2013/14 werden die ersten Schülerinnen und Schüler an die Hochschule wechseln. Zur Erprobung des Studierendenprogramms und hier insbesondere des Tutoriums wurde bereits zum Wintersemester 2010/11 eine Probekohorte Studierende ins Programm aufgenommen, die jedoch mit anderen Ausgangsvoraussetzungen an die Hochschule gekommen ist, da sie nicht am ‚Chance hoch 2‘-Schülerprogramm teilnehmen konnte.

Zum Ende des zweiten Projektjahres im Sommer 2012 wurde eine erste (interne) Zwischenevaluation des Schüler- und Studierendenprogramms durchgeführt, in deren Rahmen die Schülerinnen und Schüler, die Studierenden und die Mentorinnen und Mentoren sowie Lehrkräfte der Projektschulen befragt wurden. Einige ausgewählte Erfahrungen und Ergebnisse aus der bisherigen zweijährigen Projektpraxis sind:

- ‚Chance hoch 2‘ wird in der Region sowohl durch die Akteure des Bildungssystems als auch von den Schülerinnen und Schülern und ihren Familien sehr positiv aufgenommen. Es schließt eine Angebotslücke und trifft auf eine rege Nachfrage, was sich nicht zuletzt in der Anzahl der Bewerbungen für das Projekt zeigt.
- Nach Auskunft der Lehrkräfte bestätigen und motivieren bereits die Bewerbung für das Projekt und die Einladung zu einem Auswahlgespräch viele Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zum Abitur und zum Studium, unabhängig davon, ob sie im Anschluss ins Programm aufgenommen werden.
- Schülerinnen und Schüler werden durch die Schule derzeit zeitlich sehr stark eingebunden. Nahezu alle Programmteilnehmerinnen und -teilnehmer haben an mindestens drei Tagen Nachmittagsunterricht, mehr als die Hälfte sogar an vier oder fünf Tagen. Dies muss bei Unterstützungsangeboten berücksichtigt werden.
- Praktika spielen nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle bei der beruflichen Orientierung. Deshalb sollten die Organisation der Praktika und deren Einbindung in den schulischen Kontext weiter verbessert werden. Gerade mit der Einführung des ‚Neuen Übergangssystems Schule – Beruf‘ in Nordrhein-Westfalen sollten Ideen zur stärkeren Implementierung von Praktikumsstellen in akademischen Berufen, insbesondere für die Sekundarstufe II, entwickelt werden.
- Die Ansatzpunkte des ‚Chance hoch 2‘-Schülerprogramms sind richtig identifiziert. Die Schülerinnen und Schüler bestätigen, dass sie sich durch das Programm auf ihrem Weg an die Hochschule und bei der Entscheidung für einen Studiengang unterstützt fühlen. Gleichzeitig kann nach Einschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein großer Teil der Seminarinhalte auch im Schulalltag angewandt werden und hat somit einen sofortigen praktischen Nutzen.
- Der Mentoring-Baustein wird von den meisten Schülerinnen und Schülern als sehr hilfreicher und wichtiger Teil des Programms angesehen. Nach Einschätzung der Beteiligten gelingt die Heranführung an die Hochschule auf Augenhöhe im Kontext der Mentoring-Gruppe in einer zielgruppenadäquaten und authentischen Weise.

- Studienwahlorientierung ist ein längerfristiger Prozess, der kontinuierlich in der Oberstufe fortgeführt werden sollte. Wenngleich ein überwiegender Teil der ‚Chance hoch 2‘-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer in ihrer Studien- und Berufswahlorientierung bereits weit fortgeschritten ist, so werden doch immer wieder Informationen nachgefragt, die zeigen, dass die Auseinandersetzung mit der Studien- und Berufswahl kontinuierlich über die letzten Schuljahre hinweg stattfindet.
- Das Bildungsgeld während der Schulzeit und das Stipendium während des Studiums bedeuten für die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer nicht nur eine finanzielle Entlastung, sondern auch eine emotionale Sicherheit, da sie sich „keine Sorgen um das Finanzielle machen“<sup>14</sup> müssen.
- Nach Einschätzung der Studierenden sind die Inhalte des Studierendenprogramms gut gewählt. Gerade die überfachlichen Inhalte (z.B. Seminare zu Themen wie Zeit- und Selbstmanagement, Lerntechniken, ‚Wie lasse ich mich beraten?‘) wurden von den Studierenden als sehr hilfreiche Ergänzung zu den weiteren Angeboten der Hochschule in der Studieneingangsphase gewertet. Auch der regelmäßige Austausch im Rahmen der gemeinsamen Mittagessen in der Mensa über die unterschiedlichen Studiengänge und Fachrichtungen hinweg wird von allen sehr geschätzt und als gute Möglichkeit gesehen, die eigenen Erfahrungen des Studienalltags fächerübergreifend zu reflektieren.
- Der Übergang in die Oberstufe stellt für viele Schülerinnen und Schüler des Projekts eine große Herausforderung dar. Die mit der Sekundarstufe II verbundene Veränderung der Rahmenbedingungen wie beispielsweise das Ende des bisherigen Klassenverbands, Einführung von schriftlichen Arbeiten in allen Fächern, die höhere Bedeutung der mündlichen Leistungen und der zunehmende Leistungsdruck durch zentrale Prüfungen führen bei einigen Schülerinnen und Schülern – zumindest zu Beginn der Oberstufe – zu einer persönlichen Belastungssituation. Vor diesem Hintergrund sollten die schulischen Strukturen und vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten hinterfragt und weiterentwickelt werden.
- Im Rahmen der Einführung des ‚Neuen Übergangssystems Schule – Beruf‘ in Nordrhein-Westfalen sollte das Thema Studienwahlorientierung in einem verstärkten Maße berücksichtigt und systematisiert werden. Für die Ausgestaltung des Übergangssystems sollten gerade auch in diesem Bereich Ideen entwickelt werden, um mehr Bildungsgerechtigkeit in den Regionen zu ermöglichen.

### 3 Fazit

Nach den ersten beiden Jahren kann festgestellt werden, dass ‚Chance hoch 2‘ eine bislang vorhandene Angebotslücke im Bildungssektor in Teilen schließen kann. Das Projekt geht mit seinem Ansatz zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit und der damit verbundenen Erhöhung der Anzahl junger Erwachsener aus Nichtakademikerfamilien mit einer Hochschulzugangsberechtigung und mit einem Studienabschluss den richtigen Weg. Von besonderer Bedeutung wird in den kommenden Jahren sein, neben den individuellen Unterstützungsangeboten auch verstärkt auf die Weiterentwicklung des regionalen Bildungssystems hinzuwirken. Dies schon alleine aus pragmatischen Gründen, da es nicht gelingen kann, für alle geeigneten Kinder aus Nichtakademikerfamilien im Ruhrgebiet ein entsprechendes Angebot vorzuhalten.

Deshalb gilt es, die Studienwahlorientierung in den Schulen zu verbessern und das regionale Übergangssystem im Übergang Schule – Hochschule weiter zu stärken. Wichtig wird dabei insbesondere die Entwicklung des ‚Neuen Übergangssystems Schule – Beruf‘ in Nordrhein-Westfalen sein.

Die Hochschulen sollten die Studieneingangsphase und den Übergang Hochschule-Beruf verstärkt in den Blick nehmen und deren Qualität kontinuierlich weiterentwickeln.

Es wäre wünschenswert, dass ein Projekt wie ‚Chance hoch 2‘ langfristig im Einzugsgebiet von Duisburg und Essen verankert wird und anderen Regionen als Beispiel dafür dient, wie die Förderung des Bildungsaufstiegs von Kindern aus Nichtakademikerfamilien gelingen kann.

<sup>14</sup> Zitat einer Projektteilnehmerin.



## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): *Bildung in Deutschland 2012*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 159-202.
- Bertelsmann Stiftung; Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.) (2012): *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): *Trends in International Mathematics and Science Study*. <http://www.bmbf.de/de/6628.php> (14.07.2011).
- Ditton, Hartmut (1992): *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Geißler, Rainer (1994): Soziale Schichtung und Bildungschancen. In: Geißler, Rainer (Hrsg.): *Soziale Schicht und Lebenschancen in Deutschland*. Stuttgart: Enke-Verlag, 111-159.
- Geißler, Rainer (2002): Bildungsexpansion und Wandel der Bildungschancen. In: Geißler, Rainer (Hrsg.): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 333-364.
- Geißler, Rainer (2004): Die Illusion der Chancengleichheit – von PISA gestört. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 4, 362-380.
- Gogolin, Ingrid (2008): Migration und Bildungsgerechtigkeit. In: Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 55-68.
- Isserstedt, Wolfgang; Kandulla, Maren (2010): *Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009 – 19. Sozialerhebung*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klemm, Klaus; Rolff, Hans-Günther (2002): Chancengleichheit – eine unabgeholte Forderung zur Schulreform. In: Kampshoff, Marita; Lumer, Beatrix (Hrsg.): *Chancengleichheit im Bildungswesen*. Opladen: Leske + Budrich, 21-34.
- Klieme, Eckhard; Baumert, Jürgen (2001): TIMSS als Startpunkt für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. In: BMBF (Hrsg.): *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht*. Bonn, 5-10.
- OECD (2012): *Education at a Glance 2012 – OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Regionalverband Ruhr (Hrsg.) (2012): *Bildungsbericht Ruhr*. Münster: Waxmann Verlag.
- Schindler, Steffen (2012): *Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang im historischen Zeitverlauf*. Zu beziehen unter: [www.vodafone-stiftung.de](http://www.vodafone-stiftung.de).
- Tippelt, Rudolf (1990): *Bildung und Sozialer Wandel*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Walter, Oliver; Taskinen, Päivi (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2006*. Münster, New York: Waxmann, 337-366.



**Potenzial und Entfaltung von Migranten im  
tertiären Bildungsbereich: Forschungsergebnisse  
aus soziologischer und psychologischer Perspektive**



## Psychologische Bedingungen des Bildungserfolges von Migranten

Haci-Halil Uslucan, Duisburg-Essen

### 1 Einleitung

Ein spezifischer Blick auf psychologische Bedingungen des Bildungserfolges von Migranten könnte die Vorstellung hervorrufen, ihre Psyche funktioniere anders als bei allen anderen Menschen. Das ist natürlich nicht gemeint. Vielmehr soll hier neben den in der Bildungsforschung bekannten sozialen Determinanten eines Bildungserfolges auch auf einige psychologische Aspekte abgehoben werden, die ganz allgemein für erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche Bildungskarrieren verantwortlich sind. Warum bekommt jedoch eine Fokussierung auf Migranten einen immer prominenteren Stellenwert im Bildungsdiskurs? Ein Blick auf die jüngsten demografischen Entwicklungen zeigt dies sehr eindrücklich: So hatten beispielsweise von den 13,1 Millionen Kindern in der Bundesrepublik im Jahre 2010 rund 4 Millionen eine Zuwanderungsgeschichte, das sind etwa 30 %. Ihr Anteil in den jüngeren Jahrgängen ist sogar noch höher, bei den 5- bis 10-Jährigen etwa 32 % und bei den unter 5 Jahre alten Kindern ca. 34 %. Daran wird deutlich, dass die Engführung von Bildung und Migration auch künftig gesellschaftspolitisch und wissenschaftlich seine Relevanz nicht verlieren wird.

Im Folgenden werde ich zunächst die Bildungsbeteiligung und Bildungserfolge von Migranten skizzieren. Danach werden die Voraussetzungen und Mechanismen von Bildungsverläufen rekonstruiert und mit psychologischen Erklärungsansätzen konfrontiert. Weiteres Kernstück des Artikels ist die Frage, warum oft Potenziale und Begabungen von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte im Schulalltag nicht gesehen bzw. nicht angemessen gewürdigt werden. Der Artikel schließt mit einigen Empfehlungen, wie eine kultursensiblere Bildungsgestaltung und eine angemessenere Förderung aller Kinder, nicht nur der mit Zuwanderungsgeschichte, aussehen könnten.

### 2 Bildungsbeteiligung und Bildungserfolge von Migranten

Was ist Bildung? Bildung zu thematisieren ist historisch betrachtet weder neu noch spektakulär; im Gegenteil zieht sich diese Frage durch die Menschheitsgeschichte hindurch. Wir finden sie in den Platonischen Dialogen, so etwa im Menon, im Theaitet, im Staat, aber auch im Koran. Der Überlieferung nach lautet die erste Sure des Korans: „Lies, im Namen des Gottes, der dich geschaffen hat“, was folglich nichts anderes bedeutet als „Bilde dich“.

Dabei variiert die Vorstellung von dem, was man wissen muss, was einen gebildeten Bürger ausmacht, wie Wissen erworben und eingesetzt wird, sowohl historisch als auch kulturell. Bildung geht jedoch nicht in Wissen auf, sondern umfasst auch Kompetenzen sowie bestimmte geistig-seelische Haltungen. Begrifflich weit gefasst, stellt Bildung die subjektive Aneignung von objektiven, veräußerlichten Inhalten einer Kultur dar. Diese Aneignung findet sowohl in institutionalisierten Kontexten wie Kindergärten und Schulen als auch in nicht institutionalisierten Kontexten wie Familie und Freizeit statt.

Betrachtet man die jüngere Bildungsgeschichte in Deutschland, so zeigt sich im historischen Trend, dass von der Bildungsexplosion seit den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts alle Kinder und Jugendlichen profitiert haben, jedoch nicht alle im gleichen Maße. So ist die Aussicht auf eine Hochschulbildung für Vertreter der Mittel- und Oberschicht um 30 % gestiegen, für die Unterschicht jedoch um nur 9 % (vgl. Stamm 2007).

Die die Hoffnung, soziale Ungleichheiten über Bildung und Öffnung von Bildungsinstitutionen abzumildern, z.B. durch Gesamtschulen oder BAföG für ärmere Studierende, hat sich nicht ganz erfüllt. Kritische Befunde (Ramseier; Brühwiler 2003) verweisen dabei auf die Tatsache, dass Jugendliche mit niedriger sozialer Herkunft bei gleichen kognitiven Leistungen und Fachleistungen signifikant geringere Chancen haben, eine Empfehlung auf das Gymnasium zu bekommen als Jugendliche mit hohem Sozialstatus. Als Grund dafür wird vermutet, dass Lehrer bei ihren Empfehlungen annehmen, deren Eltern hätten geringere Fördermöglichkeiten, und darauf basierend die Schullaufbahneempfehlung aussprechen. Insbesondere die Schulleistungsstudie PISA hat für Belgien, die Schweiz und Deutschland einen recht engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg festgestellt: In diesen Ländern scheint die Schule den Bildungserfolg von Kindern von ihrem häuslichen Kapital nicht trennen zu können. Dieser Zusammenhang wird auch als eine wesentliche Ursache des geringeren Bildungserfolges von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte betrachtet; gleichwohl weisen wissenschaftliche Studien nach, dass begabte Frühleser und Frührechner ganz unabhängig vom Elternhaus zu finden sind (vgl. Stamm 2007). In den öffentlichen Bildungsdiskursen werden diese aber kaum wahrgenommen. Auf die Verkennungsmechanismen der Begabungen von Migranten gehe ich im Kapitel vier noch genauer ein.

Es bleibt festzuhalten, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Sonderschulen bzw. Förderschulen deutlich überrepräsentiert sind (Kornmann 2003). Im Vergleich zu deutschen Jugendlichen weisen sie häufiger eine Schullaufbahn ohne einen Abschluss auf und etwa doppelt so viele von ihnen verlassen die Schule nur mit einem Hauptschulabschluss (Granato 2003). Je nach Bundesland ist die Wiederholerrate bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte doppelt oder viermal so hoch. Insbesondere der Übergang von der Grundschule auf ein Gymnasium stellt für viele eine entscheidende Hürde dar: Hier schaffen etwa dreimal so viele deutsche Kinder diesen Übergang im Vergleich zu Kindern mit Zuwanderungsgeschichte, sodass schon sehr früh Weichen für eher ungünstigere Bildungskarrieren gelegt werden.

Was hingegen die migrationsspezifischen Ursachen für Bildungserfolg betrifft, so spielen Deutschkenntnisse eine zentrale Rolle: Ein großer Anteil der Kompetenzunterschiede zwischen einheimischen und hier geborenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen geht auf Sprachkompetenzen zurück; bei ausreichenden Deutschkenntnissen gleichen sich die Kompetenzen hingegen. Generell wirkt sich für alle Kinder eine frühe sprachliche Förderung, also eine früh beginnende, dichte sprachliche Interaktion zwischen Eltern und Kindern, günstig auf die Bildungskarriere aus.

Festzuhalten ist jedoch auch: Nicht alle Migrantengruppen weisen ähnliche Bildungsbeteiligungen auf, sondern es zeigen sich auffällige herkunftsspezifische Differenzen. So liegen etwa Kroaten, Spanier und Slowenen eher im oberen Drittel, während Italiener, Mazedonier, Türken, Serben und Marokkaner eher im unteren Drittel liegen. Durchschnittlich bis überdurchschnittlich gute Werte bezüglich ihres Anteils in den Gymnasien weisen hingegen Perser, Ukrainer und Vietnamesen auf (vgl. Geissler; Weber-Menges 2008).

Zum einen ist hier zu erwähnen, dass Deutschland eine selektive Einwanderung hatte und durch Migration eine stärkere Unterschichtung erfahren hat als beispielsweise andere in Bildungsvergleichen aufgeführte OECD-Teilnahmeländer. So verfügten die Zuwanderer nach Deutschland im Schnitt über ein geringeres sozio-ökonomisches Potenzial als die Einheimischen. Das ist in anderen Einwanderungsländern wie z.B. Neuseeland umgekehrt: Hier bringen Zuwanderer im Vergleich zu den Einheimischen in der Regel ein höheres sozioökonomisches Kapital mit.

Zugleich muss jedoch im internationalen Vergleich auch kritisch festgehalten werden, dass eine „Kultur des Förderns“, wie es Geissler und Weber-Menges (2008) bezeichnen, in Deutschland schwächer ausgeprägt ist als in anderen Ländern. Deutschland belegt Rang 26 von den 29 teilnehmenden OECD-Ländern. Hier scheint eher die Maxime zu gelten: Statt alle Kinder zu befähigen, entledigt man sich der „Problemfälle“. In Form von Klassenwiederholungen, Abstieg in einen niedrigeren Schultyp etc. herrschen wirkungsvolle „institutionalisierte Abschiebemechanismen“ für leistungsschwächere Schüler.

Was zeichnet schulischen oder beruflichen Erfolg aus? In der Bildungsdebatte wird immer deutlicher, dass nicht nur schulische oder akademische Zertifikate (Abschlüsse, Diploma etc.), sondern auch eine Vertrautheit mit bestimmten Lebensstilen, die Entwicklung eines bestimmten Habitus, Empfehlungen bedeutender Personen, das Vorhandensein von sozialen Netzwerken etc. wichtige Kriterien des Erfolges im Leben sind. In diesem Zusammenhang lassen sich die relativ schwächeren Chancen von jungen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte mit netzwerktheoretischen Argumenten erklären, so etwa mit Granovetters These von den „Stärken schwacher Bindungen“ für die Karriere (Granovetter 1973). Die zentrale Annahme hierbei ist, dass für die Jobmobilität und Karriereplanung nicht so sehr die starken Bindungen im familiären Umfeld (zu den Geschwistern, zu den Eltern etc.), sondern vielmehr die schwachen bzw. losen Bindungen relevant sind. Mit schwachen Bindungen sind eher Kontakte zu entfernten Bekannten, Kollegen, Freunden außerhalb des eigenen Umfeldes gemeint. Menschen im engeren bzw. familiären Kontext teilen in der Regel dieselben Lebenswelten, während entfernte Bekannte, Kollegen oder Freunde, also die eher schwachen Bindungen, über deutlich heterogenere Lebenswelten verfügen und eher Kenntnis und Zugang zu interessanten Jobs bzw. Stellen haben als der eigene Bruder oder die Schwester, die oft dieselben Personen kennen wie das Individuum und deshalb nicht zu einem substantziellen Karriereaufstieg beisteuern können. Insofern kann das Netz an schwachen Bindungen eine wichtige Determinante beruflichen Aufstiegs sein.

Bezieht man diese Überlegung auf Familien mit Migrationshintergrund, so lässt sich festhalten, dass diese in der Regel in Deutschland eine geringere Zahl an schwachen Bindungen bzw. umspannenden Netzwerken vorweisen, wenngleich sie oft über starke Bindungen, starke Solidaritätspotenziale innerhalb der Familie und der Verwandtschaft verfügen.

### 3 Psychologische Bedingungen des Bildungserfolges

Bildungserfolg von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte hängt wesentlich von der gesellschaftlichen Integration ab. Zugleich ist der Bildungserfolg aber auch ein Indikator erfolgreicher oder gescheiterter Integration. Als wesentliche Faktoren gelingender Integrationsprozesse sind folgende Aspekte anzuführen: Einreisealter nach Deutschland<sup>1</sup>, Verweildauer in Deutschland, Rückkehrabsichten der Eltern<sup>2</sup>, Verlauf des Migrationsprozesses, Sicherheit des Aufenthaltsstatus (hier reicht die Spanne von Duldung bis Einbürgerung), soziale Herkunft bzw. Sozialstatus im Aufnahmeland, Bildungsbiografie der Eltern, aber auch die Frage, wie segregiert oder durchmischt das Wohnumfeld ist und wie stark die ethnische Konzentration in den besuchten Schulen ist. So zeichnen sich bei Grundschulen mit einem recht hohen Migrantenanteil (von über 80 %) „Bremseffekte“ ab. Zudem sind oft jene Schulen, in denen der Migrantenanteil recht hoch ist, zugleich auch Schulen mit schlechter Ausstattung und in weniger attraktiven Wohnquartieren gelegen, sodass hier eine Konfundierung von Schulqualität und ethnischer Zusammensetzung der Schülerschaft vorliegt.

Schüler werden im Bildungssystem aber nicht allein nur nach ihren Leistungen bewertet. Vielmehr wird in einigen empirischen Studien deutlich, dass auch leistungsunabhängige soziale Filter wirksam werden: Beispielsweise werden bei gleichen Fähigkeiten und Leistungen Jugendliche aus Elternhäusern mit prestigereicherer Berufen oder höheren „Dienstklassen“ dreimal häufiger auf ein Gymnasium empfohlen als Facharbeiterkinder. Auch bei der Notengebung und den Empfehlungen zur weiterführenden Schule in der Grundschule werden leistungsunabhängige soziale Filter wirksam: Kinder der unteren Schichten werden etwas schlechter, Kinder oberer Schichten etwas besser beurteilt als ihre tatsächlichen Leistungen (vgl. Geissler; Weber-Menges 2008).

<sup>1</sup> In einem jüngeren Lebensalter erfolgt die Integration deutlich besser als in einem höheren, da es in der Kindheit viel mehr spontane Interaktionen und ungehemmte interethnische Kontaktaufnahmen gibt.

<sup>2</sup> Diese kann geringere Investitionen in die Bildung der Kinder bewirken.

Diese Benachteiligungen setzen sich auch bei weiteren Bildungsübergängen von der Schule auf den Ausbildungsmarkt fort. Dort sind zum Teil ungleiche Zugänge trotz gleicher Abschlüsse vorzufinden: So hat Granato bereits 2003 feststellen können, dass 25 % der Bewerber mit einem Hauptschulabschluss und Zuwanderungsgeschichte eine Lehrstelle finden. Ohne Zuwanderungsgeschichte beträgt diese Rate jedoch 29 %. Von den Bewerbern mit Realschulabschluss und Zuwanderungsgeschichte hatten 34 % eine Lehrstelle, von denen ohne Migrationshintergrund demgegenüber 47 % (vgl. Granato 2003). Werden diese Befunde in der Gesamtschau gesehen, so kann festgehalten werden: Bildung lohnt sich, aber nicht für alle gleichermaßen. Für Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte erhöht sich bei einem höheren Abschluss die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildungsstelle zu finden, um 9 %, für Einheimische jedoch um das Doppelte, d.h. um 18 %.

Manchmal spielen für Bildungsbenachteiligung auch sozialpädagogische Überlegungen eine Rolle. Wenn von Pädagogen antizipiert wird, dass Eltern von Schülern mit Zuwanderungsgeschichte ihre Kinder auf weiterführenden Schulen nicht werden unterstützen können, kann das dazu führen, dass der Schüler quasi paternalistisch eine Empfehlung auf einen weniger qualifizierten Schultyp bekommt (also statt auf das Gymnasium auf eine Real- oder Hauptschule). Dieses Vorgehen beugt vermeintlich einem Scheitern und Versagen vor.

Einem leistungsorientierten Denken folgend ließe sich zwar argumentieren, dass es der begabte Schüler auch aus eigener Kraft durch gute bzw. exzellente Leistungen schafft, in einen höherwertigen Schultyp zu gelangen. Dies mag in Einzelfällen auch tatsächlich eintreten, ist jedoch auf der Basis empirischer Daten kaum generalisierbar. Dazu ist das deutsche Bildungssystem nicht durchlässig genug: So sind Abstiegswahrscheinlichkeiten beispielsweise von der Realschule auf die Hauptschule deutlich größer als die Aufstiegswahrscheinlichkeiten. Während 19 % aller Schulwechselformen einen Aufstieg bedeuten, liegen die Abstiege mit ca. 66 % deutlich höher. Zudem ist die Quote der Schulwechsler in Deutschland mit unter 3 % recht gering (vgl. Veith; Koehler; Reiter 2009).

Schließlich können aber auch bildungspolitische Optionen, wie z.B. die freie Elternwahl der Schule, frühe Segregationsprozesse einleiten, von denen Kinder mit Zuwanderungsgeschichte nachteilig betroffen sind. Denn in der Regel sind höher gebildete und ökonomisch besser gestellte Eltern eher in der Lage, ihre Kinder in sogenannten „besseren Schulen“ anzumelden und dadurch auch bessere Schulkarrieren einzuleiten (Hunger; Thränhardt 2004, Radtke 2004).

Alltagsweltliche sowie politische Argumente, die die geringeren Erfolge der Schüler mit Zuwanderungsgeschichte auf Merkmale der Eltern, wie etwa ihre geringeren Erwartungen und Bildungsinteressen zurückführen, lassen sich empirisch nicht bestätigen. Es gibt seit Jahren den empirisch belastbaren Befund, dass die Bildungsaspirationen der Eltern in der Regel hoch sind (Nauck 1994, Relikowski; Yilmaz; Blossfeld 2011). Auch zeigt sich in Bezug auf die Bildungsmotivation der Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, dass sie bei gleichen Leistungen und gleichem sozialen Hintergrund höhere Aufstiegsmotive haben bzw. vielfach eine anspruchsvollere Schulwahl vornehmen.

Nicht zuletzt weisen sie verhältnismäßig auch eine höhere Rate an Studienanfängern auf (Kristen; Reimer; Kogan 2008). Das heißt, wer es bis zum Abitur schafft, will dann in der Regel auch studieren. Allerdings zeigen sich bei Bildungsentscheidungen bzw. Bildungsübergängen Benachteiligungen, die vielfach auf geringere Kenntnisse des hiesigen Bildungssystems und seiner Funktionsweisen zurückzuführen sind (ebd.).

#### **4 Erkennen und Verkennen der Potenziale von Migranten**

Nach wie vor werden im deutschen Bildungssystem viele begabte Schüler nicht oder erst sehr spät erkannt. Dazu gehören vor allem hochbegabte Mädchen, hochbegabte Schüler mit körperlichen Behinderungen, verhaltensauffällige, den Unterricht störende Schüler, Underachiever<sup>3</sup> sowie Kinder mit Zuwanderungsgeschichte.

Was insbesondere die Fähigkeiten und Kompetenzen von Schülern mit Zuwanderungsgeschichte betrifft, so kann grob festgehalten werden, dass eine nur an Deutschkenntnissen orientierte Bewertung als verborgene normative Haltung systematisch zu einer Unterschätzung der Leistungen bzw. Leistungsfähigkeiten führt. So werden manchmal aus den fehlenden Deutsch-Sprachkenntnissen

---

<sup>3</sup> Hierbei handelt es sich um sogenannte Minderleister, bei denen ein großer Unterschied besteht zwischen den Schulnoten, die oft unterdurchschnittlich, und Intelligenztestergebnissen, die oft überdurchschnittlich sind.



allgemeine Sprachdefizite abgeleitet. Vielleicht hat das Kind jedoch keine Sprachdefizite, sondern vielmehr ein Sprachwissen, dessen Wortschatz auf verschiedene Sprachen verteilt ist, sodass es insgesamt betrachtet einen genauso großen Wortschatz wie seine deutschen Mitschüler hat. Diese Kompetenzen werden im Kontext der Bildungskarrieren wenig beachtet. Wird aber der pragmatische, stark nutzenorientierte Rahmen verlassen und Sprache im erweiterten Sinne als ein symbolisches Verhältnis des Menschen zur Welt verstanden, so liegen hier, in der Mehrsprachigkeit des Kindes, Potenziale und Fähigkeiten, die bislang kaum gesehen und ausgebaut werden.

Wissenschaftliche Forschung zu den spezifischen Ressourcen von Migranten bildet nach wie vor ein Desiderat. Auch gibt es eine Lücke an Studien zu überdurchschnittlich begabten Migranten. Zugleich gilt es natürlich zu berücksichtigen, dass es bei diesen zu forschungspraktischen Problemen kommt. An das Forschungsdesign empirischer Forschung zu Hochbegabung werden besondere methodische Anforderungen gestellt. Wenn von einer Zwei-Prozent-Rate des Vorkommens an Hochbegabten in einer Population ausgegangen wird, müssten 2500 Schüler untersucht werden, um gerade einmal 50 von ihnen zu identifizieren und interindividuelle Unterschiede sowie sinnvolle Typologien aufzustellen zu können.

Dieses Manko ist nicht nur für die Forschung relevant, sondern ebenso für den praktischen Umgang mit hochbegabten Migranten: So liegt etwa der Anteil von Migrantenkindern in Hochbegabtenförderprogrammen sowohl in angelsächsischen Ländern als auch in Deutschland zwischen 4 bis 9 %, obwohl Konsens ist, dass Hochbegabung in allen Kulturen und Kontexten vorkommt (Stamm 2007) und der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung deutlich höher ist. Denkbar ist hier, dass gegenwärtig ungleiche Konzepte zum Umgang mit Hochbegabung folgerichtig zu einer ungleichen Selektion und dadurch zu einer Unterrepräsentation von Migranten führen, da kulturspezifische Begabungen zu wenig berücksichtigt werden (vgl. Tan 2005). Die Vorstellung darüber, was als besonders gut und wer als begabt gilt, basiert auf spezifischen gesellschaftlichen Vorstellungen, in denen sich die Ideale der herrschenden Gruppen (aus Mittel- und Oberschicht) widerspiegeln. Migranten in Deutschland rekrutieren sich jedoch weitestgehend aus unteren Schichten bzw. anderen Milieus.

Deshalb müssten Identifikationsprozesse, die Begabungen ausfindig machen, breiter angelegt werden, damit auch andere kulturelle Stärken in der pädagogischen Praxis durch eine geschärfte Wahrnehmung Relevanz erhalten und entdeckt werden. In Folge können die Kompetenzen und Potenziale junger Migranten wahrgenommen, herausgestellt und gefördert werden (z.B. Aufwertung statt Abwertung der Muttersprache).

Dabei treten folgende Probleme gehäuft auf:

- In der Diagnostik der Begabungen von Migranten verzerren sprachgebundene Wissenstest oft die Ergebnisse, wenn die Person bzw. der Schüler nur geringe Deutschkenntnisse hat und u.a. die Instruktion nicht ganz versteht. Zu bedenken ist auch, dass abgefragte Wissensinhalte in Intelligenztests für Migranten nicht dieselbe Alltagsrelevanz haben wie für Einheimische bzw. kulturell nicht immer angemessen sind. Wenn etwas nicht zum Allgemeinwissen in der Lebenswelt gehört oder gehört hat, kann das Kind dies auch nicht wissen, wie etwa bestimmte Märcheninhalte, bestimmte Speisen etc.
- Vorhandene Begabungen werden zum Teil nicht erkannt, wenn sie im hiesigen Kontext keine kulturelle Wertschätzung erfahren. Dies gilt beispielsweise für bestimmte Formen der Musikalität bzw. den Umgang mit hier wenig verbreiteten Musikinstrumenten (z.B. *Saz*, der türkischen Langhalslaute) oder spezifischen manuellen Fähigkeiten, die in hoch technisierten Kontexten als irrelevant eingeschätzt werden.
- Auf der anderen Seite ist auch in Erinnerung zu rufen, dass Migranten in einigen Fällen den gesellschaftlichen Blick auf ihre Gruppe und deren sozialen Status so sehr verinnerlicht haben, dass dieses zum Bestandteil ihres Selbstbildes geworden ist und sie ihrerseits kaum mehr an eigene besondere Begabungen und Talente glauben.
- Nicht zuletzt verengen gelegentlich Migrantenkinder bzw. deren Eltern die intellektuellen Potenziale auf gesellschaftlich akzeptierte und unmittelbar konvertierbare Formen symbolischen Kapitals. Das heißt, sie sind weniger bereit, ästhetische, expressive oder poetische Talente zu erkennen bzw. diese zu fördern und auszubauen, weil sie in den Herkunftsländern mit einem geringeren Prestige verbunden sind.

## 5 Fazit

Wird der Blick auf die Förderung von jungen Menschen im Allgemeinen gerichtet, so hat sich in der entwicklungs- und jugendpsychologischen Forschung bewährt, sich an den *five c – competence, confidence, connection, character, caring* (Lerner et al. 2005) zu orientieren. Bei jungen Menschen sollten also zum einen Kompetenzen gestärkt, Vertrauen geschaffen, soziale Verbindungen gestiftet und Netzwerke geknüpft werden. Ferner sollten Jugendliche charakterlich gestärkt werden, indem ihnen ein Gefühl von Sorge und Kümern vermittelt wird – Letzteres dergestalt, dass andere sich um sie als Jugendliche kümmern, gleichwohl sollen sich die Jugendlichen auch um andere kümmern.

Damit Schüler mit Zuwanderungsgeschichte nicht schon mit Schuleintritt Versagenerfahrungen machen, gilt es, bereits im vorschulischen Bereich den Fokus auf eine qualitativ bessere Bildung zu legen und hier insbesondere eine bessere sprachliche Förderung zu erzielen, damit die intellektuellen Potenziale des Kindes sichtbar werden können.

So zeigt sich beispielsweise, dass ein positives Schulklima eine fördernde und schützende Wirkung hat, insbesondere wenn eine gute Beziehung zur Lehrkraft vorhanden ist. Diese vermittelt den Schülern, dass sie an ihnen interessiert ist und sie kognitiv herausfordert. Vor allem kann ein Schulklima, das die kulturelle Vielfalt der Schüler als Reichtum und nicht als Hemmnis betrachtet, einen Beitrag zur psychischen Stärkung des Kindes leisten, weil so dem Einzelnen das Gefühl von Wichtigkeit, Bedeutung und Anerkennung gegeben wird (Speck-Hamdan 1999).

Ferner sollten Migrantenjugendliche im Schulkontext – unabhängig von ihren möglicherweise geringeren sprachlichen Kompetenzen – stärker in verantwortungsvolle Positionen eingebunden sein (ihr Einverständnis selbstverständlich vorausgesetzt). Erfahrungsgemäß werden sie sich dann stärker mit der Aufgabe identifizieren. Ihre inneren Bindungen zur Schule werden gestärkt, während sie gleichzeitig Erfahrungen von Nützlichkeit und Selbstwirksamkeit machen.

Zuletzt gilt es, ethnische Diskriminierung im Bildungssystem als Thema stärker ins öffentliche Bewusstsein zu bringen und auf eine Änderung sowie eine Verbesserung des gesellschaftlichen Klimas, der medialen Berichterstattung über Zuwanderung und ihre Folgen hinzuwirken. Denn insbesondere die Forschungen zu *stereotype threat*, der Bedrohung durch Stereotype, zeigen, dass die Aktivierung von Stereotypen im Lernkontext nicht nur selbstwertbeeinträchtigende Folgen hat, indem man sich schlecht bzw. weniger wert fühlt, sondern auch kognitive Leistungen negativ affiziert werden (Steele; Aronson 1995).

## Literatur

- Geissler, Rainer; Weber-Menges, Sonja (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 49, 14-22.
- Granato, Nadia (2003): *Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt*. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung, Band 33. Opladen: Leske + Budrich.
- Granovetter, Mark (1973): The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology* 78 (6), 1360-1380.
- Hunger, Uwe; Thränhardt, Dietrich (2004): Migration und Bildungserfolg: Wo stehen wir? In: Bade, Klaus; Bommers, Michael (Hrsg.): *Migration – Integration – Bildung: Grundfragen und Problembereiche*. (IMIS-Beiträge, Heft 23) Osnabrück, 179-197.
- Kornmann, Reimer (1998): Wie ist das zunehmende Schulversagen bei Kindern von Migranten zu erklären und zu beheben? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 67, 55-68.
- Kristen, Cornelia; Reimer, David; Kogan, Irena (2008): Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology* 49, 127-151.
- Lerner, Richard; Almerigi, Jason; Theokas, Christina; Lerner, Jacqueline (2005): Positive Youth Development. A View of the Issues. *Journal of Early Adolescence* 25, 10-16.
- Nauck, Bernhard (1994): Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Pädagogik* XL, 43-62.

- Radtke, Franz-Olaf (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: Bade, Klaus; Bommers, Michael (Hrsg.): *Migration – Integration – Bildung: Grundfragen und Problembereiche*. (IMIS-Beiträge, Heft 23) Osnabrück, 143-178.
- Ramseier, Erich; Brühwiler, Christian (2003): Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem. Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 25, 23-58.
- Relikowski, Ilona; Yilmaz, Erol; Blossfeld, Hans-Peter (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 52.
- Speck-Hamdan, Angelika (1999): Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus ausländischen Familien. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael; Freytag, Andreas (Hrsg.): *Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhard, 221-228.
- Stamm, Margit (2007): Begabtenförderung und soziale Herkunft. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, 227-242.
- Steele, Claude; Aronson, Joshua (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (5), 797-811.
- Tan, Dursun (2005): Im Schatten des defizitären Blickes: Hochbegabte Migrantenkinder und Jugendliche. *Zeitschrift der Ausländerbeauftragten des Landes Niedersachsen*, 7.
- Veith, Christian; Koehler, Martin; Reiter, Monika (2009): *Standortfaktor Bildungsintegration*. München: The Boston Consulting Group.



## Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts<sup>1</sup>

Hannah Burger, Joanna Pfaff-Czarnecka, Patricia Pielage, Bielefeld

### 1 Einleitung

Nach langwierigen, nicht selten leidenschaftlich ausgetragenen Debatten hat sich vor einigen Jahren in der deutschen Öffentlichkeit die Selbstwahrnehmung als *Migrationsgesellschaft* durchgesetzt. Zu den zentralen Elementen dieser Wahrnehmung gehört die Einsicht, dass viele MigrantInnen sich hier gemeinsam mit ihren Familien dauerhaft niedergelassen haben.<sup>2</sup> Gleichzeitig ist allerdings die Vorstellung weit verbreitet, dass die sesshaft gewordenen MigrantInnen und ihre Nachkommen in den unterprivilegierten Regionen des sozialen Raums (Bourdieu) verharren: Sie werden besonders häufig als ‚unterschichtig‘, ‚bildungsfern‘ und ‚benachteiligt‘ wahrgenommen.

So berechtigt, richtig und wichtig der Verweis auf existierende Benachteiligungen auch ist: Erfolgreiche Bildungs- und Berufsverläufe oder akademische Karrieren von MigrantInnen und ihren Nachkommen bleiben damit weitgehend unsichtbar. Geraten sie doch ans Licht der Öffentlichkeit, dann gelten sie selten als Teil gesellschaftlicher Normalität, sondern werden etwa in medialen Darstellungen in bisweilen dramatischem Duktus als Besonderheiten inszeniert. Beispiele hierfür sind die Biografien von Figuren des politischen Lebens wie Cem Özdemir oder Philipp Rösler,<sup>3</sup> aber auch weniger prominenter Personen mit

---

<sup>1</sup> Wir danken Matthias Koch, der an der Ausarbeitung des Antrags für das hier präsentierte Projekt mitgearbeitet hat, sowie Arne Michels und Sophia Stockmann, die hilfreiche Anmerkungen beigetragen haben.

<sup>2</sup> Die rezente Transnationalisierungsforschung zeichnet zu Recht weit komplexere Verhältnisse zwischen Sesshaftigkeit und Mobilität, auf die wir hier nicht eingehen können (vgl. exemplarisch Pries 2008).

<sup>3</sup> Philipp Rösler ist kein ‚klassischer Migrant‘, da er zwar in Vietnam geboren, dann aber im Alter von neun Monaten von einer mehrheitsdeutschen Familie ohne Migrationshintergrund adoptiert wurde. Dass er trotzdem unter dem Vorzeichen des ‚ethnisch Anderen‘ wahrgenommen wird, zeigen mitunter rassistische Anfeindungen wie die des FDP-Fraktionsvorsitzenden im Bundestag, Rainer Brüderle. Dieser hatte mit Blick auf Rösler gesagt: „Glaubwürdigkeit gewinnt man, indem man nicht wie Bambusrohre hin und her schwingt, sondern steht wie eine Eiche“, und angefügt: „Deswegen ist die Eiche hier heimisch und nicht das Bambusrohr.“ (<http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/wahl-in-nordrhein-westfalen-2012/nach-den-nrw-wahlen-eiche-und-bambus-11751446.html>; letzter Zugriff: 21. Mai 2012).

Migrationshintergrund (zum Begriff vgl. 2.1).<sup>4</sup> Ihre Thematisierung als ‚Ausnahmeerscheinung‘ birgt die Gefahr, die öffentlich verhandelten Selbstverständlichkeiten von Bildungsferne und Benachteiligung eines Großteils der Migrationsbevölkerung diskursiv zu verstärken, von dem sich die ins Scheinwerferlicht Gehobenen ‚positiv absetzen‘ (lassen). Die Teilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund an akademischer Bildung, akademischen Berufen sowie an gesellschaftlichen Statuspositionen, die gemeinhin damit assoziiert werden, wird hingegen noch nicht als eine Selbstverständlichkeit wahrgenommen.

Ein Blick an die Hochschulen hinterlässt vor diesem Hintergrund einen ambivalenten Eindruck: Studierende mit Migrationshintergrund stellen mit mindestens 11 % einen relevanten Anteil an der gesamten Studierendenschaft (vgl. Isserstedt; Middendorf; Kandulla; Borchert; Leszczensky 2010). Zahlreiche MigrantInnen sind also bereits an deutschen Universitäten ‚angekommen‘. Andererseits liegt diese Zahl aber noch deutlich unter dem Anteil der Migrationsbevölkerung, der in das deutsche Schulsystem eingegliedert wird. Dies weist auf Ungleichheiten im Bildungsbereich hin, die möglicherweise auch an Universitäten fortwirken. Unklar ist, ob akademische Qualifikationen den Studierenden mit Migrationshintergrund perspektivisch die gleichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffnen wie ihren Peers ohne Migrationshintergrund.

Diese Ambivalenz fordert dazu auf, sich die Teilhabe von Personen mit Migrationshintergrund an höherer Bildung und damit die ersten Schritte auf einem Weg, der in hochqualifizierte Beschäftigung führen soll, genauer anzuschauen. Das akademische Milieu an deutschen Universitäten war lange Zeit relativ homogen – es bestand zu einem großen Teil aus männlichen Angehörigen privilegierter sozialer Schichten (vgl. Schaeper 1997: 82; Geißler 2005). Mit der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren rückten insbesondere Geschlecht und soziale Herkunft als relevante Heterogenitätsmerkmale in den Blick. Mit der verstärkten Präsenz von Menschen mit Migrationshintergrund wächst die Heterogenität an deutschen Hochschulen weiter. Diese Heterogenität kann in der universitären Praxis – so unsere These – in Prozessen sozialer und ethnischer Grenzbeziehungen resultieren, die sowohl das produzierte Wissen, die Modalitäten der Wissensvermittlung als auch die damit verbundenen Möglichkeiten der sozialen und beruflichen Positionierung tangieren.

Universitäten sind Orte des Wissens, des Lehrens und Lernens und des Erfindens. Sie können privilegierte Orte der Reflexion sein, an denen sich Subjektivitäten entfalten und verfestigen und den dort tätigen Personen einen freien Raum bieten, in dem Wissen generiert und für die Gesellschaft aufbereitet wird (vgl. Mecheril; Klingler 2010). Dieses (Selbst-)Bild von Universalität und Freiheit verhindert jedoch bisweilen das Nachdenken über die Selektionsfunktion der Universität, über den Verwertungsaspekt des dort angeeigneten Wissens und über die sozialen Bedingungen, in deren Rahmen universitäre Aktivitäten stattfinden. Universitäten sind auch Orte der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten, an denen symbolische Kämpfe um gesellschaftliche Anerkennungsstrukturen, Ordnungen und Hierarchien stattfinden und um gesellschaftliche Positionierungschancen gerungen wird (vgl. Bourdieu; Passeron 2007). Hierbei können unterschiedliche Heterogenitätsmerkmale die Ausgangsbedingungen, Teilhabe- und Entfaltungschancen im universitären Kontext strukturieren und beeinflussen. Dies haben Hochschul- und Geschlechterforschung für das Heterogenitätsmerkmal Geschlecht bereits sehr eindrucksvoll nachgewiesen (vgl. Schaeper 1997; Müntz 2008; Müller 2008).

Vor diesem Hintergrund erscheinen Fragen nach der Relevanz von Ethnizität an der Universität, nach mehr oder weniger expliziten Grenzbeziehungen, nach Anerkennungs- und Teilhabemöglichkeiten von Studierenden mit Migrationshintergrund besonders dringlich. Sie sind Gegenstand des Forschungsprojekts „Ethnizität an der Universität – Prozesse ethnischer Grenzbeziehungen und Ungleichheitsrelationen im Studiumsverlauf“, das im vorliegenden Beitrag vorgestellt wird.<sup>5</sup> Zunächst erfolgt eine Annäherung an den Forschungsgegenstand (2.). Vor diesem Hintergrund werden Grundlagen und Perspektive des Projekts sowie seine spezifischen Untersuchungsfelder dargestellt (3.), bevor

<sup>4</sup> Vgl. beispielhaft die Rubrik „Mein Weg“ in der Beilage „Beruf und Chance“ der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und für das letzte Jahr die Portraits von Mehmet Daimagüler, Aigül Özkan, Amir Rhougani und Vural Öger (<http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/mein-weg>; letzter Zugriff: 21. Mai 2012).

<sup>5</sup> Das Projekt ist Teil des seit Juli 2011 bestehenden Sonderforschungsbereiches 882 „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ an der Universität Bielefeld. Es ist dem Projektbereich B zugeordnet („Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten im Kontext von Organisationen“). Nähere Informationen zum Sonderforschungsbereich sind abrufbar unter <http://www.sfb882.uni-bielefeld.de/>.

abschließend die Bedeutung von Sprache und Mehrsprachigkeit für Prozesse sozialer Grenzziehungen im universitären Kontext diskutiert wird (4.).

## **2 Studierende mit Migrationshintergrund und ihr Weg an die Universität**

Studierende mit Migrationshintergrund sind, auch wenn der Eindruck durch die vereinheitlichende Bezeichnung schnell entstehen kann, alles andere als ein homogener Personenkreis. Relevante Heterogenitätsmerkmale können zum Beispiel (migrations)biografische und familiäre Konstellationen, Geschlecht oder natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten (vgl. Mecheril 2003) sein. Die folgende Darstellung abstrahiert jedoch zunächst von diesen Heterogenitäten, um in einer ersten Annäherung zu klären, auf wen die Bezeichnung ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ sich bezieht (2.1). Anschließend werden Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung zu Bildungsverläufen von Menschen mit Migrationshintergrund und ihrem Weg an die Universität skizziert, die auch für die Analyse von möglicherweise an der Universität vorhandenen Ungleichheitsrelationen wichtig sind (2.2).

### **2.1 Studierende mit Migrationshintergrund...**

Nach der mittlerweile verbreiteten Definition des Statistischen Bundesamtes gehören zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2011: 6). Unsere Studie konzentriert sich auf Studierende, die dieser Definition entsprechen und zudem in Deutschland zur Schule gegangen sind, d.h. ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben. Neben BildungsinländerInnen – definiert als Studierende mit nicht deutscher Staatsbürgerschaft, aber deutscher Hochschulzugangsberechtigung – fallen darunter auch eingebürgerte Studierende, Studierende mit doppelter Staatsbürgerschaft oder Studierende mit mindestens einem ausländischen Elternteil, die selbst die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen (vgl. Isserstedt et al. 2010).<sup>6</sup>

Während es zu BildungsinländerInnen recht zuverlässige Zahlen gibt (vgl. u.a. DAAD 2011), sind darüber hinaus kaum differenzierte Aussagen zu Studierenden mit Migrationshintergrund im Sinne der obigen Ausführungen zu treffen. Die Datenlage hierzu ist (noch) sehr schlecht, die wenigen vorliegenden Zahlen sind nicht eindeutig. Die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Isserstedt et al. 2010: 502f.) gibt den Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund mit 11 % an, die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010: 124) geht von einem Anteil von 17 % aus, bezogen auf die Altersgruppe von 20 bis 30 Jahren.<sup>7</sup> Im Verhältnis zum Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung in der gleichen Altersgruppe – dieser Anteil liegt bei 23 % (ebd.) – zeigt sich: Studierende mit Migrationshintergrund sind an Hochschulen unterrepräsentiert. Diese ungleiche Beteiligung an höherer Bildung ist jedoch nicht darauf zurückzuführen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund seltener den Übergang vom Gymnasium an die Hochschule bewältigen oder ein geringeres Interesse an einem Hochschulstudium haben.<sup>8</sup> Die Ungleichheit entsteht bereits in früheren Phasen des Bildungsverlaufes. Die Folge ist, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Hauptschulen über-, an Gymnasien hingegen unterrepräsentiert sind (Kristen 2003: 26). Dementsprechend erwerben sie seltener eine Hochschulzugangsberechtigung, als dies bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund der Fall ist.

Das deutsche Bildungssystem ist jedoch nicht allein durch migrations-, sondern auch durch schichtspezifische Bildungsungleichheiten gekennzeichnet – es ist der „Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien“ (Geißler 2005: 75), der in besonderer Weise benachteiligt ist. Aufgrund der spezifischen Zuwanderungsgeschichte gehen in Deutschland Migrationshintergrund und ein niedriger

<sup>6</sup> BildungsausländerInnen, d.h. Studierende, die weder über die deutsche Staatsbürgerschaft noch über eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung verfügen, haben ebenfalls einen Migrationshintergrund nach der Definition des Statistischen Bundesamtes. Sie werden in der folgenden Darstellung jedoch nicht berücksichtigt.

<sup>7</sup> Dies kann vermutlich zum Teil dadurch erklärt werden, dass BildungsausländerInnen in der 19. Sozialerhebung nicht zu den Studierenden mit Migrationshintergrund gezählt werden, während sie nach der von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung verwendeten Definition (2010: IX) einbezogen werden müssten.

<sup>8</sup> Bezogen auf BildungsinländerInnen gibt es sogar im Gegenteil Hinweise darauf, dass ihre Studierneigung höher ist als die der Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund (vgl. DAAD 2011: 12; Kristen et al. 2008).

sozio-ökonomischer Status häufig miteinander einher, da Zuwanderung infolge der Anwerbepolitik in den 1950er und 1960er Jahren lange Zeit vor allem in gering qualifizierten Tätigkeitsbereichen stattfand. Dies hat zur Folge, dass MigrantInnen und ihre Nachkommen häufiger von schichtspezifischer Benachteiligung betroffen sind. Die Verschränkung von Migrationshintergrund und Schichtzugehörigkeit dokumentiert sich auch darin, dass Studierende mit Migrationshintergrund häufiger aus einer niedrigen sozialen Herkunftsgruppe kommen als solche ohne Migrationshintergrund (Isserstedt et al. 2010: 506).

## 2.2 ...auf dem Weg an die Universität

Ungleichheits- und Bildungsforschung beschäftigen sich sehr intensiv mit der Frage, wie die – im Vergleich zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt weniger erfolgreichen – Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zustande kommen. Dabei gelten insbesondere Schichtzugehörigkeit, Sprach- bzw. Lesekompetenz, Migrationsbiografie und Herkunftsland als zentrale Faktoren für den Bildungserfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (vgl. Ditton; Aulinger 2011; Geißler 2005; Kristen 2003). Große Unterschiede gibt es jedoch bei der Suche nach Erklärungen für damit verbundene Ungleichheiten und Benachteiligungen.

Aufschlussreich ist hier u.a. die Perspektive der institutionellen Diskriminierung. Sie fokussiert auf Benachteiligungsmechanismen, die in Struktur und Institutionen des deutschen Bildungssystems eingelassen sind und die nicht nur SchülerInnen mit Migrationshintergrund, sondern auch Angehörige unterer sozialer Schichten benachteiligen (vgl. Gomolla; Radtke 2009; Dravenau; Groh-Samberg 2005). Zu nennen ist hier etwa die Dreigliedrigkeit des Schulsystems, die bereits nach der vierten Klasse eine Verteilung der Kinder auf die verschiedenen Schulformen und damit folgenreiche Vorentscheidungen für ihren weiteren Bildungsweg einfordert. Eine Rolle spielen aber auch institutionelle Erwartungen und Anforderungen, die implizit bleiben und „eine Normalbiographie vor der Schule [unterstellen], zu der aus Sicht der Schule mindestens eine dreijährige Kindergartenzeit, ein der Schule gegenüber aufgeschlossenes und unterstützendes Elternhaus und eine gute soziale Integration gehören“ (Gomolla; Radtke 2009: 271; Hervorh. i. O.). Das deutsche Halbtagschulsystem setzt zudem ausgeprägte außerschulische Unterstützungsleistungen durch die Eltern voraus (Solga 2005: 19f.; Raiser 2007). Werden diese impliziten „Mitgliedschaftsbedingungen“ (Gomolla; Radtke 2009: 274) nicht erfüllt, greifen Benachteiligungsmechanismen in verstärktem Maße.<sup>9</sup> Auch die Erwartung „perfekter Deutschkenntnisse“ (ebd.: 271) stellt eine solche zu erfüllende Mitgliedschaftsbedingung dar. Muttersprachliche Ressourcen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden in der Regel nicht wertgeschätzt, da das deutsche Schulsystem monolingual auf die deutsche Sprache fixiert ist (vgl. Gogolin 1994; Gogolin; Neumann 1997).

Andere Ansätze gehen zur Erklärung migrationspezifischer Bildungsungleichheit nicht von institutionellen Eigenheiten des Bildungssystems, sondern von den Voraussetzungen der BildungsteilnehmerInnen aus. Sie fragen nach Unterschieden in der Ressourcen- bzw. Kapitalausstattung und im Bildungsverhalten von Familien mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Kristen 2003; Nauck 2011). Trotz der sehr unterschiedlichen Ausgangspunkte ist beiden Erklärungsversuchen gemein, dass sie auf *Benachteiligungen* von SchülerInnen mit Migrationshintergrund fokussieren. Diesem „defizitorientierten Mainstream“ (Tepecik 2011) haben sich in den letzten Jahren insbesondere qualitativ forschende SozialwissenschaftlerInnen entgegengesetzt. Sie haben gezielt die *erfolgreichen* Bildungsbiografien von Studierenden mit Migrationshintergrund in den Blick genommen (vgl. u.a. Karakaşoğlu-Aydın 2000; Hummrich 2002; Pott 2002; Raiser 2007; Tepecik 2010). Auch diese Studien enthalten Hinweise auf institutionelle Benachteiligungsmechanismen. Sie fragen jedoch gleichzeitig danach, welche Möglichkeiten und Bedingungen es den SchülerInnen erlaubt haben, den Weg an die Universität trotzdem erfolgreich zu gehen.

So lässt sich etwa feststellen, dass bildungserfolgreiche Menschen mit Migrationshintergrund die von ihnen benötigte Unterstützung bei älteren Geschwistern, FreundInnen (vgl. Raiser 2007; Farrokhzad 2008) oder auch in der Jugendarbeit von MigrantInnenorganisationen (vgl. Schiffauer 2010; Pielage 2010) finden können. Auf diese Weise gelingt es ihnen, Ansprüchen an außerschulische Unterstützungsleistungen, die Eltern mit geringem Bildungsniveau und/oder migrationsbedingt geringer

<sup>9</sup> Hierzu gehört etwa die Möglichkeit, eine Klasse wiederholen zu lassen oder auf die nächstniedrigere Schulform zu verweisen. Dies erlaubt es den Schulen, sich leistungsschwacher SchülerInnen oder SchülerInnen mit höherem Förderungsbedarf zu entledigen und so den Leistungsstand in ihren Klassen zu homogenisieren (vgl. Geißler 2012; Gomolla; Radtke 2009).



Kenntnis des deutschen Schulsystems und seiner Anforderungen nicht erfüllen können, auf Umwegen gerecht zu werden. Eine besondere Bedeutung können in diesem Zusammenhang auch einzelne engagierte Lehrpersonen haben, die als GatekeeperInnen zwischen den institutionellen Anforderungen des Bildungssystems und den individuellen Voraussetzungen der BildungsteilnehmerInnen vermitteln (vgl. Farrokhzad 2008).<sup>10</sup>

Die hier in Ausschnitten skizzierten Erkenntnisse zu migrantischen Bildungsverläufen verweisen auf Hürden, mit denen Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Weg an die Universität konfrontiert sind bzw. sein können. Mit dem Schritt an die Universität ist die Analyse migrantischer Bildungsverläufe jedoch keineswegs zu beenden. Was in der vorliegenden sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung weitgehend fehlt, ist eine Rekonstruktion der Studienphase. Die Universität stellt einen sozialen und institutionellen Kontext mit spezifischen Charakteristika dar, der ggf. ganz eigene Benachteiligungs- und Ermöglichungsbedingungen für Studierende mit Migrationshintergrund hervorbringt.

### 3 Ethnizität an der Universität – Kurzvorstellung eines neuen Projekts

Das Projekt „Ethnizität an der Universität – Prozesse ethnischer Grenzziehungen und Ungleichheitsrelationen im Studiumsverlauf“ wendet sich vor diesem Hintergrund den Erfahrungen an der Universität selbst und dem Weg durch das Studium zu. Grundlegend ist die Annahme, dass ‚Migrationshintergrund‘ in der universitären Praxis (auch) in Form von Ethnisierungen und unter Bezugnahme auf ethno-nationale Kategorien bearbeitet wird. Fremd- und Selbstwahrnehmungen, Zuschreibungen und Verortungen, die für diese Praxis der Ethnisierung relevant werden, nehmen wir aus einer qualitativen Forschungsperspektive in den Blick.

#### 3.1 Zum Gesamtrahmen des Projekts

Im Mittelpunkt des Projekts steht die Frage, ob das Heterogenitätsmerkmal Ethnizität an der Universität zum Ausgangspunkt für die Genese sozialer Ungleichheiten wird, wenn ja, durch welche sozialen Mechanismen dies geschieht und wie Ethnizität dabei mit anderen Heterogenitätsmerkmalen wie Geschlecht oder sozialer Herkunft zusammenwirkt.<sup>11</sup> Wir gehen davon aus, dass Prozesse sozialer und insbesondere ethnischender Grenzziehungen (vgl. Lamont; Molnár 2002; Wimmer 2008) in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielen. Soziale Grenzziehungsprozesse können als Formen der Herstellung und Bearbeitung von Verschiedenheit verstanden werden, ethnischende Grenzziehungen (darunter Formen des kollektivierenden *Otherings* und dem damit verbundenen Mechanismus der Stigmatisierung) als Prozesse der sozialen Produktion von Ethnizität. Ethnizität ist aus dieser Perspektive kein feststehendes Merkmal, sondern wird in der sozialen Interaktion erst hergestellt und relevant gemacht. Konkrete Inhalte und Wirkungen ethnischender Grenzziehungen sind kontextabhängig und deshalb empirisch nachzuvollziehen. Auf welche Merkmale – z.B. Äußeres, religiöse/kulturelle Symbole, Sprache – beziehen sie sich? Wie sind Fremd- und Selbstzuschreibungen aufeinander bezogen? Wann entfalten ethnischende Grenzziehungen einschränkende (für Handlungsoptionen und Teilhabechancen), wann ermöglichende Wirkungen (etwa in Bezug auf Rollenmodelle, Solidaritätsmuster)? Und besonders: Wann werden sie ungleichheitsrelevant?

Die Universität stellt den organisationalen Kontext dar, innerhalb dessen Grenzziehungsprozesse im Studienverlauf stattfinden und der diese in ihrer konkreten Gestalt mitbedingt. Universitäten können dabei sowohl als formale Organisationsstrukturen als auch als soziale Gestaltungsräume (vgl. Weick 1995) gefasst werden. Den Weg durch die Universität konzeptualisieren wir als *universitären Parcours*, der auf dem Weg zum Hochschulabschluss durchlaufen wird. Er ist einerseits gekennzeichnet durch die organisationale Rahmung des Studiums – Studienmodell, Studien- und Prüfungsordnungen, Kriterien für die Leistungsbewertung etc. – und andererseits durch die subjektiven Deutungs- und Handlungsmuster der Studierenden. Beide Dimensionen stehen in einem dynamischen Verhältnis zueinander und beeinflussen sich wechselseitig. Dabei können die Bedingungen an konkreten Universitäten (ebenso wie die Eigenheiten einzelner Fakultäten und Fachkulturen) nicht nur Studienverläufe und -erfolge

<sup>10</sup> Zum Begriff und Konzept des ‚Gatekeepers‘ vgl. Behrens; Rabe-Kleberg (2000); Struck (2001).

<sup>11</sup> Damit ist das Projekt gleichzeitig im konzeptionellen Rahmen des Sonderforschungsbereiches „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ verortet (vgl. Diewald; Faist 2011; zum analytischen Konzept sozialer Mechanismen vgl. Bunge 1997 und Tilly 2004).

beeinflussen, Chancen eröffnen oder blockieren und Benachteiligungen auffangen oder verstärken. Sie stellen auch den Hintergrund für Prozesse der Netzwerkbildung und Vergemeinschaftung dar und können so einen Einfluss auf Zugehörigkeitskonstellationen unter den Studierenden erhalten. Im Folgenden werden mit der Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden (3.2) sowie berufs- und arbeitsmarktbezogenen Orientierungen (3.3) zwei Projektschwerpunkte vorgestellt, die im Rahmen der skizzierten Fragestellung bearbeitet werden.

### **3.2 Interaktion von Studierenden und Lehrenden in Lehrveranstaltungen, Sprechstunden und Beratungsgesprächen**

Die Beschäftigung mit universitären Alltagssituationen kann dazu beitragen, Prozessen sozialer und ethnischer Grenzziehungen im Studium auf die Spur zu kommen. Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden in Lehrveranstaltungen, Sprechstunden und Beratungsgesprächen sind solche Alltagssituationen. In diesen treten Studierende – erstmals in der Studieneingangsphase – mit der Universität in direkten Kontakt und sammeln Erfahrungen mit ihrer Organisationskultur und ihren je spezifischen Fachkulturen. Lehrenden kommt dabei eine wichtige Rolle als VertreterInnen der Universität gegenüber den Studierenden zu. In dieser Funktion können sie – ähnlich wie LehrerInnen im schulischen Kontext – zu Schlüsselpersonen für den Studienerfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund werden. Ein relevanter Aspekt der Interaktion kann dabei sein, dass Lehrstile der Lehrenden und Lernstile der Studierenden zusammen passen. Es gibt Hinweise darauf, dass Lehrende die Leistungen von Lernenden wohlwollender bewerten, wenn deren Lernstil ihrem eigenen Lehrstil entspricht (vgl. Sternberg 1998; 2011). Allerdings existieren verschiedene theoretische Ansätze, Typologien und Messinstrumente zur Erfassung von Lernstilen (für einen Überblick vgl. Learning and Skills Research Centre 2004). Umstritten ist, ob Lernende aus unterschiedlichen Herkunftsländern oder Kulturkreisen sich hinsichtlich der von ihnen bevorzugten Lernstile unterscheiden (vgl. Oxford; Anderson 1995; Joy; Kolb 2009).<sup>12</sup>

Wir gehen davon aus, dass die Interaktion von Lehrenden und Studierenden nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern durch organisationale Bedingungen an der Universität mit strukturiert wird (vgl. 3.1). Die baulichen Strukturen der Universität, die Größe und Ausstattung von Seminarräumen, die durch die Möblierung der Räume nahegelegte Sitzordnung, die Betreuungsrelation zwischen Lehrenden und Studierenden, die Höhe des Lehrdeputats, die Wertschätzung für Lehre, kollektiv akzeptierte Normalbilder von Lehrenden und Studierenden und vieles anderes mehr spielen eine Rolle für die alltägliche Interaktion und für die sich daraus entwickelnden Beziehungskonfigurationen. Diese vorgefundenen Strukturen determinieren die Interaktion jedoch nicht: Sie bedürfen der Interpretation durch Lehrende und Studierende, kollektiv geteilte Selbstverständlichkeiten können akzeptiert oder verändert werden, es bleibt Raum für eigenwilliges Handeln. Beispielsweise können Lehrende und/oder Studierende herrschende Normalbilder von Studierenden mit Migrationshintergrund in ihren alltäglichen Interaktionen bestätigen, hinterfragen oder umdeuten.

Zentrale Fragen für das hier vorgestellte Forschungsprojekt sind: Finden im Zusammenspiel von organisationalen Bedingungen und alltäglicher Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden Prozesse ethnischer Grenzziehungen statt? Inwiefern wirken ethnische Grenzziehungen in den untersuchten Alltagssituationen sich auf Studienverlauf und -erfolg aus und werden auf diese Weise ungleichheitsrelevant?

In einer multiperspektivischen Herangehensweise interessieren uns sowohl die Wahrnehmungen und Bewertungen der Studierenden als auch der Lehrenden. In welchen Situationen erleben Studierende Ethnizität als relevant? Erleben sie Prozesse ethnischer Grenzziehungen im universitären Alltag und in der Interaktion mit Lehrenden? Welche Handlungsstrategien verfolgen sie gegenüber erlebten Prozessen ethnischer Grenzziehungen? Welches Bild machen sich Lehrende von Studierenden mit Migrationshintergrund? Welche Konsequenzen ziehen sie daraus – bewusst und unbewusst – für ihre

---

<sup>12</sup> Beispiele für Lernstile in diesem Kontext sind Präferenzen für abstrakte Konzepte vs. konkrete Erfahrungen und aktives Experimentieren vs. reflektierendes Beobachten (vgl. Joy; Kolb 2009). Oxford und Andersen (1995) unterscheiden weitere Lernstile, darunter die folgenden: global vs. analytisch, feldabhängig vs. feldunabhängig, fühlend vs. denkend, impulsiv vs. reflektierend, intuitiv-zufällig vs. konkret-sequenziell; beurteilend vs. wahrnehmend; extrovertiert vs. introvertiert; visuell vs. auditiv vs. haptisch.

Lehre? Welche organisationalen Bedingungen in der Universität strukturieren dabei die Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungsoptionen von Lehrenden und Studierenden?

Diese Fragen möchten wir mithilfe eines qualitativen Methodenmix beantworten. Im Mittelpunkt stehen teilnehmende Beobachtungen in Lehrveranstaltungen, Sprechstunden und Beratungsgesprächen in ausgewählten Fachbereichen. Der Fokus der Beobachtung liegt auf der Zuwendung, Wertschätzung und Beteiligung verschiedener Kategorien von Studierenden durch die Lehrenden, den verwendeten Lehrmethoden und Sozialformen und deren Konsequenzen für Studierende mit unterschiedlichen Lernstilen. Um Lernstile und Studierstrategien der Studierenden mit Migrationshintergrund nicht nur anhand der beobachteten Situationen in der Universität zu erfassen, werden narrative Interviews mit ausgewählten Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund durchgeführt. Dieselben Studierenden werden zusätzlich gebeten, Cultural Probes zu bearbeiten. Cultural Probes sind eine qualitative Methode, die ursprünglich aus dem Kontext der Forschung zu Human-Computer-Interaction (HCI) stammt (vgl. Gaver; Dunne; Pacenti 1999; Gaver; Boucher; Pennington; Walker 2004). In einer Studie an der Universität Kiel wurden Cultural Probes erstmals verwendet, um die Lernsituation von Studierenden zu erfassen (vgl. Reisas; Schaller; Allert; Lehmann 2011). Die Methode beinhaltet, dass den zu untersuchenden Personen ein Kit mit verschiedenen Materialien (z.B. Kamera, Postkarten, Tagebücher, Material für Collagen) übergeben wird, das ihnen dabei helfen soll, selbst Daten über ihren Alltag zu sammeln. Abgerundet wird das Forschungsdesign durch leitfadengestützte Interviews mit Lehrenden.

### **3.3 Studium – und dann? Berufliche Orientierungen und arbeitsmarktbezogene Strategien von Studierenden mit Migrationshintergrund**

Universitäten, dies wurde bereits einleitend angesprochen, sind Räume des Lehrens, Lernens und der Entfaltung. Darin impliziert ist die Eröffnung von Denk- und Handlungsspielräumen, auch für die biografische Gestaltung. Sie sind jedoch, auch darauf wurde verwiesen, ebenso Orte des Ringens um gesellschaftliche Anerkennungsstrukturen und soziale Positionierungschancen. Eine zentrale Frage ist vor diesem Hintergrund: In welchem Zusammenhang stehen Eröffnungen und Einschränkungen von Handlungsspielräumen an der Universität mit sozialen Positionierungsprozessen auch *über* den universitären Kontext *hinaus*?

Diese Frage verweist unmittelbar darauf, dass das Studium nicht zuletzt ein zentraler Ausbildungsschritt ist – es soll auf die Ausübung eines Berufs vorbereiten.<sup>13</sup> Damit tritt die Allokationsfunktion der Universität, die u.a. für die „Verteilung [der Studierenden] auf die verschiedenen sozialstrukturellen Positionen einer Gesellschaft“ (Ecarius; Eulenbach; Fuchs; Walgenbach 2011: 96) zuständig ist, in den Vordergrund. Studium, Studienverlauf und Studienerfolg haben, wie andere Ausbildungsschritte auch, eine fundamentale Bedeutung für die Chancen, im weiteren Lebensverlauf bestimmte berufliche und damit gesellschaftliche Positionen einnehmen zu können. Die Frage nach Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten im universitären Kontext ist deshalb auch auf die *beruflichen* Möglichkeitsspielräume zu beziehen, die sich den Studierenden im Verlauf des Studiums er- oder verschließen. Welche beruflichen Handlungs- und Positionierungsoptionen sehen die Studierenden für sich und ihre Zukunft? Welche Strategien entwickeln sie im Studienverlauf, um diese Optionen zu verwirklichen, ihre Spielräume auszuschöpfen oder zu erweitern?

Das Durchlaufen des ‚universitären Parcours‘ (vgl. 3.1) ist aus dieser Perspektive auch ein Prozess der (Weiter-)Entwicklung, Konkretisierung oder Anpassung des Bezugs auf Arbeitsmarkt und Beruf. Universitäten und einzelne Fachbereiche geraten als soziale Kontexte in den Blick, die diese Entwicklung und Veränderung des Berufsbezugs rahmen und durch spezifische organisationale „Gelegenheitsstrukturen“ (Lengfeld 2007: 111) ggf. beeinflussen können. Hierbei können ethnizierende Grenzziehungsprozesse in zweierlei Hinsicht eine Bedeutung erhalten: erstens, wenn sie den Studienalltag, die Studierstrategien und letzten Endes den Studienerfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund beeinflussen und damit etwa den Arbeitsmarkteinstieg tangieren. Zweitens, wenn sie eine Bedeutung für die Nutzung vorhandener berufsbezogener Gestaltungsspielräume erhalten und die beruflichen und arbeitsmarktbezogenen Orientierungen und Strategien von Studierenden mit Migrationshintergrund beeinflussen.

<sup>13</sup> Die berufsvorbereitende Funktion stand und steht nicht immer im Mittelpunkt des universitären Selbstverständnisses (vgl. Wolter 2010: Einl.). Seit einiger Zeit rückt sie jedoch, nicht zuletzt im Zuge des Bologna-Prozesses, verstärkt in den Mittelpunkt der Diskussion (vgl. Wolter 2010; Teichler 2008).

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die Studierenden von sehr heterogenen sozialen und biografischen Ausgangspunkten in das Studium eintreten. Diese Heterogenität ist nicht zufällig, sondern sie steht zumindest teilweise in systematischem Zusammenhang zu übergreifenden Strukturen sozialer Ungleichheit. So können etwa schichtspezifische Entscheidungsmuster bei der Studienfachwahl und damit assoziierten beruflichen Aspirationen eine wichtige Rolle spielen (vgl. Becker; Haunberger; Schubert 2010; Preißer 2003). Mit den heterogenen und zum Teil ungleichen Ausgangsbedingungen der Studierenden sind unterschiedliche Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, Erfahrungen und Ressourcen, aber auch berufs- oder arbeitsmarktbezogene Wissensbestände verbunden. Diese werden für den Studienverlauf und die Vorbereitung der Statuspassage in den Arbeitsmarkt bedeutsam und können hier zu spezifischen Vor- und Nachteilen führen. Sie sind jedoch nicht statisch, sondern werden in Interaktionen mit Lehrenden und KommilitonInnen, in Auseinandersetzung mit universitären Strukturen und fachspezifischen Lehr- und Lernkulturen (vgl. 3.2) modifiziert.

Damit ist auch auf die zentrale Bedeutung des jeweils studierten Fachs verwiesen. So ist zum einen davon auszugehen, dass die Wahl eines bestimmten Studienfachs mit bereits vorhandenen Vorstellungen von und Erwartungen an eine spätere berufliche Tätigkeit verbunden ist.<sup>14</sup> Zum anderen „lässt sich eine erhebliche Varianz im Berufsbezug universitärer Studiengänge feststellen“ (Oechsle; Scharlau; Hessler; Günnewig 2011: 179). Während etwa Magisterstudiengänge der Geisteswissenschaften eine geringe Berufsfeldprägnanz aufweisen, ist diese für das medizinische Staatsexamen oder Lehramtsstudiengänge stark ausgeprägt (vgl. ebd.). Wir vermuten, dass sich der Bezug auf Beruf und Arbeitsmarkt sowie die Strategien zur Vorbereitung der Statuspassage Universität – Arbeitsmarkt unterscheiden, je nachdem, wie eindeutig das gewählte Fach mit einem spezifischen Berufsbild verknüpft ist. Vor diesem Hintergrund stellt sich nicht zuletzt die Frage, inwieweit auch soziale und ethnische Grenzziehungsprozesse in konkreten fachlichen Kontexten differieren, vor dem Hintergrund fachspezifischer Codes (Horstkemper; Tillmann 2008: 299) unterschiedlich erfahren und bewertet und ggf. auch in unterschiedlicher Weise relevant werden für die Ausbildung und Entwicklung beruflicher Orientierungen und arbeitsmarktbezogener Strategien.<sup>15</sup>

#### **4 Anstatt eines Fazits: Überlegungen zur Bedeutung von Sprache und Mehrsprachigkeit für Prozesse ethnisierender Grenzziehungen an der Universität**

„Die Universität kann als Ort verstanden werden“, so Mecheril und Klingler (2010: 85f.), „an dem Sätze gesprochen und geschrieben werden, die zu ‚irgendwie sinnvolleren‘ Welt- und Selbstverhältnissen beitragen.“ Sie fügen hinzu, dass es an Universitäten nicht um schlichte Vermittlung des „richtigen Wissens“ geht, sondern „darum, Wissen so zu formulieren, dass widersprüchliche (Deutungs-)Kontexte sichtbar werden, zwischen denen es zu einem Streit kommen kann“ (ebd.: 88). Die Fertigkeiten des Verstehens und des Sprachgebrauchs erhalten in der universitären Wissensvermittlung, -generierung und -bearbeitung also besondere Bedeutung. Die damit einhergehenden Anforderungen an (fach) sprachliche Kompetenzen variieren mit den einzelnen Fachrichtungen, bleiben jedoch häufig implizit.

Während bereits zahlreiche Studien zum Themenkomplex Migration – Schule – Sprache vorliegen (vgl. u.a. Gogolin 1994; Brizić 2007), ist der Umgang von Universitäten mit sprachlichen Kompetenzen und Problemen von Studierenden mit Migrationshintergrund bisher noch kaum untersucht worden. Sprache kann als „Zuordnungsindikator“ (Darowska; Machold 2010: 29) verstanden werden, der zum Ausgangspunkt für soziale und ethnische Grenzziehungsprozesse an der Universität wird. Das hier vorgestellte Forschungsprojekt „Ethnizität an der Universität“ fragt deshalb, ob Studierende mit Migrationshintergrund im universitären Kontext, auch vermittelt durch ein spezifisches Lehr-, Sprach- oder Unterstützungsangebot, Bezugnahmen auf ihre Sprachkompetenzen wahrnehmen, inwieweit es sich hier um aus ihrer Sicht symbolisch negativ oder positiv konnotierte Bezugnahmen handelt und welche Bedeutung dies für sie hat.

<sup>14</sup> So identifizieren die Autoren des Konstanzer Studierenden surveys in unterschiedlichen Fachbereichen recht typische Muster von Fachwahlmotiven und Nutzenerwartungen, die mit dem Studium verbunden sind (Bargel; Ramm; Multrus 2008: 7ff.).

<sup>15</sup> Zur Bearbeitung der in diesem Kapitel skizzierten Fragestellung werden insbesondere narrativ-biografische Interviews und Gruppendiskussionen mit Studierenden (mit und ohne Migrationshintergrund) geführt.

Für den schulischen Kontext ist aus qualitativen Studien bekannt, dass Probleme in der deutschen Sprachanwendung mit fehlender Intelligenz assoziiert werden (vgl. Weber 2008).<sup>16</sup> Daraus folgende Ausschlüsse können aufgrund der Normalitätserwartung perfekter Deutschkenntnisse fälschlicherweise als leistungsbezogen und damit gerecht wahrgenommen werden. Wir nehmen an, dass solche Bewertungen auch im universitären Alltag wirken. Die Ergebnisse einer Studie an der Fachhochschule Kiel stützen diese Vermutung (vgl. Discher; Plößer 2010). Die befragten Studierenden berichteten, dass Sprachprobleme mit mangelnder Fachkompetenz oder sogar Dummheit gleichgesetzt wurden (ebd.: 9). Sie erlebten die untersuchte Fachhochschule als durch eine „monokulturelle [...] Sprachordnung“ (ebd.: 10) geprägt, in der ihre mehrsprachigen Kenntnisse nicht wertgeschätzt werden. Stattdessen machten sie die Erfahrung, dass Sprache als Mittel zur Herstellung von Normalität und Differenz genutzt wird und ihre Mitgliedschaft in der Hochschule mit als unzureichend bewerteten Sprachkenntnissen prekär bleibt (ebd.).

Es ist jedoch davon auszugehen, dass sprachbezogene Grenzziehungen nicht ausschließlich einschränkend (*constraining*), sondern ggf. auch ermöglichend (*enabling*) wirken können. Diese Ambivalenz lässt sich in Bezug auf berufliche Orientierungen veranschaulichen (vgl. 3.3). So können Grenzziehungsprozesse, die sich auf – wahrgenommene oder unterstellte – sprachliche Probleme beziehen, zu einem Ausschluss aus bestimmten Netzwerken und damit verbunden auch zu einem Ausschluss von Informationen führen, die für die berufliche Positionierung oder die Entwicklung arbeitsmarktbezogener Strategien von Bedeutung sein können. Auch können Erfahrungen symbolischer Ausschlüsse zum Auslöser für berufliche (Um-)Orientierungen werden und die Fokussierung auf bestimmte berufliche Felder fördern, in denen entweder die Demonstration von Sprachkompetenz im Deutschen eine untergeordnete Rolle spielt oder aber vorhandene mehrsprachige Kompetenzen gezielt eingesetzt werden können. Umgekehrt kann Sprache, und insbesondere Mehrsprachigkeit, den Zugang zu berufsrelevanten Netzwerken erst ermöglichen oder erweitern und berufliche – auch transnationale – Tätigkeitsfelder erschließen, in denen Mehrsprachigkeit als Trumpf eingesetzt werden kann.<sup>17</sup>

Dies zeigt: Mehrsprachige Kompetenzen können Möglichkeiten eröffnen, die den einsprachig Lernenden verschlossen sind. Eine entscheidende Frage ist, ob Hochschulen offen genug sind, um sie nutzen. Sind Lehrende beispielsweise bereit, Referats- oder Hausarbeitsthemen anzunehmen, die sich mit Herkunftsländern von Studierenden mit Migrationshintergrund oder mit wissenschaftlichen oder kulturellen Errungenschaften aus anderen als den westlichen Gesellschaften beschäftigen? Wenn Studierenden ermöglicht wird, solche Themen zu wählen und diese nach Möglichkeit vergleichend zu bearbeiten, kann Mehrsprachigkeit zu einer wichtigen Ressource werden, da in diesen Fällen Literatur in anderen Sprachen als Deutsch oder Englisch relevant sein kann.<sup>18</sup>

Prozesse der Inter- und Transnationalisierung prägen die deutsche Bildungs- und Wissenslandschaft in zunehmendem Maße (vgl. Darowska; Machold 2010; Otten 2006). Insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern hat Englisch das Deutsche als Lehrsprache entthront. Immer mehr Hochschulen lassen Studiums- und Promotionskurse in ausgewählten westlichen Sprachen zu. Zunehmend werden – wie an der Universität Bielefeld – türkischsprachige Anteile in die Curricula der *International Tracks* aufgenommen. Diese Entwicklungen können Verschiebungen oder Umdeutungen (nicht nur sprachbezogener) ethnizierender Grenzziehungen zur Folge haben. So sind Anzeichen dafür zu erkennen, dass Mehrsprachigkeit an der Universität zunehmend als eine besondere Fertigkeit gewertet wird – möglicherweise ändert sich damit auch außerhalb des universitären Kontextes die bisher häufig auf Defizite und Benachteiligungen fokussierte öffentliche Wahrnehmung von MigrantInnen und ihren Nachkommen.

<sup>16</sup> Dies gilt nicht nur für MigrantInnen, sondern kann auch ‚Arbeiterkinder‘ betreffen, wenn sie das Sprachregister des ‚restringierten Codes‘ statt des für den Kontext Schule als angemessen betrachteten ‚elaborierten Codes‘ verwenden. Die fehlende Fähigkeit, im elaborierten Code zu sprechen, kann zu schulischen Nachteilen führen. Zur Unterscheidung zwischen restringiertem und elaboriertem Sprachcode vgl. Bernstein (1964).

<sup>17</sup> Führt dies zu einer Abdrängung mehrsprachiger Studierender mit Migrationshintergrund in entsprechende berufliche Felder und zu ihrem Ausschluss von Tätigkeiten, in denen Mehrsprachigkeit sich nicht als besonderer Trumpf einsetzen lässt, können diese Ermöglichungen jedoch wieder in Einschränkungen umschlagen.

<sup>18</sup> Umgekehrt kann es von Studierenden mit Migrationshintergrund als problematisch wahrgenommen werden, wenn sie ungewollt als „RepräsentantInnen einer anderen Kultur“ (Discher; Plößer 2010: 6) angesprochen werden. So kann etwa nicht umstandslos vorausgesetzt werden, dass MigrantInnen sich für ‚typische Migrantenthemen‘ interessieren oder tatsächlich über ihnen aufgrund ihres Migrationshintergrundes zugeschriebene Sprachkenntnisse verfügen.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bargel, Tino; Ramm, Michael; Multrus, Frank (2008): *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Becker, Rolf (Hrsg.) (2011): *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf; Haunberger, Sigrid; Schubert, Frank (2010): Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. In: *Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung* 42, 292–310.
- Behrens, Johann; Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 101–135.
- Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Bernstein, Basil (1964): Elaborated and Restricted Codes. Their Origins and Some Consequences. In: *American Anthropologist* 66, 55–69.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (2007): *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Bunge, Mario (1997): Mechanism and Explanation. In: *Philosophy of the Social Sciences* 27, 410–465.
- DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) (2011): *Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Bonn: DAAD.
- Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hrsg.) (2010): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Darowska, Lucyna; Machold, Claudia (2010): Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration – eine Annäherung. In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript Verlag, 13–37.
- Diewald, Martin; Faist, Thomas (2011): Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten. In: *Berliner Journal für Soziologie* 21, 91–114.
- Discher, Kerstin; Plößer, Melanie (2010): *Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund. Projektbericht*. Kiel ([http://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/technologietransfer/institut\\_frauenforschung/pdfs/Ergebnisbericht\\_fertig1.\\_doc.pdf](http://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/technologietransfer/institut_frauenforschung/pdfs/Ergebnisbericht_fertig1._doc.pdf); [13. September 2012]).
- Ditton, Hartmut; Aulinger, Juliane (2011): Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95–119.
- Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim; München: Juventa Verlag, 103–128.
- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten; Walgenbach, Katharina (2011): *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Farrokhzad, Schahrzad (2008): Schulerfahrungen von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund. In: Rosen, Lisa; Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.): *Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer*. Münster: Waxmann, 241–260.

- Gaver, Bill; Dunne, Tony; Pacenti, Elena (1999): Cultural Probes. In: *Interactions* January/February 1999, 21–29.
- Gaver, William W.; Boucher, Andrew; Pennington, Sarah; Walker, Brendon (2004): Cultural Probes and the Value of Uncertainty. In: *Interactions* September/October 2004, 53–56.
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim; München: Juventa Verlag, 71–100.
- Geißler, Rainer (2012): Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite. Der Beitrag des vertikalen Paradigmas zur Erklärung und zum Verständnis der Bildungsungleichheit im Kontext von Migration. In: Pielage, Patricia; Pries, Ludger; Schultze, Günther (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Tagungsdokumentation im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (WISO-Diskurs)*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (1997): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen (2008): Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 290–305.
- Hummrich, Merle (2002): *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorf, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Joy, Simy; Kolb, David A. (2009): Are there cultural differences in learning style? In: *International Journal of Intercultural Relations* 33, 69–85.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2000): Studentinnen türkischer Herkunft an deutschen Universitäten unter besonderer Berücksichtigung der Studierenden pädagogischer Fächer. In: Attia, Iman; Marburger, Helga (Hrsg.): *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 101–126.
- Kristen, Cornelia (2003): Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 53 (21/22), 26–32.
- Kristen, Cornelia; Reimer, David; Kogan, Irena (2008): Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. In: *International Journal of Comparative Sociology* 49, 127–151.
- Lamont, Michèle; Molnár, Virág (2002): The Study of Boundaries in the Social Sciences. In: *Annual Review of Sociology* 28, 167–195.
- Learning and Skills Research Centre (2004): *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London.
- Lengfeld, Holger (2007): *Organisierte Ungleichheit. Wie Organisationen Lebenschancen beeinflussen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul; Klingler, Birte (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript Verlag, 83–116.

- Müller, Ursula (2008): De-Institutionalisierung und gendered subtexts. ‚Asymmetrische Geschlechterkultur an der Hochschule‘ revisited. In: Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 143–156.
- Münst, A. Senganata (2008): Hierarchie, Fachkompetenz und Geschlecht in Lehrveranstaltungen: Ergebnisse einer ethnographischen Teilnehmenden Beobachtung. In: Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 179–196.
- Nauck, Bernhard (2011): Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71–93.
- Oechsle, Mechthild; Scharlau, Ingrid; Hessler, Gudrun; Günnewig, Kathrin (2011): Wie sehen Studierende das Verhältnis von Studium und Beruf? Praxisbezug und Professionalität in den Subjektiven Theorien Studierender. In: Nickel, Sigrun (Hrsg.): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung GmbH.
- Otten, Matthias (2006): *Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Eine kultursoziologische Studie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Oxford, Rebecca L.; Anderson, Neil J. (1995): A crosscultural view of learning styles. In: *Language Teaching* 28, 201–215.
- Pott, Andreas (2002): *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration*. Opladen: Leske+Budrich.
- Preißer, Rüdiger (2003): *Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen. Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Pries, Ludger (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pielage, Patricia (2010): *Migrantenorganisationen und die (transnationalen?) Inkorporationsmuster ihrer Mitglieder. Eine Untersuchung am Beispiel der aktiven Mitglieder einer lokalen Moscheegemeinde der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüs im Ruhrgebiet*. Bochum, unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Raiser, Ulrich (2007): *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. Berlin: Lit-Verlag.
- Reisas, Sabine; Schaller, Regina; Allert, Heidrun; Richter, Christoph; Lehmhaus, Friedrich-Wilhelm (2011): Exploration der Lernsituation von Studierenden mit Cultural Probes. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 6, 78–92.
- Rosen, Lisa; Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.) (2008): *Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer*. Münster: Waxmann.
- Schaeper, Hildegard (1997): *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schiffauer, Werner (2010): *Nach dem Islamismus. Eine Ethnographie der islamischen Gemeinschaft Milli Görüş*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim; München: Juventa Verlag, 19–38.
- Statistisches Bundesamt (2011): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2010*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Sternberg, Robert J. (1998): *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, Robert J. (2011): *Classroom Styles*. In: *Inside Higher Ed*. ([http://www.insidehighered.com/views/2011/09/27/essay\\_on\\_different\\_teaching\\_and\\_learning\\_styles](http://www.insidehighered.com/views/2011/09/27/essay_on_different_teaching_and_learning_styles); [13. September 2012]).



- Struck, Olaf (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Leisering, Lutz; Müller, Rainer; Schumann, Karl F. (Hrsg.): *Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen*. Weinheim; München: Juventa Verlag, 29–54.
- Teichler, Ulrich (2008): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: *Das Hochschulwesen* 56, 68–79.
- Tepecik, Ebru (2010): *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tepecik, Ebru (2011): Migrationshintergrund – und doch erfolgreich. Die Bedeutung von familialen Ressourcen im Bildungsaufstieg ([http://www.migration-boell.de/web/integration/47\\_3086.asp](http://www.migration-boell.de/web/integration/47_3086.asp); [13. September 2012]).
- Tilly, Charles (2004): Social Boundary Mechanisms. In: *Philosophy of the Social Sciences* 34, 211–236.
- Weber, Martina (2008): Ethnische und geschlechtliche Unterscheidungen im Schulalltag. In: Rosen, Lisa; Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.): *Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer*. Münster: Waxmann, 261–278.
- Weick, Karl E. (1995): *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Wimmer, Andreas (2008): Elementary Strategies of Ethnic Boundary Making. In: *Ethnic and Racial Studies* 31, 1025–1055.
- Wolter, Andrä (2010): Studieren, Arbeitsmarkt und Beruf – Zwischen Generation Praktikum und akademischer Karriere. In: *Denk-doch-mal.de. Onlinemagazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft* 1/2010 (<http://www.denk-doch-mal.de/node/247>; [13. September 2012]).
- Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.) (2008): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



## Das Secondos-Programm der Universität Regensburg

Lisa Unger-Fischer, Regensburg

### 1 Grundgedanke

Die Universität Regensburg bietet ein bundesweit einmaliges Studienprogramm an, das die Potenziale von Studierenden mit einem bikulturellen Hintergrund fördert.

Dieses Programm trägt den Namen *Secondos-Programm*. Es wird seit dem Wintersemester 2009/10 für Studierende der Universität Regensburg angeboten und richtet sich an eine Zielgruppe, der in Deutschland bislang noch viel zu wenig Beachtung geschenkt wird. Es handelt sich dabei um die Vertreter und Vertreterinnen der zweiten Generation von Zuwandererfamilien. Wir nennen diese Personengruppe *Secondos*. Dabei haben wir uns einer Bezeichnung aus der Schweiz bedient, die dort in positivem Sinn für die in der zweiten Generation befindlichen Kinder von Zuwandererfamilien verwendet wird.

Secondos in unserem Verständnis sind in Deutschland aufgewachsen (oder als Kinder nach Deutschland gekommen) und haben hier (zumindest größtenteils) ihre Schulausbildung absolviert. Sie sind bilingual, wobei Deutsch oftmals zur dominanten Sprache geworden ist. Grund dafür ist zum einen die Literalisierung in der Schule. Zum anderen stellen unserer Erfahrung nach die Eltern bei der Erziehung in der Regel die deutsche Sprache und Kultur in den Vordergrund, um den Kindern eine chancenreiche Zukunft in Deutschland zu bieten. Die Herkunftssprache wird demgegenüber oftmals vernachlässigt bzw. nur im familiären Kontext gesprochen oder wegen mangelnder Wertschätzung ganz gemieden.<sup>1</sup>

Secondos haben also mit dem bilingualen und bikulturellen Hintergrund ein für die Bedürfnisse unserer globalisierten Berufswelt äußerst wertvolles Potenzial. Jedoch können sie darauf oft nur bedingt zugreifen, weil sie in ihrer Muttersprache nicht ausreichend ausgebildet und mit der Kultur bzw. dem Land ihrer Eltern zu wenig vertraut sind. Sie kennen es oft nur aus Erzählungen oder kurzen Urlaubsaufenthalten.

---

<sup>1</sup> Vgl. weiterführend Fürstenau 2011, Cummins 1979, Cikar (in diesem Band) und Schroeder; Dollnick (in diesem Band).

## 2 Programminhalt

Mit dem Secondos-Programm sprechen wir speziell junge Menschen an, die nach ihrer in Deutschland erworbenen Hochschulreife ein Universitätsstudium beginnen möchten oder bereits studieren. Sie haben an der Universität Regensburg die besondere Gelegenheit, ihren sprachlichen und kulturellen Hintergrund beruflich, aber auch persönlich sichtbar und nutzbar zu machen.

Den Kern des Secondos-Programms bildet das Studienangebot auf Bachelor-Ebene. Es bezieht sich auf alle an der Universität Regensburg angebotenen Bachelor-Fächer. Secondos beginnen ihr Studium demnach im Bachelor-Fach ihrer Wahl und nehmen im ersten Studienjahr an studienbegleitenden Sprach- und Landeskundekursen zum Herkunftsland ihrer Eltern teil. Im zweiten Studienjahr legen sie dann in ihrem Fach auf der Basis von im Vorfeld vereinbarten Learning-Agreements und Transfer-Credit-Agreements einen Studienaufenthalt an unserer Partneruniversität im Herkunftsland der Eltern ein. Dabei garantieren wir die Anerkennung sämtlicher im Ausland erworbener Studienleistungen. Im dritten Studienjahr kehren sie zurück an die Universität Regensburg und beenden dort ihr Studium.

Secondos, die dieses Studienprogramm durchlaufen, können ihre Kenntnisse zur Sprache und Kultur der Eltern umfassend erweitern. Durch ein entsprechendes Zertifikat der Universität Regensburg sowie der Partneruniversität am Ende ihres Studiums machen sie deutlich, dass sie interkulturell bestens ausgebildet wurden und erfahren sind.

Auch außerhalb des Bachelor-Studiums haben Secondos an der Universität Regensburg zahlreiche Möglichkeiten, ihren zweiten sprachlichen und kulturellen Hintergrund auszubauen. So bietet das Secondos-Programm einzeln wählbare Module an wie studienbegleitende Sprachkurse, Semesteraufenthalte, Auslandssprachkurse, Landeskundekurse, landeskundliche Tandems, Praktika und Exkursionen im Herkunftsland der Eltern (siehe Kapitel 3).

Das Secondos-Programm kann derzeit für Studierende mit einem biografischen Hintergrund zu Kroatien, Polen, Rumänien, Russland, der Ukraine und Ungarn angeboten werden. Mit Ausnahme der türkischen Secondos stammen die großen Secondos-Gruppen in Deutschland aus diesen Ländern (türkische Secondos können wir derzeit nur mit Sprachkursen, nicht aber mit Auslandsaufenthalten versorgen, da die Türkei-Expertise an unserer Universität gerade erst aufgebaut wird). Auch Studierende ohne Migrationshintergrund, die einfach ein besonderes Interesse für diese Länder mitbringen, sind zur Teilnahme am Secondos-Programm eingeladen.

Aufgrund der seit Jahren durch das Europaeum, das Ost-West-Zentrum der Universität Regensburg, auf- und ausgebauten Expertise zu Mittel-, Ost- und Südosteuropa ist es möglich, den Programmteilnehmerinnen und -teilnehmern vielfältige Lehrveranstaltungen und Kurse zur Sprache und Kultur der genannten Herkunftsländer anzubieten.

In jedem der genannten sechs Länder haben wir mit je einer Partneruniversität Secondos-Verträge abgeschlossen. Sämtliche Partner verfügen über ein mit der Universität Regensburg vergleichbares Fächerspektrum, sind in den nationalen und internationalen Rankings in guter Position vertreten und bieten eine hervorragende Infrastruktur. Es handelt sich um die kroatische Universität Zagreb, die polnische Jagiellonen-Universität in Krakau, die rumänische Babeş-Bolyai-Universität in Cluj (Klausenburg), die russische staatliche Universität Kasan, die ukrainische Taras-Schewtschenko-Universität in Kiew und die ungarische Universität Pécs.

## 3 Studium im Secondos-Programm

Beim Secondos-Programm handelt es sich um keinen eigenen Studiengang, sondern um ein Rahmenprogramm, das, wie bereits dargelegt, mit jedem an der Universität Regensburg angebotenen Bachelorstudiengang kombinierbar ist.

Die Teilnahme am Secondos-Programm geht immer mit einer intensiven individuellen Betreuung der Studierenden einher, da jedes Land spezifische Lösungen verlangt. Unser Ziel ist es, herauszufinden, welche Angebote diese Studierenden für die optimale Entfaltung ihres bikulturellen Hintergrunds während ihres Studiums benötigen.

Die Universität Regensburg bietet genau auf die Bedürfnisse der Secondos zugeschnittene Maßnahmen an:

### **Individuelle Studienberatung**

Insbesondere im Hinblick auf das zweite Studienjahr im Herkunftsland der Eltern beraten wir die Secondos individuell und umfassend über Stipendienprogramme und unterstützen sie bei der Bewerbung darum. Des Weiteren begleiten wir sie bei der Erstellung der Learning-Agreements und Transfer-Credit-Agreements, um sicherzustellen, dass alle an der ausländischen Partneruniversität erbrachten Studienleistungen anerkannt werden.

### **Monatliche Secondos-Treffen**

Während des Semesters findet einmal monatlich ein Treffen aller Secondos statt. Im Rahmen dieser Treffen werden sie informiert über die relevanten Partneruniversitäten, über Praktikummöglichkeiten im Herkunftsland der Eltern oder in Unternehmen und Einrichtungen in Deutschland, die mit dem Herkunftsland der Eltern kooperieren, über Lehrveranstaltungen an der Universität Regensburg, die für ihr jeweiliges Studium im Rahmen des Secondos-Programms von Interesse sein könnten. Zu den Secondos-Treffen laden wir auch berufstätige Secondos ein, damit diese über ihre Erfahrungen beim Einstieg ins Berufsleben sprechen. Regelmäßig sind auch Ansprechpartner von international tätigen Unternehmen und Einrichtungen zu Gast. Sie haben im Sinne einer erfolgreichen Personalrekrutierung großes Interesse daran, die Secondos kennenzulernen.

Die Teilnahme der Secondos an diesen Treffen ist sehr rege, auch weil sie großes Interesse am gegenseitigen Kennenlernen und am Erfahrungsaustausch haben.

### **Secondos-Sprachkurse**

Die meisten Secondos können die Sprache ihrer Eltern zwar sprechen, nicht aber lesen und schreiben. Die an Universitäten und Bildungseinrichtungen angebotenen Kursstufen tragen diesem Sprachstand keinesfalls Rechnung. Secondos wären in Standard-Anfängerkursen zu ihren Herkunftssprachen unterfordert, da sie die Sprache bereits mündlich beherrschen. Kurse für Fortgeschrittene stellen hingegen eine Überforderung dar, da Secondos meist über unzureichende Kenntnisse der Grammatik ihrer Herkunftssprache verfügen und häufig auch mit dem Schriftbild nicht vertraut sind.<sup>2</sup> Aus dieser Erfahrung heraus bietet die Universität Regensburg spezielle Secondos-Sprachkurse zu Bosnisch/Serbisch/Kroatisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Ukrainisch und Ungarisch als Herkunftssprache an. Diese Secondos-Sprachkurse setzen exakt am jeweiligen Sprachniveau der Studierenden an.

### **Secondos-Landeskundekurse**

Die Universität Regensburg bietet Kurse bzw. Lehrveranstaltungen an, in denen sich Secondos eingehend mit der Kultur ihres Herkunftslandes befassen können. Insbesondere in Bezug auf das Lehrangebot zum östlichen Europa kann die Universität ‚aus dem Vollen schöpfen‘. Neben den Lehrveranstaltungen in den einzelnen Fakultäten zum östlichen Europa setzt das Europaeum, das Ost-West-Zentrum der Universität Regensburg, mit seinen zahlreichen interdisziplinären Projekten wertvolle Impulse in der Lehre zu dieser Region. Ebenso bereichert das universitätsnahe Wissenschaftszentrum Ost- und Südosteuropa (WiOS) das Spektrum an Lehrveranstaltungen zum östlichen Europa.

### **Studium an der Partneruniversität**

Die Studierenden des Secondos-Programms werden durch Sprach- und Landeskundekurse während der ersten Phase ihres Bachelorstudiums intensiv auf das Auslandsstudium an der Partneruniversität im Herkunftsland vorbereitet und dadurch befähigt, dort an entsprechenden Lehrveranstaltungen in der Landessprache teilzunehmen.

**Weitere spezielle Angebote**, die Secondos darin unterstützen, ihren zweiten Hintergrund sichtbar und nutzbar zu machen, sind Lehrveranstaltungen zum Herkunftsland der Eltern in unterschiedlichen Fächern, Tandemprojekte mit Studierenden unserer Partneruniversitäten, Vermittlung von Praktika oder Sprachkurse im Herkunftsland der Eltern.

---

<sup>2</sup> Vgl. hierzu den Beitrag von Langelahn; Brandl; Arslan (in diesem Band).

#### 4 Rückmeldung der teilnehmenden Studierenden

Derzeit nehmen 56 Studierende am Secondos-Programm teil, zwölf von ihnen studieren zurzeit an unseren Partneruniversitäten im Land ihrer Eltern. Sie sind vom Programm überzeugt, denn dadurch können sie die oft nur mündlich vorhandenen Kenntnisse in ihrer Muttersprache erweitern, das Land ihrer Eltern und Großeltern vertieft kennenlernen und obendrein noch ein Zertifikat von zwei Universitäten erlangen. Die Secondos selbst prägen die Ausgestaltung des Programms maßgeblich mit. Ihre Reaktionen und Rückmeldungen bestätigen zum einen, dass wir mit dem Programm genau richtig liegen, führen zum anderen aber auch zu kleineren Kurskorrekturen.

In Erstgesprächen teilen uns Secondos immer wieder mit, dass sich ihre Bilingualität und Bikulturalität plötzlich von einer bislang empfundenen Last in ein unschätzbares und bemerkenswertes Kapital umwandelt, je mehr sie vom Programm erfahren.<sup>3</sup> Einige Secondos haben sich beim ersten Treffen noch geschämt, dass sie die Sprache ihrer Eltern nur sprechen, nicht aber lesen und schreiben können. Die Erleichterung war ihnen deutlich anzusehen, als sie von uns erfuhren, dass dies bei fast allen Secondos der Fall ist. Über diese Umkehrung der bisherigen Sichtweise freuen wir uns sehr. Zum einen entspricht die Einschätzung des zweiten Hintergrunds als wertvolles Kapital den Tatsachen, und zum anderen zeigt uns diese Reaktion, dass sich die Secondos durch unser Programm keinesfalls stigmatisiert fühlen. Abgesehen davon, dass das Programm auch offen für Studierende ohne Migrationshintergrund ist, liegt diese positive Einstellung der Secondos vermutlich auch darin begründet, dass das Programm nicht defizitorientiert ist.

Viele Secondos haben uns erzählt, dass sie schon lange nach einer Möglichkeit gesucht haben, die im Elternhaus erworbenen Kenntnisse ihrer Herkunftssprache auszubauen. In der Regel mussten sie jedoch immer wieder die Erfahrung machen, dass die Standard-Sprachkurse an Bildungseinrichtungen, auch an der Universität, sich nicht mit ihrem sprachlichen Kenntnisstand verbinden ließen. Wir haben davon gelernt und bieten, wie bereits dargelegt, aus diesem Grund im Rahmen des Secondos-Programms an der Universität Regensburg mit großem Erfolg eigene Secondos-Sprachkurse an. Dabei versuchen wir das Angebot ständig auszuweiten und differenzierter zu gestalten, um möglichst unterschiedlichen Bedürfnissen genügen zu können.

Auch die Eltern der Secondos, also Migranten der ersten Generation, haben einen sehr positiven Eindruck vom Secondos-Programm. Viele von ihnen nehmen mit uns Kontakt auf und berichten, dass sie bei dem Programm erstmals nicht nur das Gefühl haben, dass ‚irgendwie integriert‘ werden soll, sondern dass sich die deutsche Gesellschaft auch für *ihre* Kultur, *ihre* Herkunft interessiert. Es gibt zudem Eltern, die auch mit Erleichterung auf das Secondos-Programm reagieren, denn meistens konnten sie ihren Kindern aus Zeitmangel oder mangels passender Kurse die eigene Sprache nur mündlich, aber nicht schriftlich weitergeben. Die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen schließt diese Lücke und ist ein wichtiger Aspekt des Secondos-Programms. Die Integrationsdynamik des Programms wirkt also bis in die Familien der Secondos hinein.

#### 5 Ziele

Das Secondos-Programm befindet sich noch ‚in den Kinderschuhen‘. Einiges haben wir schon bewirkt. So erhielten wir im November 2011 in Berlin den Deutschen Arbeitgeberpreis. Die Preisgeber-Jury hat das Secondos-Programm als bestes Konzept „zur Entfaltung der Potenziale junger Menschen mit Migrationshintergrund und zur Förderung interkultureller Kompetenzen von Studenten in hochschulischen Einrichtungen“ ausgezeichnet.

Dennoch besteht noch viel Entwicklungspotenzial:

- Wir wollen erreichen, dass möglichst viele Secondos durch unser Programm die Erfahrung machen, dass sie mit ihrem zweiten sprachlichen und kulturellen Hintergrund keine Last zu tragen haben, sondern ein unschätzbares Kapital besitzen.
- Wir wollen Secondos die Möglichkeit bieten, dieses Kapital in vollem Ausmaß beruflich und persönlich nutzbar zu machen.

---

<sup>3</sup> Vgl. Uslucan (in diesem Band).

- Wir wollen mit unserem Programm auch in der breiten Öffentlichkeit präsenter werden, um die Gesellschaft darauf aufmerksam zu machen, dass Secondos ein enormes Innovationspotenzial zu bieten haben.
- Wir intensivieren den Kontakt zu Schulen und bieten Anreize für möglichst viele Secondos, sich für ein Studium zu entscheiden.

## Literatur

- Çıkar, Jutta (2013): Fordern, Fördern und Zertifizieren. Türkischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 91-99.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49, 222-251.
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Martin (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-50.
- Langelahn, Elke; Brandl, Heike; Arslan, Emre (2013): „Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“ – ein PunktUm-Projekt an der Universität Bielefeld. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 115-134.
- Schroeder, Christoph; Dollnick, Meral (2013): Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 101-114.
- Uslucan, Haci-Halil (2013): Psychologische Bedingungen des Bildungserfolges von Migranten. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 29-35.





# **Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache für die Domäne Wissenschaftskommunikation**



## Texte beurteilen – Feedback geben. Kompetenzen für Lehramtsstudierende

Kirsten Schindler, Köln

In dem Beitrag wird die Frage diskutiert, wie die Fähigkeit, einem Autor bzw. einer Autorin Rückmeldung auf seinen bzw. ihren Text zu geben, modelliert werden kann. Dass „Rückmeldung auf Texte geben“ eine wichtige Kompetenz gerade von Lehramtsstudierenden darstellt, wird im ersten Teil des Beitrags herausgearbeitet. Der Kompetenzbegriff und die Diskussion um Kompetenzen von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern ist Gegenstand des zweiten Teils. Wie Rückmeldung in Feedbackgesprächen formuliert wird, wird im dritten Teil am Beispiel von Gesprächsdaten veranschaulicht und bildet die Grundlage für das im vierten Teil vorgeschlagene Kompetenzmodell. Gerahmt wird der Text von Überlegungen dazu, wie bzw. ob Lehramtsstudierende mit einem DaZ- bzw. mehrsprachigen Hintergrund hier in einer besonderen Situation sind. Diese Überlegungen richten sich auf zwei Perspektiven: die Perspektive der Lehramtsstudierenden als ProduzentInnen akademischer Texte und die Perspektive der Lehramtsstudierenden als RezipientInnen von Texten (ein- und) mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler.

### 1 Textkompetenzen als Anforderung im Studien- und Berufsalltag

Der Umgang mit Texten prägt den Studienalltag der meisten Studiengänge. Für Studierende in geisteswissenschaftlichen Fächern auch der Lehramtsstudiengänge hat die Textarbeit eine besondere Relevanz. Hier sind anteilig eine größere Textlektüre (z.B. in den Literaturwissenschaften die Lektüre sogenannter Ganzschriften) und ein höherer Umfang an Textproduktion (Seminararbeiten, Klausuren, Portfolios) vorgesehen als in anderen Studienfächern, z.B. den Ingenieurwissenschaften (Lehnen; Schindler 2008). Dies mag auch erklären, warum Studierende der Geisteswissenschaften überwiegend die Hilfe von Beratungsangeboten annehmen; Furchner; Ruhmann; Tente (1999) schildern dies zumindest für das Bielefelder Schreiblabor. Texte kritisch zu lesen und zu verarbeiten, Inhalte zusammenzufassen und eigene Positionen zu formulieren sind zentrale Fähig- und Fertigkeiten des geisteswissenschaftlichen Studienalltags (Siebert-Ott; Decker 2012). Neben der Pflichtlektüre wird dabei häufig auch ein hoher Anteil an Privatlektüre vorausgesetzt. Inzwischen setzt sich die Einsicht durch, dass eine solche Literalität wie im Studium gefordert nicht von der Schule vorausgesetzt, sondern erst im Studium *erworben* werden muss (siehe dazu auch die Arbeiten von Pohl 2007 und Steinhoff 2007), und

dass Studierende, werden sie in diesem Erwerb allein gelassen, auch scheitern können. Entsprechend sind in den letzten Jahren und auch im Zuge der Bachelor- und Masterprogramme verschiedene Konzepte entwickelt und Maßnahmen umgesetzt worden, die Studierende hier unterstützen. Deutschland ist im Vergleich zu anderen europäischen Ländern trotz der bereits erfolgten Umsetzung dieser Maßnahmen noch weitgehend Entwicklungsland (Torrance et al. 2011). Neben der fehlenden Kontinuität – Schreibzentren haben oft nur eine begrenzte Finanzierung – lässt sich auch die mangelnde Implementierung von Lese- und Schreibförderung in den Fächern kritisieren. Mit dem Konzept der schreibintensiven Lehrveranstaltung (Schindler 2008, Lehnen 2009, Banzer; Zwingenberger; van Brocke 2010) wird versucht diesem Desiderat zu begegnen. Die Arbeit mit und an Texten wird in diesem Lehrveranstaltungskonzept als Ausbildung im Fach, genauer am fachlichen Diskurs verstanden. Die Rückmeldung auf Texte, auch im Sinne einer Peer-Beratung, ist Bestandteil der Konzeption (Schindler 2012a). Das trägt der Forderung von Studierenden Rechnung, auch in großen Lehrveranstaltungen eine Rückmeldung auf ihre Texte zu bekommen, ist aber auch als schreibdidaktisches Instrument zu verstehen, nämlich über die Rückmeldung auf Texte die eigene Textkompetenz auszubauen.

Wenngleich seit den Arbeiten von Thorsten Pohl (2007) und Torsten Steinhoff (2007) nicht mehr fraglich ist, dass wissenschaftliches Schreiben als Entwicklungsprozess aller Studierenden begriffen wird, wird zurzeit kontrovers diskutiert, dass bzw. ob Studierende, die Deutsch als zweite Sprache erworben haben, hier eine besondere und auch von Studierenden mit Deutsch als erster Sprache bzw. Deutsch als Fremdsprache andere Form der Unterstützung bedürfen (siehe auch die Argumentation bei Petersen i. d. Band). Empirische Untersuchungen, die eine solche Annahme bestätigen, stehen noch am Anfang. Schindler; Siebert-Ott (2011) konnten in einem Korpus von Texten fortgeschrittener Studierender bislang keine entsprechenden Befunde herausarbeiten. So zeigen sich in den Texten der geisteswissenschaftlichen Studierenden (unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge und vor allem philologischer Fächer), dass typische Lernerfehler zunächst kaum beobachtbar sind; was auch mit ihrer Studienentscheidung, ein philologisches Lehramt aufzunehmen, zusammenhängen mag. Auch Petersen (i. d. Band) kann zunächst zeigen, dass konzessives Argumentieren (als typische Anforderung wissenschaftlichen Schreibens) eher als Erwerb begriffen werden muss, der sich unabhängig vom sprachlichen Hintergrund der Schreibenden von der Oberstufe bis ins Studium zeigt, Studierende mit Migrationshintergrund aber deutliche/andere Probleme im Umgang mit fachbezogener Lexik haben. Genauere Befunde aus einer Testsituation beim wissenschaftlichen Schreiben zeigen Zimmermann/Rupprecht (i. d. Band); muttersprachliche Studierende sind hier insgesamt deutlich leistungsstärker. Letzterer Befund mag auch damit zusammenhängen, dass, wie Knorr und Verheij-Jarren (2012) darstellen, trotz eines mehrsprachigen Kontextes – auch in der Wissenschaft – die Textprodukte in der Regel einsprachig sind und auch an einsprachigen Kontexten gemessen werden (siehe auch die Überlegungen von Roncoroni 2011 sowie Cotelo 2011).

Erfahrungen aus Schreiblaboren bzw. Schreibzentren bieten kein klares Bild. Angebote, die sich gezielt an diese Zielgruppe wenden, sind erst in den letzten Jahren u.a. an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main und an der Universität Hamburg entstanden, bzw. bereits etablierter an der Universität Bielefeld (PunktUm; vgl. Langelahn; Brandl; Arslan i. d. Band), und können bislang Einzelfälle dokumentieren. Aussagen zur Studierendengesamtheit, so man denn von einer solchen sprechen kann, sind nicht leicht zu deuten. Einzelne Hinweise finden sich beispielsweise im Migrationsbericht der Bundesregierung. So heißt es in einer Veröffentlichung von 2008, dass Studierende mit Zuwanderungsgeschichte eine geringere Studienneigung insbesondere für Lehramtsstudiengänge zeigen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008: 40; hier wird allerdings nicht nach Fächern spezifiziert; genauere Hinweise finden sich bei Neumann et al. (2011) allerdings nur für die Universität Hamburg). Siebert-Ott (2010a) arbeitet heraus, dass solche Studierende auch eher vom Studienabbruch betroffen sind. Ob und inwieweit dies mit dem hohen Textaufkommen zu tun hat, darüber lässt sich allerdings nur spekulieren.

Neben diese eher defizitorientierte Sichtweise wird seit Kurzem auch eine stärker kompetenzorientierte Sichtweise gerückt, die die besonderen Chancen mehrsprachiger (Lehramts-)Studierender herausarbeitet. Schindler und Siebert-Ott (2013) gehen beispielsweise davon aus, dass Studierende, die mehrsprachig aufgewachsen sind, einen besseren Zugang zu Sprachvarietäten haben und wissenschaftlichen Texten damit anders begegnen können. Lange (2012) entwickelt Vorschläge, wie ein mehrsprachiger Hintergrund in Form spezifischer Schreibstrategien genutzt und produktiv werden kann. Honnegger und Sieber (2012) geben an, dass Studierende, je mehr Sprachen sie kennen, desto

bereitwilliger auch Lernangebote annehmen und Anregungen und Kritik für ihren Arbeitsprozess nutzen können. Die Zeigeblockade (Honnegger 2008), also das Hemmnis, eigene Textprodukte herauszugeben, sei bei ihnen deutlich geringer ausgeprägt. Das bestätigen auch Neumann et al. (2011), die in ihrer Erhebung mit Studierenden der Universität Hamburg zeigen konnten, dass sich die Studierenden mit Migrations- bzw. einem mehrsprachigen Hintergrund vor allem gezielte Rückmeldung im Studium wünschen. Hier zeigt sich also insbesondere für die Didaktik eine große Chance.

Der Umgang mit Texten spielt in vielen geisteswissenschaftlichen Berufen eine zentrale Rolle; für Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere von philologischen Fächern, zeigt sich hier eine besondere Bedeutung. Denn der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern ist zunächst ebenfalls als ein Schreib- und entsprechend auch als ein Leseberuf zu begreifen, wie Lehnen (2008) anschaulich für Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer und Schulformen zeigt. Lehrerinnen und Lehrer schreiben Gutachten (Fischbach 2011) und Zeugnisse, Elternbriefe, Texte für die Schulhomepage, sie stellen Anträge bei der Schulbehörde, formulieren Aufgaben u.a. Der Lehrerberuf ist aber auch ein Beruf, in dem Lese- und Schreibkompetenzen *vermittelt* werden. Neben dem Schriftspracherwerb im engeren Sinne, der Aufgabe der Grundschule ist, geht es im Sekundarbereich um das Lesen und Verstehen von Fachtexten (beispielsweise in den Naturwissenschaften) und die Produktion unterschiedlicher Textsorten wie Bericht, Argumentation, Interpretation u.a. An der Schnittstelle zwischen eigener Textrezeption und -produktion und der Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen steht das Bewerten, insbesondere das Beurteilen von Schülertexten. Lehrerinnen und Lehrer bewerten und beurteilen Texte schriftlich und mündlich, beispielsweise indem sie einen kurzen Kommentar abgeben oder eine ausführlichere Rückmeldung im Gespräch formulieren (zum Überblick von Bewertungs- und Beurteilungsformen im schulischen Alltag siehe Becker-Mrotzek; Böttcher 2006). LehrerInnen sind hier immer auch mit Mehrsprachigkeit konfrontiert, die in den Texten ihrer SchülerInnen aufscheint. Inzwischen liegen empirische Studien vor, die den Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Kindern kontrastiv herausarbeiten (Reich; Roth 2002 und Schröder-Lenzen; Merckens 2006) ebenso wie Hinweise zu erfolgreichen pädagogischen und didaktischen Konzepten (siehe Siebert-Ott 2010b und Siebert-Ott; Jansa; Anselm 2011).

Wenn in diesem Text das Augenmerk auf die Rückmeldung, genauer die Fähigkeit, Rückmeldung adressaten- und textbezogen zu formulieren, gelegt wird, dann hat dies also ganz unmittelbar mit der Zielgruppe, angehende Lehrerinnen und Lehrer, zu tun.

Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte gilt seit einigen Jahren ein besonderes, auch politisches Augenmerk, so beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, das seit 2007 ein „Handlungskonzept zur Gewinnung von mehr Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte“<sup>1</sup> vorgelegt hat. Ihnen wird eine Mittler- und Vorbildfunktion zugetraut. Bezogen auf den hier diskutierten Aspekt der Rückmeldung auf Texte, aber auch das Wissen um eine sprachlich heterogene Schülerschaft, lässt sich Mehrsprachigkeit von Lehrkräften vor allem als Chance begreifen.

## 2 Kompetenzen modellieren, beurteilen und fördern als Ziel der Lehrerbildung

Die Diskussion um Kompetenzen ist in den letzten Jahren ausführlich in der Fachdidaktik geführt worden (siehe zur Debatte u.a. Ossner 2006 sowie die Repliken in Didaktik Deutsch 2007 von Karg, Abraham, Willenberg und Köster). Als begriffliche Grundlage in der Diskussion hat sich inzwischen weitgehend Weinerts Vorschlag durchgesetzt. Weinert versteht unter Kompetenzen

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001: 27).

Wenn es um Sprach-, genauer um Beurteilungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern geht, dann sind diese in der Fachdidaktik erst in jüngster Zeit genauer beschrieben worden. Hinweise finden sich beispielsweise in der OVP – Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen 2011. So heißt es in Paragraph 1 zum „Ziel des Vorbereitungsdienstes“:

<sup>1</sup> Siehe Webseite des Schulministeriums: [www.schulministerium.nrw.de](http://www.schulministerium.nrw.de) (23.01.2013).

Die Ausbildung orientiert sich an den grundlegenden Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung, sowie an den wissenschaftlichen und künstlerischen Anforderungen der Fächer. (S. 1)

Genauere Hinweise, wie der Bereich „Beurteilung“ zu beschreiben ist, sind in der Anlage 1 im Handlungsfeld 3 „Leistungen herausfordern, erfassen, rückmelden, dokumentieren und beurteilen“ und hier unter den Kompetenzen 7 und 8 formuliert. Neben der kriteriengerechten Konzeption und Formulierung von Aufgaben wird hier auf Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe, die Diskussion von Bewertungen im Kollegium und die adressatengerechte Formulierung der Bewertung verwiesen. Überlegungen, welche sprachlichen (mündlichen wie schriftlichen) Handlungen damit vollzogen werden, finden sich an dieser Stelle ebenso wenig wie Vorschläge dazu, wann und wie (angehende) Lehrkräfte diese Kompetenzen aufbauen sollen.

Mit dem im April 2012 gestarteten Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur „Kompetenzmodellierung und -messung im Hochschulsektor“ (KoKoHs) hat die Kompetenzdebatte der Schulen nun auch endgültig die Hochschulen erreicht. Ähnlich wie mit PISA wird es mit AHELO (Assessment for Higher Education Learning Outcome) ein OECD-Instrument geben, das vergleichende Bildungsuntersuchungen – nun auf Hochschulebene – anstrebt. Grundlegend für die Messung solcher Kompetenzen sind Modellvorschläge und Standards, also Vorgaben für zu erreichende Ziele (Mindeststandards), die nach Alter und Ausbildungsstufe präzisiert sind, sowie Aufgaben, an denen Standards überprüft werden können. Bezogen auf Text- und Rückmeldekompetenzen stehen diese Überlegungen noch am Anfang, sie werden im BMBF-Projekt „Akademische Textkompetenzen von Studierenden unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen<sup>2</sup>“ bearbeitet, das die Autorin gemeinsam mit Gesa Siebert-Ott leitet. Die Projektarbeit ist auch im Zusammenhang mit der Reform der Lehrerbildung zu sehen (Innenministerium NRW 2009). Seit dem WS 2011/2012 werden in NRW modularisierte Lehramtsstudiengänge (Bachelor und Master) angeboten, mit denen sich insbesondere auch die Anteile der Praxisphasen verändert haben. Die hier entwickelten Überlegungen stellen eine Vorarbeit für diese Projektarbeit dar und knüpfen an die an früherer Stelle formulierten Überlegungen (Schindler; Siebert-Ott 2012) an. Während es im Projektzusammenhang um die Textsorte Lehrerkommentar geht, die eine schriftliche Rückmeldung auf eine Schülerleistung darstellt (vgl. Jost 2008 und Jost; Lehnen; Rezat 2011), basieren die im Beitrag zusammengefassten Überlegungen auf Daten zu Rückmeldegesprächen.

### **3 Texte beurteilen und Feedback geben – Beispiele aus Rückmeldegesprächen**

#### **3.1 Die Datengrundlage**

Um Hinweise dazu zu erhalten, welche Faktoren für eine Rückmeldung auf Texte relevant sind, werden Beispiele aus Rückmeldegesprächen hinzugezogen, die im Mai und Juni 2011 an der Universität zu Köln aufgezeichnet wurden. Rückmeldegespräche sind Gespräche, bei denen sich (mindestens) zwei Schreiberinnen bzw. Schreiber über ihre Texte austauschen und sich wechselseitig auf ihre Texte eine mündliche Rückmeldung geben (Schindler 2012b).

Hervorgegangen sind diese Gespräche – insgesamt sind zwölf Gespräche aufgezeichnet worden, die zwischen 12 und 38 Minuten lang waren – aus einem Seminar im Sommersemester 2011 an der Universität zu Köln. Das Seminar richtete sich an Studierende des Lehramtes Deutsch und suchte sie in Theorien und Methoden akademischen Schreibens einzuführen. Im Sinne einer schreibintensiven Lehrveranstaltung sollten die Studierenden zugleich ihre eigene Produktionspraxis erproben und reflektieren, indem sie verschiedene kleinere akademische Texte verfassen (u.a. Protokoll, Zusammenfassung, Rezension, Kommentar) und sich zu ihren Texten unter Nutzung verschiedener Rückmeldeverfahren (geschlossene vs. offene Rückmeldung, mündliche vs. schriftliche Rückmeldung) Rückmeldung geben sollten (Schindler 2012a). Neben der Produktionspraxis stand mit der Nutzung und Reflexion der Rückmeldeverfahren auch die Beurteilungspraxis im Fokus (siehe zum Konzept des Seminars auch Schindler 2012b). Rückmeldung in einem solchen Szenario, beide Schreiberinnen bzw. Schreiber haben einen Text verfasst und geben sich wechselseitig/nacheinander mündlich Rückmeldung

<sup>2</sup> Siehe: [http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/245\\_DEU\\_HTML.php](http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/245_DEU_HTML.php) (23.01.2013).

zum Text der bzw. des anderen, ermöglicht den Blick auf zwei Bezugspunkte zu richten: die Gesprächsteilnehmerinnen bzw. Gesprächsteilnehmer und die Texte.

### 3.2 Die Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmer im Rückmeldegespräch

Beteiligt an einem solchen Beurteilungsgespräch sind zwei Personen. Diese Personen werden im Gesprächsverlauf in unterschiedlichen Rollen agieren, sie treten als diejenigen in Erscheinung, die beurteilen oder die beurteilt werden. Um dies einmal am obigen Beispiel zu konkretisieren: Schreiberin 1 ist zunächst diejenige, die den Text von Schreiberin 2 beurteilt. Sie agiert also in der Rolle der *Beurteilerin*. Schreiberin 2 wird die Rolle der *zu Beurteilenden* zugewiesen.

*Beispiel 1: wo du die Fragen aufgelistet hast*

[60] 

S1w [v]	Es geht direkt um deine Einleitung	ähm, wo du die Fragen aufgelistet hast.	Äh das fand
S2w [v]		Ja.	Mhm.

[61] 

S1w [v]	ich gut, weil das/ Also ich find das immer ganz angenehm, wenn so'n Text mit Fragen an-
---------	---

[62] 

S1w [v]	/anfängt ähm, die dann im Laufe des Text/ Textes geklärt werden oder auch nicht geklärt
---------	---

Peer-Feedback 20110610\_02

Grammatisch werden die Rollen über Personalpronomen („du“, „ich“) bzw. Possessivpronomen („deine“) hergestellt. Die Rollen wechseln im Gesprächsverlauf, denn Schreiberin 2 beurteilt anschließend den Text von Schreiberin 1. Interessanterweise orientiert sich S2 hier eng an der Einstiegsformulierung von S1 („Es geht direkt um deine Einleitung“).

*Beispiel 2: Es geht direkt in deinem Text*

[91] 

S2w [v]	Okay. Es geht direkt in deinem Text ähm, im ersten Absatz/ Ich finde da merkt man direkt
---------	--

[92] 

S2w [v]	und das zieht sich im Groben auch so durch deinen kompletten Text, dass du ähm schön
---------	--

[93] 

S2w [v]	versuchst mit deinen eigenen Worten wiederzugeben, was ähm Sache der/ Des Ganzen ist
---------	--

[94] 

S2w [v]	und was mir besonders gut an dem ersten Absatz gefällt ist, dass du kurz und prägnant
---------	---

[95] 

S2w [v]	innerhalb/ Also (in) einem Satz sagst, was hier los is. Also: "Steinhoffs Text untersucht
S2w [nv]	((liest Rezension von S1))

Peer-Feedback 20110610\_02

Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass diese engen Rollengrenzen verschwimmen können bzw. erweitert werden. S2 tritt bei der Beurteilung von S1 auch in der Rolle der *Verfasserin* auf, sie beurteilt ihr eigenes Vorgehen bzw. vergleicht es mit dem Vorgehen von S1.

*Beispiel 3: ich hab da auch drüber nachgedacht*

[118] 

S2w [v]	erkennt, ich hab da auch drüber nachgedacht. Als ich/ als ich das gerade gelesen habe, da
---------	---

[119] 

S1w [v]		Mhm.
S2w [v]	dachte ich nämlich: Oh ja, das is mir auch aufgefallen, dass das ja sehr wenig is, worauf	

- [120]
- |         |   |      |
|---------|---|------|
| S1w [v] |   | Mhm. |
| S2w [v] | die sich da beziehen und wenn man das in Bezug auf den ähm Steinhoff nimmt, mit |      |
- [121]
- |         |  |  |
|---------|--|--|
| S2w [v] | dreihundert äh Seminararbeiten. Äh und jetzt fällt mir auch ein, dass ich's nich |  |
|---------|--|--|
- [122]
- |          |   |           |
|----------|---|-----------|
| S1w [v]  |   | Ja.       |
| S1w [nv] |   | ((lacht)) |
| S2w [v]  | übernommen habe. Ich hab's irgendwo hingeschrieben, nur nich äh in die Rezension. Ja. |           |
| S2w [nv] |   | ((lacht)) |

Peer-Feedback 20110610\_02

Sicherlich ist die Rückmeldesituation, wie sie in diesen Rückmeldegesprächen inszeniert wird, eine besondere. In der Regel wird die Rückmeldung unidirektional erfolgen, im schulischen Kontext steht sie zudem in einem besonderen hierarchischen Verhältnis. Der Bezug zu eigenen Texterfahrungen kann in der Rückmeldesituation aber auch Verständnis wecken und Solidarität ausdrücken und durchaus bewusst genutzt werden.

Aus diesen Beobachtungen möchte ich als These bzw. als Forderung guter Rückmeldepraxis formulieren: Unabhängig von der Rückmeldesituation wird die Herstellung der Gesprächsrollen und die Adressierung des Gegenübers mit sprachlichen, aber auch non- und paraverbalen Verfahren eine zentrale Bedeutung haben. Das Gegenüber tritt dabei nicht als Person in ihrer Ganzheit in Erscheinung, ihr bzw. ihm werden bestimmte Rollen (z.B. als Verfasserin eines Textes) zugewiesen. Lediglich die Eigenschaften, die für diese Rolle zentral sind, wie beispielsweise Sprachkompetenzen, Zeitmanagement, Schreibstrategien, aber auch inhaltliches Wissen über den Gegenstand werden im Gespräch miteinander verhandelt. Für den schulischen Kontext ist denkbar, hier vorab Expertenrollen zu vergeben. Ähnlich wie Brinkschulte (2010) dies für den hochschulischen Kontext und mehrsprachige Tandems beschreibt, kann sich eine/r der beiden Partner/-innen dann beispielsweise für die sprachliche Korrektur zuständig fühlen. Denkbar ist auch, eine Prüfung inhaltlicher Richtigkeit zu vollziehen; hier können durchaus auch die Schüler/-innen zu Expert/-innen werden, die zuvor aufgrund ihrer Sprachbiografie benachteiligt scheinen.

### 3.3 Die Texte im Rückmeldegespräch

Konstitutiv für das Rückmeldegespräch ist der Bezug zu den Texten. Dieser Bezug wird in unterschiedlicher und dabei im Gespräch in jeweils wiederkehrender Weise realisiert. Ich möchte hier vier Dimensionen unterscheiden: Reichweite, Lokalisation, Texteigenschaft und Folgehandlungen.

Ein erster, entscheidender Faktor ist die Dimension der *Reichweite*, die ich als eine quantitative Dimension verstehen möchte. Es macht einen Unterschied, ob sich die Rückmeldung beispielsweise auf den Gesamttext, im Sinne einer globalen Beurteilung richtet, oder sie sich auf eine einzelne Passage, ein Wort, einen Satz, Abschnitt, Absatz bezieht. Während es im ersten Fall ausreichend ist, den Bezug zum Text insgesamt herzustellen, ist es im zweiten Fall notwendig, die Bezugnahme genauer zu spezifizieren.

*Beispiel 4: Dann hab ich danach ne Textstelle markiert*

- [65]
- |         |   |
|---------|---|
| S1w [v] | kommt. Deswegen find ich das ne ganz schöne Methode. Ähm ja, dann hab ich danach ne |
| S2w [v] | Mhm.  |
- [66]
- |         |   |
|---------|---|
| S1w [v] | Textstelle markiert, in deinem ersten Abschnitt ähm, weil ich äh mich gefragt hab, ob das |
|---------|---|

Peer-Feedback 20110610\_02

Rückmeldung wird für das Gegenüber nachvollziehbarer, wenn sie eindeutig im Text verortet wird. Dies gilt besonders, wenn sprachliche Verständigung in besonderem Maße sichergestellt werden muss; beispielsweise bei jüngeren SchülerInnen oder Personen, für die Deutsch eine weitere bzw. Fremdsprache ist. Deiktische Prozeduren – in einer Face-to-Face-Situation auch Zeigegesten –



ermöglichen eine solche *Lokalisation*. Die Lokalisation stellt eine zweite, räumliche Dimension der Rückmeldung dar und ist eng mit der Dimension der Reichweite verknüpft. Für denjenigen, der die Rückmeldung gibt, ist es wichtig, beide Dimensionen im Blick zu haben.

Die Dimensionen der Reichweite und der Lokalisation dienen dazu, einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum zu konstituieren, in dem dann die dritte Dimension, die Dimension der *Texteigenschaft*, entfaltet werden kann. Texteigenschaft meint das, worauf sich die Rückmeldung bezieht. Die Texteigenschaften selbst können ähnlich vielschichtig wie die Texte sein und sich auf Wort-, Satz-, Textebene beziehen, formale und/oder sprachliche Eigenschaften zum Thema haben oder inhaltliche oder argumentative Hinweise formulieren. Während also die Dimension der Reichweite und der Lokalisation konstituierende Funktion haben, stellt die Dimension der Texteigenschaft den eigentlichen Kern der Rückmeldung dar. Dieser Kern der Rückmeldung besteht wiederum aus drei bzw. vier Operationen, der *Auswahl*, *Bewertung*, *Beurteilung* und ggf. *Benotung* der Texteigenschaft (siehe auch Becker-Mrotzek; Böttcher 2006). Die *Auswahl* der Texteigenschaften ist entweder vorgegeben (Bewertungskatalog) oder muss von denjenigen, die miteinander im Rückmeldegespräch stehen, selbst geleistet werden. Der Prozess der Auswahl kann dabei gemeinsam erfolgen, er kann aber auch ausschließlich von demjenigen, der die Rückmeldung gibt, geleistet (eher im schulischen Kontext) oder allein vom Verfasser (eher im beruflichen/Expertenkontext) eingefordert werden. Die *Bewertung* der Texteigenschaften, die sich an diesen Auswahlprozess anschließt, ist als ausschließlich kognitiver Prozess zu begreifen, der erst durch die *Beurteilung* verbalisiert und damit kommuniziert wird. Allerdings werden Bewertungskriterien teilweise explizit, dann z.B. wenn auf Mustertexte verwiesen wird, denen das hier verhandelte Textexemplar entspricht (siehe Beispiel 1). Die *Benotung* ist schließlich als fakultativer, im schulischen Kontext häufig verbindlicher letzter Bestandteil dieses Prozesses zu fassen.

Mit diesen drei ersten Dimensionen: Reichweite, Lokalisation und Texteigenschaft ist die Rückmeldung im engeren Sinne abgeschlossen; in einem Rückmeldegespräch wird sie mehrfach wiederholt bzw. für jeweils neue Aspekte neu durchlaufen. Sinnvollerweise wird aber noch eine weitere Dimension adressiert, die der *Folgehandlungen*: Was passiert nach der Rückmeldung? Was passiert mit dem Text? Was ist für weitere Texte, Schreibprozesse etc. zu bedenken? Welche nächsten Schritte werden vereinbart? In den Rückmeldegesprächen zwischen den Studierenden zeigt sich, dass sie diese Dimension am Ende und nur kurz bearbeiten. Besonders für den schulischen Kontext ist dies ein zentraler Faktor, dem unbedingt genügend Zeit eingeräumt werden muss.

#### 4 Textrückmeldung im Gespräch – ein Modellvorschlag

Am Beispiel von Daten aus studentischen Rückmeldegesprächen konnten zwei Faktoren (Gesprächsbeteiligte; Texte) und ihre jeweiligen Dimensionen (Rollen; Reichweite, Lokalisation, Texteigenschaften, Folgehandlungen) bzw. Operationen (Auswahl, Bewertung, Beurteilung, Benotung) für die Rückmeldung auf Texte herausgearbeitet werden. Diese Faktoren, ihre Dimensionen und Operationen sind in der Idee einer *gelingenden Interaktion* zu verstehen; sie gehen also davon aus, dass die Person, die die Rückmeldung gibt, und die Person, die sie bekommt, kooperieren. Mit zu bedenken ist also auch immer ein Nicht-Kooperieren auf einer der beiden Seiten, z.B. ein Nicht-Verstehen (Können oder Wollen) der Person, die die Rückmeldung erhält, oder ein Nicht-Erklären (Können oder Wollen) der Person, die die Rückmeldung gibt. Nicht berücksichtigt ist bislang die Frage der Entwicklung: Was gelingt Novizen der Textrückmeldung schon, was erst Experten? Neben den Folgehandlungen, die Novizen nicht immer im Blick behalten, scheint mir auch die Frage der Lokalisation, also worauf genau (auf welche Stelle, welchen Aspekt im Text) beziehe ich mich?, für Novizen noch schwierig umzusetzen.

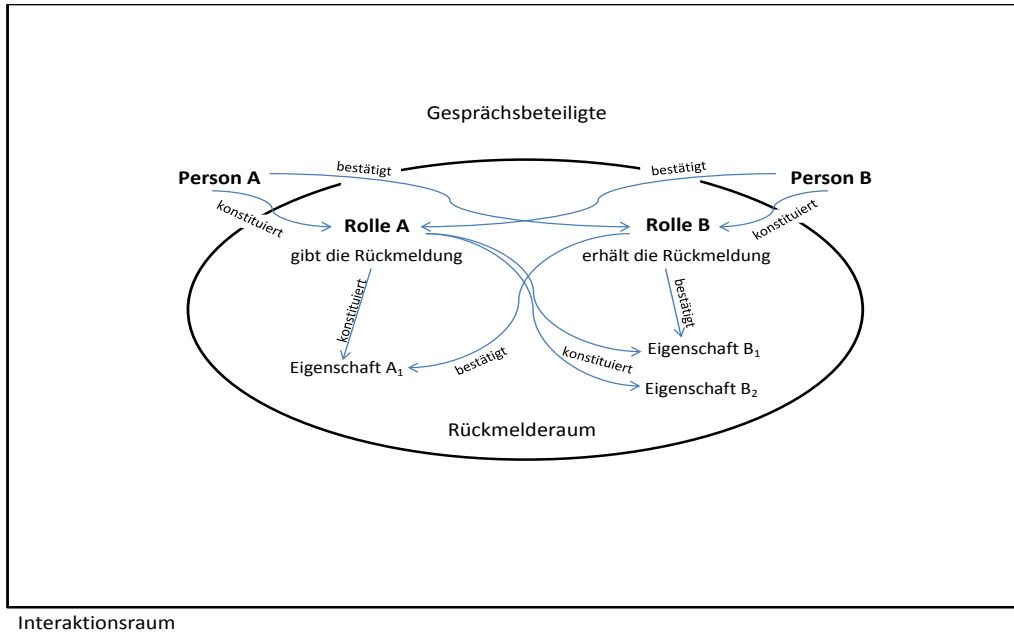
Die Darstellung des Modells wird in zwei Schritten erfolgen. Im ersten Schritt werden die beiden Faktoren (Gesprächsbeteiligte; Texte) getrennt mit ihren jeweiligen Dimensionen dargestellt. Im zweiten Schritt werden die Faktoren dann selbst miteinander in Beziehung gesetzt. Letzteres wird aus dem Blick einer kooperierenden Dyade geschehen. Die Modelle stellen einen ersten Vorschlag dar und müssen weiter spezifiziert, aber auch für andere Beurteilungsprozesse verallgemeinert werden.

##### 4.1 Der Faktor Gesprächsbeteiligte und seine Dimensionen

Die Abbildung 1 zeigt den Interaktionsprozess sowie die jeweiligen Rollenzuschreibungen, die für das Rückmeldegespräch relevant sind. Denkbar ist, dieses Modell mit Studierenden zu besprechen und

deutlich zu machen, dass sie mit der Rückmeldung einen Rückmeldekontext schaffen, in dem bestimmte Faktoren (bezogen auf das Schreiben und den Text) eine Rolle spielen, andere hier nicht von Bedeutung sind.

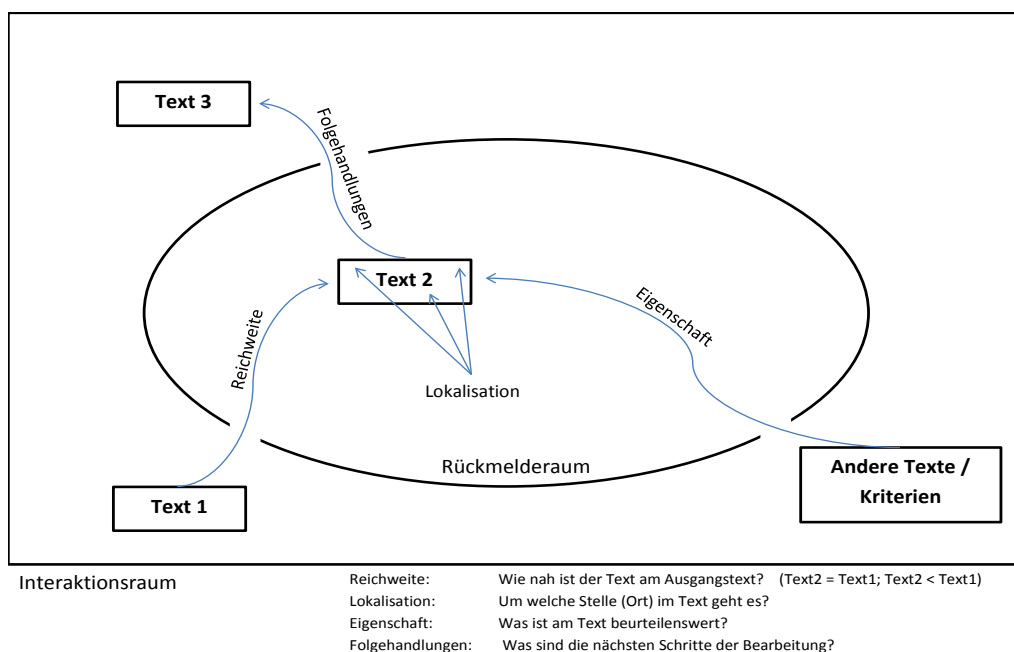
Abb. 1: Der Faktor Gesprächsbeteiligte und seine Dimension



#### 4.2 Der Faktor Text und seine Dimensionen

Die Darstellung hilft zum einen sich zu vergegenwärtigen, worauf sich die Rückmeldung bezieht, und diesen Bezug im Gespräch zu verdeutlichen. Zum anderen zu erkennen, dass sowohl der Rückmeldung ein Schreibprozess vorangegangen ist als auch, dass sich weitere Schreib- und Textarbeit an dieses Gespräch anschließen wird.

Abb. 2: Der Faktor Text und seine Dimensionen



## 5 Und für Studierende mit DaZ?

Das hier vertretene Modell einer mündlichen Rückmeldesituation zwischen Peers geht davon aus, dass die jeweils im Gespräch stehenden Personen für die Beurteilungssituation Rollen herstellen, die dann wiederum in einer für die Lösung der Aufgabe bestimmenden Form gefüllt werden. Ob und inwieweit die eine Person also beispielsweise eine Zuwanderungsgeschichte aufweist oder welche Sprache(n) sie wie und wie gut spricht bzw. schreibt, ist zunächst erst einmal ebenso irrelevant wie die Frage, ob sie sich für Fußball interessiert. Beides kann aber auch von Bedeutung sein, das hängt von den Textaufgaben und den im Beurteilungsgespräch verhandelten Inhalten ab. Die oftmals unglückliche Zuschreibung als Studierender (bzw. SchülerIn) mit Zuwanderungsgeschichte bzw. DaZ ließe sich mit einer solcher stärker handlungsbezogenen Sichtweise in Teilen überwinden. Zu begrüßen sind in diesem Zusammenhang auch Bestrebungen, wie sie zurzeit in Siegen praktiziert werden: Studierende geben ihre Abschlussklausuren elektronisch (getippt) sowie für den Beurteilenden anonymisiert ab. Diese Handlungspraxis muss einhergehen mit weiteren empirisch fundierten Untersuchungen dazu, worin besondere sprachliche Probleme bestehen und wie Studierende unterstützt werden können. Neben der Einzelberatung sind dies sicherlich auch Angebote, wie sie im Zusammenhang mit schreibintensiver Fachlehre oder eher reflexiven Formen wie dem Lern- bzw. Sprachenportfolio erprobt werden.

### Literatur

- Abraham, Ulf (2007): Kompetenzmodelle – Überfällige Professionalisierung des Faches oder Familienaufstellung in der Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch* 22, 10-13.
- Banzer, Roman; Zwingenberger, Anja; von Brocke, Christina (2010): Schreibintensive Seminare. Ein Seminarkonzept zum wissenschaftlichen Schreiben im Bachelor-Studium. *Das Hochschulwesen* 1, 13-20.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Brinkschulte, Melanie (2010): Akademische Schreibpartnerschaften. Zur Förderung einer interkulturell ausgerichteten akademischen Schreibkompetenz. In: Jakobs, Eva-Maria; Lehnen, Katrin; Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 115-134.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2008) (Hrsg.): *Sprachliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Cotelo, Kristin Stezano (2011): Aufgabenbewältigung. Der Weg zum wissenschaftlichen Schreiben am Beispiel von Seminararbeiten fremdsprachlicher Studierender. In: Knorr, Dagmar; Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 91-110.
- Fischbach, Julia (2011): *Textsorte pädagogisches Gutachten. Eine textlinguistische und schreiberbezogene Analyse*. Staatsexamensarbeit: Universität zu Köln.
- Furchner, Ingrid; Ruhmann, Gabriele; Tente, Christine (1999): Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriele (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben*. Neuwied: Luchterhand, 61-72.
- Honegger, Monique (2008): Zeigeblockade. Das Zeigen unbeendeter Texte und die Selbststeuerung des Schreibprozesses im Studium. *zeitschrift schreiben*. [Online] [www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitrag/honegger\\_Zeigeblockade.pdf](http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitrag/honegger_Zeigeblockade.pdf) (17.01.2013).
- Honegger, Monique; Sieber, Peter (2012): Schreibkompetenz von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden. Die Schulsprache als Knackpunkt. In: Knorr, Dagmar; Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 35-49.
- Innenministerium NRW (2009): *Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung vom 12. Mai 2009*. Düsseldorf
- Jost, Jörg (2008): Die Textsorte Lehrerkommentar. Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 49, 95-117.

- Jost, Jörg; Lehnen, Katrin; Rezat, Sara (2011): „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt...“. Institutionsspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Meer, Dorothee; Birkner, Karin (Hrsg.): *„Institution“ vs. „Alltag“: Fragen zur Tragfähigkeit einer Opposition*. Sonderausgabe der Zeitschrift Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 167-194.
- Karg, Ina (2007): Modellierungen muttersprachlichen Unterrichts. Bei Ossner, einst und anderswo. *Didaktik Deutsch* 22, 5-9.
- Knorr, Dagmar; Verhein-Jarren, Annette (2012): Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Einleitung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1-8.
- Köster, Juliane (2007): Was leistet das Ossner-Modell? *Didaktik Deutsch* 22, 22-24.
- Lange, Ulrike (2012): Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. In: Knorr, Dagmar; Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 139-155.
- Langelahn, Elke; Brandl, Heike; Arslan, Emre (2013): Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund – ein PunktUm-Projekt an der Universität Bielefeld. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 115-134.
- Lehnen, Katrin (2008): Kommunikation im Lehrerberuf. Schreib- und medien spezifische Anforderungen. In: Jakobs, Eva-Maria; Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 83-102.
- Lehnen, Katrin (2009): Disziplinspezifische Schreibprozesse und ihre Didaktik. In: Lévy-Tödter, Magdalène; Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 281-300.
- Lehnen, Katrin; Schindler, Kirsten (2008): Schreiben in den Ingenieurwissenschaften. Anforderungen, Bedingungen, Trainingsbedarf. In: Niemeyer, Susanne; Diekmannshenke, Hajo (Hrsg.): *Profession und Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 229-247.
- Neumann, Ursula; Gogolin, Ingrid; Kopischke, André (2011): *Bericht zur Studie „Förderungsbedarfssituation Lehramtsstudierender mit und ohne Migrationshintergrund“ im Auftrag der ZEIT-Stiftung*. [Online] [http://www.sozialerhebung.de/download/19/Soz19\\_Haupt\\_Internet\\_A5.pdf](http://www.sozialerhebung.de/download/19/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf) (28.06.2012).
- Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP) (2011): [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/OVP\\_vom\\_10\\_April\\_2011.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/OVP_vom_10_April_2011.pdf) (17.01.2013)
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch* 21, 5-19. → Kritisch diskutiert von Ina Karg; Ulf Abraham; Heiner Willenberg; Juliane Köster in *Didaktik Deutsch* 22 (2007).
- Petersen, Inger (2013): Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 69-79.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim i. Zusammenarb. m. Inci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List, Ursula Neumann, Gesa Siebert-Ott, Ulrich Steinmüller, Frans Teunissen, Ton Vallen und Vera Wurnig (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg und Landau in der Pfalz: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.
- Roncoroni, Tiziana (2011): Hausarbeiten – Schreibenanforderungen an nicht muttersprachliche Studierende. Beobachtungen zur Textstrukturierung und Leserorientierung. In: Knorr, Dagmar;

- Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 69-89.
- Schindler, Kirsten (2008): Wissenschaftliches Schreiben in Sprach- und Kommunikationswissenschaft – Zwei Beispiele für schreibintensive Lehrveranstaltungen in den Geisteswissenschaften. *zeitschrift schreiben* [Online]. [www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/schindler\\_Wissenschaftl\\_Schreiben.pdf](http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/schindler_Wissenschaftl_Schreiben.pdf) (17.01.2013).
- Schindler, Kirsten (2012a): Texte im Studium schreiben und beurteilen. Akademische Textkompetenzen bei Lehramtsstudierenden. In: Knorr, Dagmar; Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 51-74.
- Schindler, Kirsten (2012b): Wann ist eine Rückmeldung effektiv? Aus Rückmeldegesprächen etwas über Prozesse und Produkte lernen. *Journal der Schreibberatung* 4, 16-33.
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa (2013, im Druck): Schriftspracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Chilla, Solveig; Haberzettl, Stefanie (Hrsg.): *Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen*. Bd. 4 Mehrsprachigkeit. München: Elsevier.
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa (2012): Textkompetenzen im Übergang Oberstufe – Universität. In: Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach, 151-178.
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa (2011): Entwicklung von Textkompetenz (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und berufsbezogenes Schreiben. In: Krafft, Andreas; Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Sprachliche Förderung und Weiterbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 91-110.
- Schründer-Lenzen, Agi; Merckens, Hans (2006): Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.): *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 15-44.
- Siebert-Ott, Gesa (2010a): Mehrsprachigkeit und Studienerfolg: Die Entwicklung sprachlicher Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch als Voraussetzung und Ziel eines erfolgreichen Studiums. In: KoSi – Kompetenzzentrum der Universität Siegen (Hrsg.): *Werkstattbericht Hochschuldidaktik*. Siegen: Universität Siegen.
- Siebert-Ott, Gesa (2010b): Zweisprachige und mehrsprachige Schulen. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Teil I: Deutsch als Zweitsprache*. (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9) (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 493-501.
- Siebert-Ott, Gesa; Decker, Lena (2012): Entwicklung und Förderung akademischer Text- und Diskurskompetenz in der Zweitsprache Deutsch zu Studienbeginn. In: Röhner, Charlotte; Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 159-174.
- Siebert-Ott, Gesa; Anselm, Kristina; Jansa, Kristina (2011): Orthographieerwerb unter mehrsprachigen Bedingungen. In: Bredel, Ursula; Reißig, Tilo (Hrsg.): *Weiterführender Orthografieerwerb*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 5) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 392-406.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studierenden und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Torrance, Mark et al. (2011): *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research*. SIG Writing: Pre-Print Repository.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, 17-31.
- Willenberg, Heiner (2007): Die Kompetenztheorie für den Deutschunterricht baut noch kein Haus. *Didaktik Deutsch* 22, 13-22.

Sonja Zimmermann; Rupprecht, Ellen (2013): Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 81-89.

## Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden

Inger Petersen, Berlin

### 1 Schriftlich Argumentieren in der Schule und Hochschule

Die Fähigkeit, mündlich und schriftlich argumentieren zu können, ist sowohl im privaten wie auch im öffentlichen Leben von großer Bedeutung. Sie ermöglicht das Vertreten eigener Interessen sowie die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und Entscheidungsprozessen in einer demokratischen Gesellschaft. Dementsprechend ist die Vermittlung von Argumentationskompetenz auch eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts. Doch auch in anderen nicht sprachlichen Fächern wie Biologie, Mathe und Geschichte stellt das Argumentieren für die Aneignung und Wiedergabe von Wissen eine zentrale Diskursfunktion dar (vgl. Vollmer 2011: 2). Die Beherrschung schriftlicher Argumentationskompetenz ist auch für die erfolgreiche Bewältigung der Schreibanforderungen im Studium wesentlich, denn wissenschaftliche Texte sind argumentative Texte (vgl. Kelly; Bazermann 2003, Reisigl 2006, 2007). So kommt den argumentativen Texten auch eine besondere Bedeutung bei dem wissenschaftspropädeutischen Schreiben in der gymnasialen Oberstufe zu (vgl. Hahn 2008, Steets 1999). Neben jungen Lerner/-innen des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) finden in jüngster Zeit auch ältere und im Bildungssystem „erfolgreiche“ mehrsprachige Schüler/-innen und Studierende im Diskurs um den (mangelnden) Bildungserfolg Beachtung, z.B. durch die Forderung nach Sprachförderangeboten in der gymnasialen Oberstufe und im Studium. An der Universität Hamburg existiert beispielsweise eine „Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit“, die sich explizit an Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund richtet.<sup>1</sup> Ob und in welchen Bereichen die mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden aber tatsächlich einen spezifischen Unterstützungs- und/oder Beratungsbedarf haben, der die Einrichtung von gesonderten Förderangeboten notwendig macht, ist mangels empirischer Untersuchungen bisher unklar. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag Teilergebnisse einer Studie vorgestellt, in der die Entwicklung von Schreibfähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden untersucht wurde. Da im Mittelpunkt der Ausführungen die

---

<sup>1</sup> Vgl. <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/Schreibwerkstatt> (15.10.2012).

schriftliche Argumentationskompetenz steht, möchte ich zunächst darauf eingehen, aus welchen Teilkompetenzen diese besteht und was über die Entwicklung von Argumentationskompetenz bekannt ist. Anschließend werden das Untersuchungsdesign und ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt. Abschließend wird diskutiert, welche Implikationen die Ergebnisse für die Praxis der Sprachförderung sowie für die Forschung haben.

## 2 Schriftliche Argumentationskompetenz

Der Erwerb von Argumentationskompetenz ist für ein Individuum nicht nur eine höchst relevante, sondern auch eine komplexe Aufgabe. Anders als in Erzählungen, Beschreibungen oder Instruktionen fehlt in der schriftlichen Argumentation ein „textunabhängiger Sachverhalt“ (Becker-Mrotzek; Böttcher 2006: 74). Der Sachverhalt muss durch die Umstrukturierung von Wissen erst hergestellt werden, Argumente müssen entsprechend ihrer Relevanz ausgewählt, gewichtet und angeordnet werden.

Winkler bezeichnet das Argumentieren als eine sprachliche Handlung, „die von einem Gegenstand, einem Sprecher/Schreiber und einem Adressaten bestimmt ist und innerhalb eines Rahmens kollektiv geltender Werte und Normen stattfindet [...]“ (Winkler 2003: 82f.). Folgende vier Kompetenzen spielen dabei eine Rolle: die „Sachkompetenz“, die „sprachliche Kompetenz“, die „moralische Kompetenz“ und die „sozial-kommunikative Kompetenz“ (ebd.). Im Hinblick auf die Erfassung der besonderen Herausforderungen des konzeptionell schriftlichen Argumentierens müssen diese Kompetenzen allerdings noch weiter ausdifferenziert werden. Feilke unterscheidet für das schriftliche Argumentieren deshalb zwischen „argumentativen Grundkompetenzen“ und „genuin konzeptionell literalen Kompetenzen“ (Feilke 2010a: 155, 2010b: 217). Zu den argumentativen Grundkompetenzen zählen u.a. die Kenntnis von Normen und Werten, Weltwissen und Sprachwissen. Beim konzeptionell schriftlichen Argumentieren kommen jedoch die Anforderungsbereiche „Alterisierung“, „Referentialisierung“ und „Textualisierung“ hinzu (Feilke 2010b: 217).

Mit „Alterisierung“ ist gemeint, dass der Text auf den Adressaten abgestimmt werden muss. Dies kann z.B. durch die pragmatische Rahmung des Textes oder eine explizite Ansprache des Lesers geschehen (vgl. Feilke 2010b: 217). Der Begriff „Referentialisierung“ benennt den Umstand, dass auf inhaltlicher Ebene Argumente hinzugefügt und ausgeweitet werden müssen.

Zentral für die Fähigkeit zum schriftlichen Argumentieren ist laut Feilke schließlich die „Textualisierung“:

Die Textualisierung betrifft die texttyp- oder gattungsspezifische Elementarfunktion: Sie ist das integrative Moment sowohl des Bezugs auf die Sachen (Referentialisierung) als auch auf die Interaktionsregulierung und des kommunikativen Bezugs auf den Adressaten (Alterisierung). Bezogen auf argumentative Texte steht hier zentral die Fähigkeit zu *kontroverser Argumentieren*. (Feilke 2010b: 218, Hervorhebung im Original)

Zum kontroversen Argumentieren gehört z.B. „das Inventar einer fingierten Dialogizität, die es ermöglicht, erwartbaren Widerspruch textlich zu organisieren und auf die eigene Argumentation zu beziehen“ (Feilke 2010b: 218). Eine solche Antizipation von möglichen Gegenargumenten des Adressaten, die in den Text integriert und anschließend entkräftet werden, wird als „konzessives Argumentieren“ bezeichnet. Dabei steht der Schreiber vor der schwierigen Aufgabe, „gleichermaßen konzeptionell schriftlich und dialogisch-kontrovers zu argumentieren“ (Feilke 2010b: 218). In der Forschung herrscht Einigkeit darüber, dass die dafür notwendige Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und -integration eine besonders große Herausforderung darstellt und in der Schreibentwicklung spät erworben wird (vgl. Bernardi; Antolini 1996, Feilke 2010a, 2000 b, Golder; Coirier 1996, Rezat 2011). Golder und Coirier (1996) gehen davon aus, dass Schüler/-innen erst im Alter von 16 bis 17 Jahren dazu in der Lage sind, die Perspektive des Adressaten soweit zu berücksichtigen, dass sie Gegenargumente in ihre Texte integrieren (vgl. ebd.: 273). Andererseits zeigen jedoch Untersuchungen von Augst u.a. (2007) und Rezat (2011), dass auch Grundschüler/-innen schon Gegenargumente in ihren Texten anführen. Neben entwicklungspsychologischen Erklärungen werden auch falsche Vorstellungen über das argumentative Textmuster (Wolfe; Britt; Butler 2009) und die Nichtbeherrschung der entsprechenden sprachlichen Mittel (Leitaõ 2003: 302) als Gründe für die fehlende Nennung von Gegenargumenten angeführt. Auch Coirier, Andriessen und Chanquoy (1999) betonen die Herausforderungen bei der sprachlichen Umsetzung des Textplans beim Argumentieren: „Linguistic expertise thus appears as an important constraint on the emergency of elaborated argumentative texts [...]“ (Coirier; Andriessen;



Chanquoy 1999: 19f.) Es kann daher angenommen werden, dass sich die ohnehin schon komplexe Aufgabe des schriftlichen Argumentierens für Schreiber, die in einer Zweitsprache argumentieren, als noch größere Herausforderung darstellt.

Aus der empirischen Forschung ist darüber allerdings wenig bekannt; Argumentationskompetenzen von mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden sind bisher noch nicht ausreichend untersucht worden. Grundler (2010) beobachtet in ihrer Studie zum mündlichen Argumentieren in einer 8. Hauptschulklasse, dass die DaZ-Schüler/-innen sich aufgrund lexikalischer Einschränkungen weniger an der inhaltlichen Ausgestaltung der Argumentationen beteiligen (können). Im Vergleich zu den Schüler/-innen mit Deutsch als Erstsprache greifen sie in Ad-hoc-Diskussionen häufiger auf „Vorgängerlexeme“ zurück, die bereits von anderen im Gespräch genannt wurden. In vorbereiteten Diskussionen gelingt es ihnen allerdings besser, auch selber lexikalische Ausdrücke in das Gespräch einzubringen (Grundler 2010: 58f.). Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass diese Ergebnisse auf den Daten von insgesamt lediglich 11 Schüler/-innen beruhen (davon 5 DaZ-Schüler/-innen).

Die Untersuchung von 73 argumentativen Texten mehrsprachiger Schüler/-innen der Klasse 7 bis 10 aller Schularten (vgl. Cantone; Haberzettl 2008, Cantone; Haberzettl 2009, Gruhn; Haberzettl 2011) zeigt, dass die Untersuchungsteilnehmer/-innen die größten Schwierigkeiten bei der Verknüpfung von Argumenten und bei der Wahl eines angemessenen Wortschatzes haben (Gruhn; Haberzettl 2011: 207). Da in dieser Untersuchung allerdings keine monolinguale Vergleichsgruppe zur Verfügung stand, können keine Aussagen darüber gemacht werden, ob diese Beobachtungen tatsächlich als typisch für die mehrsprachigen Schüler/-innen gelten können.

Um schriftliche Argumentationskompetenz in Texten untersuchen zu können, erscheint es sinnvoll, die sprachlichen Mittel näher zu betrachten, die für die schriftliche Kommunikation typisch sind und eine konstitutive Funktion bei der Erzeugung eines argumentativen Textes haben. Diese werden von Feilke als „literale“ bzw. „textbildende argumentative Prozeduren“ bezeichnet (Feilke 2010c: 11). Literale Prozeduren „verbinden die textuelle Strukturierung mit den lexikogrammatisch gefassten sprachlichen Ordnungen des Formulierens. Erst durch sie werden syntaktisches und lexikalisches Wissen zu einem Werkzeug der Textbildung.“ (Ebd.: 10f.) Für das konzessive Argumentieren werden *konzessive literale Prozeduren* benötigt, wie z.B. die folgenden syntaktischen Muster: Es wird zunächst ein „lexikalisches Mittel der Einräumung“ (z.B. „es ist mit Sicherheit so...“) oder ein „allgemeines Verstärkungselement des Gegensatzes“ (z.B. „zwar“, „sicherlich“) genannt, mit dem die Gegenposition oder ein Gegenargument eingeführt wird. Anschließend wird die Gegenbehauptung mit einem adversativen Konnektor (z.B. „aber“, „doch“) entkräftet (vgl. Rezat 2011: 62). So können über die Grenzen von Sätzen hinaus ganze Argumentationsschritte sprachlich organisiert werden. Konzessive literale Prozeduren haben auch für wissenschaftliche Texte eine große Relevanz, da das Abwägen von eigenen und fremden Argumenten typisch für die Wissenschaftskommunikation ist (vgl. Steinhoff 2007: 329). Aufgrund der Sprachgebundenheit von literalen Prozeduren erscheinen mir diese auch mit Blick auf die Texte von Lernern mit Deutsch als Zweitsprache als interessante Untersuchungskategorie: Bei dem Gebrauch literaler Prozeduren fallen die Kompetenz, Texte zu produzieren, und die sprachliche Kompetenz im engeren Sinne (lexikalische und syntaktische Kompetenzen) zusammen. Die Verwendung von konzessiven literalen Prozeduren kann als ein Indikator für den Erwerb von schriftlicher Argumentationskompetenz gelten (Feilke 2010c: 13). Im Mittelpunkt der Analyse der Texte hinsichtlich der konzessiven literalen Prozeduren stehen deshalb die Fragen, inwiefern sich die konzessive Argumentationskompetenz mit steigendem Schreibalter verändert und ob sich im Hinblick auf diese Kompetenz Unterschiede zwischen den Texten der ein- und mehrsprachigen Autor/-innen beobachten lassen.

### 3 Studie

#### 3.1 Untersuchungsdesign

Die in diesem Beitrag vorgestellte Untersuchung zur schriftlichen Argumentationskompetenz ist in eine größere Vergleichsstudie zur Entwicklung von Schreibfähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden eingebettet (vgl. Petersen 2012). Der Fokus lag dabei auf der Untersuchung der syntaktischen Schreibfähigkeiten. Als theoretischer Rahmen wurde die Schreibentwicklungsforschung gewählt, deren Ziel „die theoretische Modellierung und empirische Erfassung der Entwicklung einer

textuellen Handlungskompetenz im Medium geschriebener Sprache einschließlich der dazugehörigen strukturorientierten und prozessualen Schreibkompetenzen“ (Feilke 1993: 18) ist. Durch die Analyse von Schreibprodukten unterschiedlicher Alterskohorten können bestimmte überindividuelle Prinzipien und Abfolgen in der Schreibentwicklung modelliert werden (vgl. z.B. Augst; Faigel 1986, Augst; Disselhoff; Henrich; Pohl 2007).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde in den Jahren 2009 bis 2010 ein Korpus von 370 Texten (179 Zusammenfassungen und 191 argumentative Texte) erhoben. Bei den Untersuchungsteilnehmer/-innen (n=198) handelte es sich um Schüler/-innen von zwei gymnasialen Oberstufen im Raum Bremen/Bremerhaven (11. und 13. Klasse) und Studierende von drei Universitäten (3. bis 12. Hochschulsemester, 20 bis 28 Jahre). Zusätzlich zur Erhebung der Texte wurde von allen Teilnehmer/-innen ein Fragebogen zu sprach- und bildungsbiografischen Daten ausgefüllt, der die Einteilung in die Gruppen „einsprachig“ (im Folgenden „L1“) und „mehrsprachig“ (im Folgenden „L2“) möglich machte. Die Schreibaufgabe, mit der die argumentativen Texte elizitiert wurden, lautete:

*In der Süddeutschen Zeitung gibt es wie in den meisten Zeitungen die Rubrik „Leserbriefe“. Hier können Leserinnen und Leser ihre Meinung über Zeitungsartikel äußern. Einige Leserbriefe werden ausgesucht und täglich in der Zeitung abgedruckt.*

*Aufgabe: Schreiben Sie einen Leserbrief zu dem Interview unten. Machen Sie in dem Leserbrief deutlich, welche Meinung Sie zu dem Thema „Noten abschaffen“ haben und warum Sie diese Meinung haben.*

*Beginnen Sie so: „Ich habe das Interview mit der Chefin des Münchner Lehrerverbandes zum Thema ‚Noten abschaffen‘ gelesen und möchte mich dazu folgendermaßen äußern: ....“*

In dem Interview, auf das in der Schreibaufgabe Bezug genommen wird, spricht sich die Chefin des Münchner Lehrerverbandes für die Abschaffung von Halbjahreszeugnissen und Noten insgesamt aus.<sup>2</sup> Bei der Entwicklung einer Aufgabe zum schriftlichen Argumentieren ist zu bedenken, dass persuasives Argumentieren nur wirklich dann kommunikativ bedeutsam wird, wenn der/die Argumentierende annehmen kann, dass der Adressat eine andere Meinung vertritt oder vertreten könnte (Leitaõ 2003: 279). Bei der vorliegenden Aufgabenstellung kann angenommen werden, dass unabhängig von dem Standpunkt des Argumentierenden immer ein fiktiver Argumentationsgegner vorhanden ist, da der Adressat des Leserbriefes die Leserschaft einer Zeitung ist. Der/die Argumentierende muss damit rechnen, dass die Zeitungsleser/-innen unterschiedliche Meinungen zu dem strittigen Thema haben. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass in den Leserbriefen auch konzessive Argumentationsstrukturen verwendet werden.

Auf der Basis der Ergebnisse der quantitativen Textanalyse wurde für die Untersuchung der schriftlichen Argumentationskompetenz ein Korpus von 72 argumentativen Texten ausgewählt, das in Bezug auf die Alters- und Sprachgruppe gleich viele Texte beinhaltet (vgl. Tab. 1).<sup>3</sup>

Tab. 1: Zusammensetzung des Korpus für die Untersuchung der Argumentationskompetenz

	<i>Klasse 11</i>	<i>Klasse 13</i>	<i>Studierende</i>	<i>Gesamt</i>
L1				36
L2				36
Gesamt				72

## 3.2 Ergebnisse

### 3.2.1 Konzessives Argumentieren

Die Analyse der Texte zeigt, dass sich in Hinblick auf die Fähigkeit zum konzessiven Argumentieren und den Gebrauch konzessiver literaler Prozeduren in den Texten sehr unterschiedliche Ausprägungen bzw. Entwicklungsstände manifestieren. Diese lassen sich grob in folgende vier Gruppen einteilen, die als heuristischer Rahmen gelten können (vgl. Petersen 2012):

<sup>2</sup> Das Interview befindet sich im Anhang.

<sup>3</sup> Zum genauen Vorgehen bei der Auswahl des Korpus vgl. Petersen (2012).

*Textgruppe 1:* Gegenpositionen oder Gegenargumente werden nicht erwähnt.

*Textgruppe 2:* Gegenpositionen oder Gegenargumente werden ansatzweise genannt, es mangelt aber noch an den entsprechenden sprachlichen Mitteln zu ihrer Einräumung bzw. Entkräftung.

*Textgruppe 3:* Die Autor/-innen verfügen über konzessive literale Prozeduren und machen von diesen in formal korrekter Weise Gebrauch. Gegenpositionen und Gegenargumente werden erwähnt, diese Aussagen werden aber nicht weiter ausgeführt. Dadurch wirken die Argumentationsstrukturen inhaltlich leer.

*Textgruppe 4:* Konzessive literale Prozeduren werden nicht nur formal korrekt, sondern auch funktional eingesetzt. Die konzessiven Argumentationsstrukturen können als elaboriert bezeichnet werden.

Im Folgenden sollen die vier Textgruppen jeweils anhand eines Beispiels aus der 11. Jahrgangsstufe näher beschrieben und schließlich die Ergebnisse hinsichtlich der Verteilung der Textgruppen in den Sprach- bzw. Altersgruppen berichtet werden.

Das folgende Beispiel<sup>4</sup> gehört zur 1. Textgruppe:

*Beispiel 1*

(1) *Ich finde, dass das Halbjahreszeugnis sehr wichtig ist für die Schüler.* (2) Sie können anhand der Zeugnisse Schwächen erkennen und sie versuchen zu beheben. (3) Würde man das Halbjahreszeugnis abschaffen und nur mit den Eltern reden, würden die Schüler nichts daraus lernen, weil wenn man es schriftlich hat, ist es für die meisten besser, als wenn man's nur hört. (4) *Deshalb finde ich Halbjahreszeugnisse sehr wichtig.* (Klasse 11, L1)

In diesem Text wird im ersten Satz die eigene Position zu der strittigen Frage zum Ausdruck gebracht: Halbjahreszeugnisse sind wichtig und – so kann geschlussfolgert werden – sollten deshalb nicht abgeschafft werden. Die Gegenposition oder Gegenargumente zur eigenen Position werden in dem Text nicht erwähnt. Im Satzsatz wird die eingangs dargestellte Position noch einmal wiederholt.

Im Hinblick auf die textpragmatische Kompetenz lässt sich in diesem Text überdies erkennen, dass der Schüler/die Schülerin weiß, dass ein wohlgeformter argumentativer Text mit einem Abschlusssatz beendet werden sollte. Allerdings wirkt es so, als sei der letzte Satz weniger aus inhaltlichen als vielmehr aus formalen Gründen angefügt worden, da er keine zusätzliche inhaltliche Aussage transportiert. Augst et al. (2007) sprechen bei diesem Phänomen auch von „leeren Abschlusssätzen“ (ebd.: 209).

Das nächste Beispiel kann der 2. Textgruppe zugeordnet werden, in der die Einführung und Entkräftung von Gegenargumenten noch mit sprachlichen Unsicherheiten einhergeht:

*Beispiel 2*

(1) Die Aussagen und Behauptungen *mögen vielleicht sogar richtig sein.* (2) Der Haken dabei ist, dass man auch bedenken sollte, wie die Auswirkung auf dem Kind beruht. (3) Das neu vorgeschlagene System könnte Fehler enthalten, was sich zu einem großen Problem entwickeln könnte. (4) *Andererseits* wäre der Druck für die Kinder nicht mehr so hoch wie vorher. (5) Ich denke, man kann auch ein System entwickeln, womit sich alle Beteiligten anfreunden können. (6) Das komplette Notensystem abzuschaffen wäre meiner Meinung nach unsinnig. (7) Das System „etwas“ zu verändern wäre meine Meinung. (Klasse 11, L2)

In Satz (1) wird zunächst implizit auf die im Interview geäußerte Position Bezug genommen und dieser durch den Gebrauch eines lexikalischen Mittels der Einräumung (*...mögen vielleicht sogar richtig sein*) zugestimmt. In dem folgenden Satz (2) fehlt jedoch ein Konnektor, um die in Satz (1) angedeutete Einräumung mit der Gegenbehauptung in Satz (2) zu verbinden. Fragmentarisch bleibt auch die Verwendung des *andererseits* in Satz (4), da vorher keine andere Aussage durch ein *einerseits* eingeführt wurde. Darüber hinaus ist in Satz (2) das Verständnis durch die missglückte Konstruktion *wie die Auswirkung auf dem Kind beruht* stark beeinträchtigt. Intendiert war wahrscheinlich eine Aussage wie die

<sup>4</sup> Die folgenden Beispielsätze und -texte wurden in Hinblick auf Orthografie, Interpunktion und grammatische Fehler korrigiert. Zur besseren Orientierung wurden die zitierten Texte zudem entsprechend der satzbeendenden Zeichen in nummerierte Segmente unterteilt.

folgende: „Man sollte bedenken, welche Auswirkungen das neue System auf das Kind hat.“ Ob solche lexikalischen Schwierigkeiten in dieser Untersuchung gehäuft bei den mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden auftauchen, ist Thema des Abschnitts 3.2.2.

In der 3. Textgruppe werden die konzessiven literalen Prozeduren zwar in formal korrekter Weise produziert, für die Argumentation haben sie aber nur eine eingeschränkte Funktion. Ein Text aus dieser Gruppe beginnt z.B. mit dem folgenden Satz:

*Beispiel 3*

*Es ist zwar keine schlechte Idee, aber ich bin eher der Meinung, dass Noten bleiben sollten, weil sie einem vermitteln, wie man schulisch steht. [...]* (Klasse 11, L1)

Mit der Aussage *Es ist zwar keine schlechte Idee* wird eine Leserwartung geweckt, die unerfüllt bleibt: Warum wird die Idee grundsätzlich als *nicht schlecht* beurteilt? Zudem hätte der Schüler/die Schülerin deutlicher machen können, dass es sich bei der *Idee* um den Vorschlag aus dem Interview handelt, die Noten abzuschaffen. Der erste Satz bleibt in dieser Form jedoch inhaltsleer. Rezat (2011) identifiziert solche leeren Argumentationsstrukturen in den argumentativen Texten von Grundschüler/-innen und bezeichnet sie als „präkonzessiv“: „In den Texten wird in der Regel der Gegenstandspunkt eingeräumt [...], aber es werden meistens keine Gegenargumente, die dem Gegenstandspunkt zuzuordnen sind, eingeräumt und sprachlich entsprechend markiert.“ (Rezat 2011: 58)

Der 4. Textgruppe sind schließlich Texte zuzuordnen, in denen ein in formaler und funktionaler Hinsicht souveräner Gebrauch von konzessiven literalen Prozeduren erkennbar ist:

*Beispiel 4*

*Dass der Notendruck steigt, lässt sich nicht bezweifeln, dies aber als „verrückt“ zu bezeichnen, laut Waltraud Lucic, ist wiederum falsch.* (Klasse 11, L2)

*Beispiel 5*

[...] Ich bin auch der Meinung, dass Zeugnisse beibehalten werden sollten, damit man weiß, woran man noch arbeiten muss und um zu sehen, wo die Schwächen und Stärken liegen. *Dass Kinder für Prüfungen lernen und dann wieder alles vergessen stimmt schon, aber man könnte regelmäßiger wiederholen, um den Stoff zu behalten.* (Klasse 11, L1)

Betrachtet man nun die Verteilung der Texte der unterschiedlichen Alters- und Sprachgruppen auf diese vier Textgruppen, so kann Folgendes festgehalten werden:

- In allen drei Altersgruppen wird in ungefähr der Hälfte der Texte nicht konzessiv argumentiert (Textgruppe 1).
- Während in einigen Texten aus Klasse 11 noch ein in formaler und funktionaler Hinsicht unsicherer Gebrauch konzessiver literaler Prozeduren herrscht (Textgruppe 2 und 3), nehmen diese Unsicherheiten in Klasse 13 ab und sind bei den Studierenden in dieser Form nicht mehr festzustellen. Über die Altersgruppen hinweg ist also ein eher qualitativer, weniger ein quantitativer Anstieg im Gebrauch konzessiver literaler Prozeduren zu beobachten.
- Die Analyse der Texte gibt keine Hinweise darauf, dass die mehrsprachigen Autor/-innen nicht über dieselben sprachlichen Mittel für das konzessive Argumentieren verfügen wie ihre einsprachigen Altersgenoss/-innen. Kompetenzunterschiede erweisen sich nicht durch den Faktor Mehrsprachigkeit, sondern vielmehr durch das Schreibalter bedingt.

Da die Zuordnung der Texte nicht immer eindeutig durchzuführen war und keine Quantifizierung vorgenommen wurde, handelt es sich bei diesen Ergebnissen allerdings nur um explorative Beobachtungen, die einer näheren Überprüfung unterzogen werden sollten.

### 3.2.2 Weitere Beobachtungen

Wenn sich bei den ein- und mehrsprachigen Textproduzent/-innen auch keine Unterschiede im Bereich der konzessiven Argumentationskompetenz erkennen lassen, so fällt bei der Textanalyse in den Texten der Mehrsprachigen dennoch eine Tendenz auf, die in Hinblick auf die Konzeption von Sprachförderprogrammen von Relevanz ist. In den Texten aller Altersstufen und beider Sprachgruppen lässt sich eine *nicht zielsprachenadäquate Verwendung von Lexik* beobachten, diese häuft sich allerdings

in der Gruppe der Mehrsprachigen. Diese Beobachtung soll im Folgenden anhand einiger Beispiele illustriert werden.

Der folgende Text stammt von einem 16-jährigen Schüler aus der 11. Klasse, der in Deutschland geboren ist und Arabisch und Türkisch als seine beiden Erstsprachen angibt. Mit seiner Mutter spricht er Arabisch, mit seinem Vater Arabisch und Deutsch. Türkisch spricht er weder mit seinen Familienmitgliedern noch mit seinen Freunden, allerdings sind seine Eltern in der Türkei geboren.<sup>5</sup>

(1) *Meiner Meinung nach zu urteilen* muss man das Notensystem beibehalten. (2) Der Vorschlag von einer neuen Benotungstechnik ist nachvollziehbar, dennoch muss man bedenken, dass man ohne Leistungsdruck den Schülern auch *ein nötiges Warnsignal ausstummt*. (3) Dies wäre kritisch für die faulen sowie *von Grund aus* asozial eingestellten Schüler, also für Schüler mit einem korrigierbarem Defizit. (4) Diesen sollte man einen gewissen Druck vorgeben. (5) Außerdem ist das zukünftige Berufsleben eines Schülers *mit Stress und Druck geprägt*, also sollte man die Junioren darauf vorbereiten. (6) Ich appelliere an den Sozialpädagogen der Schulen damit sie den Jugendlichen bei schulischen sowie sozialen Problemen *eine Hand reichen können*. (7) Man sollte den Schülern auch *eine Portion Selbstvertrauen verabreichen* damit sie sich in einer gewissen Art überschätzen und ein Teil der *Forderungen erfüllen*, was auch *einen Fortschritt aufzeigen* kann. (8) Dieser Trick ist aber sehr aufwendig, also sind Diskussionen *nicht nur erwünscht sondern erforderlich*. (Klasse 11, L2, hoch)

Der Text verfügt über viele Qualitäten: Neben einer klaren Meinungsäußerung am Anfang (Satz 1) und einem Schlusssatz, durch den die Leser dazu angeregt werden sollen, weiter über das strittige Thema zu diskutieren (Satz 8), ist in Satz (2) außerdem eine konzessive Argumentationsstruktur erkennbar (Einräumung durch *ist nachvollziehbar*, Entkräftung durch *dennoch*). Durch die häufige Verwendung der Verben „müssen“ und „sollen“ hat der Text einen ausgeprägten Appellcharakter. Der Text verfügt zudem über viele, auch mehrfach komplexe Nominalphrasen (*Schüler mit einem korrigierbaren Defizit*, *das zukünftige Berufsleben eines Schülers*). Allerdings fallen auf lexikalischer Ebene viele ungewöhnliche Formulierungen auf, von denen hier nur einige Erwähnung finden sollen: In Satz (1) wurden die Ausdrücke „meiner Meinung nach“ und „nach ... zu urteilen“ zu dem Ausdruck *meiner Meinung nach zu urteilen* zusammengefügt. Das Verb „ausstummen“ in Satz (2) stellt eine Wortneuschöpfung dar. Intendiert war wahrscheinlich eine Bedeutung wie „ein Warnsignal verstummen lassen“. In den letzten beiden Sätzen wird eine Reihe fester Wendungen benutzt (*eine Portion Selbstvertrauen verabreichen*, *Forderungen erfüllen*, *einen Fortschritt aufzeigen...*), die semantisch aber unscharf bleiben. Die festen Wendungen, die eigentlich eine formulierungserleichternde Funktion haben sollen, führen hier zu mangelnder Explizitheit (vgl. auch Margewitsch 2005: 188, 192). Obwohl der Schüler sprachliche Kreativität beweist und durch verschiedene Mittel versucht, den Leser in seinen Argumentationsgang zu involvieren, kommt es aufgrund der Formulierungsschwierigkeiten zu einer nicht unerheblichen Beeinträchtigung des Textverständnisses.

Der nächste Text wurde von einer 16-jährigen, in Deutschland geborenen Schülerin mit Erstsprache Urdu geschrieben. Sie besucht die 11. Klasse und gibt an, zu Hause sowohl Urdu als auch Deutsch zu sprechen:

#### Beispiel 6

(1) Ich persönlich finde, dass Frau Waltraud Lucic, Vorsitzende des Münchner Bezirksverbandes, *aus meiner Ansicht nach* falsch liegt, denn Schüler und Schülerinnen, die schlecht in der Schule sind, haben mehr Vorteile als Schüler und Schülerinnen, die gut in der Schule sind, denn schwachen und faulen SchülerInnen wird eine neue Chance gegeben sich zu verbessern. [...] (2) Jedoch muss es so sein, dass im Zwischenzeugnis jeder seine schriftliche Arbeit angucken kann um sich zu bessern, denn *der Zwischenstand sorgt für den schwachen sowohl auch für den starken SchülerInnen als eine Art von „Berichtungsblatt“*, in dem die SchülerInnen versuchen immer weiter sich zu verbessern, bis sie sich *gute Zensuren leisten*. (3) Mir persönlich als Elternteil würde ein mündliches Gespräch mit den Lehrern nicht reichen, denn oft haben Jugendliche das Gefühl, dass Eltern lockerer mit dem Kind umgehen *anstatt* Firmen mit Auszubildenden. (4) Demnach finde ich, dass es für jedes Kind wichtig ist, der seinen Job macht, *gute schriftliche Leistungen in*

<sup>5</sup> Es kann vermutet werden, dass der Schüler in seinen ersten Lebensjahren mit einem oder beiden Elternteilen Türkisch gesprochen hat, diese Sprache in der Familie aber zugunsten des Arabischen und/oder Deutschen aufgegeben wurde.

*der Bewerbung* zu schicken. (5) Ein zusätzliches Lehrergespräch mit den Eltern und mit einem Zwischenzeugnis *gehört sich absolut hin* [...]. (Klasse 11, L2)

Die Formulierung *aus meiner Ansicht nach* in Satz (1) ist redundant, da zu Beginn schon der Ausdruck *ich persönlich finde* verwendet wurde, um die Äußerung der eigenen Meinung einzuleiten. Außerdem stellt *aus meiner Ansicht nach* eine Vermischung der beiden festen Wendungen „aus meiner Sicht“ und „meiner Meinung nach“ dar. In dem Satz *der Zwischenstand sorgt als eine Art von...* (Satz 2) ist die Präposition *von* überflüssig und das Verb falsch gewählt worden, es müsste „dient als eine Art...“ heißen. In Satz (3) hat die Schülerin anstelle der Präposition „als“ die Präposition *anstatt* gewählt. Auch die Ausdrücke *sich gute Zensuren leisten* und *gute schriftliche Leistungen in der Bewerbung schicken* sind ungewöhnlich. Der Ausdruck *sich hingehören* in Satz (5) stellt eine Wortneuschöpfung dar. Es kann vermutet werden, dass die Schülerin eigentlich ausdrücken wollte, dass ein Lehrergespräch und ein Zwischenzeugnis „absolut“ angebracht sind, „sich gehören“. Insgesamt muss konstatiert werden, dass die vielen Formulierungsbrüche bei dem Gebrauch fester Wendungen<sup>6</sup> in Kombination mit einer überkomplexen Syntax dazu führen, dass der Text nur eingeschränkt verständlich ist.

Wie die Beispiele 7-10 zeigen, tauchen auch bei den Studierenden noch Schwierigkeiten auf der lexikalischen Ebene auf:

#### *Beispiel 7*

Allerdings bin ich dafür, dass zusätzlich zu den Noten *kurze Begründungen erläutert werden sollten*, damit die Notenvergabe für die Schüler transparent wird. (Studierende/r, L2)

#### *Beispiel 8*

Ich finde Lucic hat auch Recht, dass Ziffernnoten die Kinder in Gewinner und Verlierer einteilen, jedoch muss *im Auge gehalten werden*, dass die Noten auch dazu führen, dass Kinder lernen. (Studierende/r, L2)

#### *Beispiel 9*

Denn bis heute wird eine Elite bevorzugt und unterstützt. Und *Noten hergeleitet mit Einbeziehung des Hintergrundes von Schülern*. (Studierende/r, L2)

#### *Beispiel 10*

Durch die Notenvergabe bekommen die Schülerinnen und Schüler *einen Einblick auf ihren Leistungsstand* und können somit gegebenenfalls eine Verbesserung vornehmen. (Studierende/r, L2)

In Beispiel 7 wird anstelle der Kollokation „eine Begründung geben“ die Verbindung „eine Begründung erläutern“ verwendet. Dies lässt sich vielleicht durch die semantische Nähe der Formulierungen „zu den Noten eine Begründung geben“ und „Noten erläutern“ erklären. In Beispiel 8 wird die Wendung „im Auge behalten“ mit einem falschen Verb benutzt (\*„im Auge halten“) und ist zudem semantisch unpassend. In den Beispielen 9 und 10 werden falsche Präpositionen verwendet („Noten herleiten *unter* Einbeziehung des Hintergrundes von Schülern“, „einen Einblick *in* ihren Leistungsstand“). Gleichzeitig ist zu erkennen, dass die lexikalischen Abweichungen in einem sprachlichen Kontext auftauchen, der von dem Bemühen um Schriftsprachlichkeit gekennzeichnet ist: In den Beispielen 9 und 10 tauchen die Fehler z.B. beim Gebrauch komplexer Nominalphrasen auf. Aus entwicklungsorientierter Perspektive kann dieser unsichere Gebrauch der Lexik deshalb auch als normaler und notwendiger Schritt oder als „Suchbewegung“ (Margewitsch 2005: 193) auf dem Weg zur Verwendung eines formal und funktional angemessenen Sprachgebrauchs angesehen werden.

<sup>6</sup> Bei der Benutzung des Begriffs „feste Wendungen“ lehne ich mich an das Begriffsverständnis von Margewitsch (2005) an. Sie versteht darunter „sowohl semantisch feste Wendungen (Phraseologismen im engeren Sinne) als auch durch den Gebrauch verfestigte Wendungen (Routineformeln) und Kollokationen [...]“ (Margewitsch 2005: 186).

#### 4 Diskussion und Ausblick

In der hier vorgestellten Untersuchung konnten keine Hinweise darauf gefunden werden, dass mehrsprachige Schüler/-innen und Studierende aufgrund von anderen sprachlichen Voraussetzungen über eine weniger ausgebildete Kompetenz im konzessiven Argumentieren verfügen als die einsprachige Vergleichsgruppe. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich übrigens auch bei der Untersuchung der Entwicklung der syntaktischen Schreibfähigkeiten, diese werden an anderer Stelle ausführlich erläutert (vgl. Petersen 2012). Ein Einfluss des Faktors „Mehrsprachigkeit“ auf die Schreibkompetenz ließ sich lediglich im Bereich der Lexik beobachten. Die Häufung lexikalischer Abweichungen in den Texten der mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden deutet darauf hin, dass sich im Bereich des Wortschatzes ein besonderer Unterstützungsbedarf abzeichnet. Diese Annahme deckt sich auch mit den Ergebnissen der DESI-Studie, die mit Bezug auf den Leistungsstand in der 9. Klasse besagen, dass der Kompetenzrückstand im Bereich des Wortschatzes für die Schüler/-innen nicht deutscher Erstsprache – auch bei Kontrolle der sonstigen Lernvoraussetzungen wie Bildungsgang und sozio-ökonomischer Hintergrund – „dramatisch“ ausfällt und zusätzliche Fördermaßnahmen notwendig sind (Klieme 2006: 4). In Bezug auf die hier untersuchte Gruppe müsste diese Hypothese allerdings zunächst anhand eines größeren Korpus und systematischer, als es im Rahmen dieser Studie möglich war, überprüft werden. Dazu würde auch gehören, die Art der lexikalischen Abweichungen in den unterschiedlichen Gruppen differenzierter zu erfassen.

Die in dieser Studie untersuchten Texte wurden in einer quasi-experimentellen Erhebungssituation gewonnen, sodass die Vergleichbarkeit der Texte gewährleistet war. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die Erhebungssituation auch einen Einfluss auf die Performanz der Untersuchungsteilnehmer/-innen und damit auf die Qualität der Texte hatte. Für weitere Untersuchungen wäre es daher angebracht, Textprodukte zu untersuchen, die in authentischen schulischen Schreibsituationen entstanden sind.

Die vermehrten Bemühungen, den Bildungserfolg von mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden zu erhöhen, sind erfreulich. Allerdings sollte dabei immer bedacht werden, dass es sich in Hinblick auf die sprachlichen Voraussetzungen und den potenziellen Förderbedarf nicht um eine homogene Gruppe handelt. Dass in der Hälfte der Texte aller Altersgruppen keine Gegenargumente thematisiert werden (vgl. 3.2.2), zeigt, dass das konzessive Argumentieren auch noch für Studierende eine Herausforderung darstellt. Von einer Unterstützung beim Erwerb der schriftlichen Argumentationskompetenz in der Schule und in universitären Schreibkursen würden somit sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Schüler/-innen und Studierende profitieren.

#### Literatur

- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Augst, Gerhard; Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Bernardi, Bianca de; Antolini, Emanuela (1996): Structural Differences in the Production of Written Arguments. *Argumentation* 10, 175-196.
- Cantone, Katja Francesca; Haberzettl, Stefanie (2008): Zielsprache „Schuldeutsch“: Entwicklung eines Sprachdiagnose-Instruments für mehrsprachige Schüler der Sekundarstufe I – ein Werkstattbericht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 93-113.
- Cantone, Katja Francesca; Haberzettl, Stefanie (2009): „Ich bin dagegen warum sollte man den kein Handy mit nehmen“ – zur Bewertung argumentativer Texte bei Schülern mit Deutsch als

- Zweitsprache. In: Schroeder, Christoph; Schramm, Karen (Hrsg.): *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 43-65.
- Coirier, Pierre; Andriessen, Jerry; Chanquoy, Lucile (1999): From planning to translating: The specificity of argumentative writing. In: Andriessen, Jerry; Coirier, Pierre (Eds.): *Foundations of Argumentative Text Processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1-28.
- Feilke, Helmuth (1993): Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. In: *Diskussion Deutsch* 129, 17-34.
- Feilke, Helmuth (2010a): Kontexte und Kompetenzen – am Beispiel schriftlichen Argumentierens. In: Klotz, Peter (Hrsg.): *Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns*. Tübingen: Narr, 147-167.
- Feilke, Helmuth (2010b): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos; Hennig; Mathilde (Hrsg.): *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 209-231.
- Feilke, Helmuth (2010c): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris; Gloning, Thomas; Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen, 17.05.2010. Online unter [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literalen-prozeduren-und-textroutinen.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literalen-prozeduren-und-textroutinen.pdf) (30.06.2012).
- Golder, Caroline; Coirier, Pierre (1996): The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers. *Argumentation* 10, 271-282.
- Gruhn, Mirja; Haberzettl, Stefanie (2011): „Schuldeutsch“ – Entwicklung eines Diagnoseinstruments zur Messung von Textkompetenz. In: Haberzettl, Stefanie; Karakaşoğlu, Yasemin (Hrsg.): *Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojektes für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 179-221.
- Grundler, Elke (2010): Argumentieren in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 55-68.
- Hahn, Stefan (2008): Wissenschaftspropädeutik. Der „kompetente“ Umgang mit Fachperspektiven. In: Keuffer, Josef; Kublitz-Kramer, Maria (Hrsg.): *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen*. Weinheim, Bergstr: Beltz, 157-168.
- Kelly, Gregory J.; Bazerman, Charles (2003): How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics* 24, 28-55.
- Klieme, Eckhard (2006): *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter [http://www.dipf.de/de/pdf-dokumente/projekte-materialien/DESI\\_Ausgewaehlte\\_Ergebnisse.pdf](http://www.dipf.de/de/pdf-dokumente/projekte-materialien/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf) (30.06.2012).
- Leitão, Selma (2003): Evaluating and Selecting Counterarguments: Studies of Children's Rhetorical Awareness. *Written Communication* 20, 269-306.
- Margewitsch, Erika (2005): ‚Falsche‘ Kollokationen und andere Formulierungsschwächen: Spuren auf dem Weg zum guten Stil? In: Feilke, Helmuth; Schmidlin, Regula (Hrsg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185-194.
- Petersen, Inger (2012): Entwicklung von Schreibfähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen SchülerInnen der Sekundarstufe II und Studierenden. Unveröffentlichte Dissertation. Universität des Saarlandes, Saarbrücken.
- Reisigl, Martin (2006): Argumentation und kausalitätsbezogene Explikation. In: Gruber, Helmut; Rheindorf, Markus; Wetschanow, Karin; Reisigl, Martin; Muntigl, Peter; Czinglar, Christine (Hrsg.): *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben*. Wien: LIT, 175-204.
- Reisigl, Martin (2007): Probleme des Argumentierens in Seminararbeiten – Eine schreibdidaktische Herausforderung. In: Doleschal, Ursula; Gruber, Helmut (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang, 253-284.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. *Didaktik Deutsch* 31, 50-67.



Steets, Angelika (1999): Schreiben in der Oberstufe – Überlegungen zu einer wissenschaftspropädeutischen Schreibausbildung. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 46, 398-421.

Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

Vollmer, Helmut Johannes (2011): *Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen*. Unveröffentlichtes Manuskript. Osnabrück, 26.11.2011. Online verfügbar unter <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf> (30.06.2012).

Winkler, Iris (2003): *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Wolfe, Christopher R.; Britt, M. Anne; Butler, Jodie A. (2009): Argumentation Schema and the Myside Bias in Written Argumentation. In: *Written Communication* 26, 183-209.

## Anhang

Im Rahmen der Schreibaufgabe (Verfassen eines Leserbriefes zum Thema „Noten abschaffen“) eingesetztes Interview

### Interview mit der Chefin des Münchner Lehrerverbandes

## Alle Noten abschaffen!

Viele Eltern beklagen, dass schon in der Grundschule der Notendruck steigt. Der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) möchte das Zwischenzeugnis abschaffen und plädiert stattdessen für regelmäßige "Vertrauensgespräche zwischen Lehrern und Eltern". Waltraud Lucic, Vorsitzende des Münchner Bezirksverbandes, geht noch weit darüber hinaus. Im Gespräch mit der Süddeutschen Zeitung bezeichnet sie den Leistungsdruck als "verrückt" und wirft dem Notensystem vor, die Lehrer zu "Aussortierern" zu machen.

**SZ: Sie wollen das Zwischenzeugnis abschaffen. Warum nicht alle Zeugnisse?**

Lucic: In der Konsequenz müsste man alle Noten abschaffen, ebenso das Sortieren nach der vierten Jahrgangsstufe. Gleichzeitig müssten wir eine längere gemeinsame Schulzeit einführen und eine Pädagogik, die die Schüler zur Selbstständigkeit erzieht. Lehrer sollten Lernbegleiter sein, nicht Aussortierer. Das wäre ideal.

**SZ: Glauben Sie denn, Schule funktioniert ganz ohne Bewertung?**

Lucic: Es muss schon ein Bewertungssystem geben. Aber es sollte differenzierter und individueller sein. Ziffernnoten halten wir für wenig aussagekräftig, sie teilen Kinder in Gewinner und Verlierer ein. Wir stellen uns stattdessen regelmäßige Gespräche zwischen Eltern und Lehrern vor, in denen deutlich wird, wo die Stärken des Kindes liegen und wo es noch Schwächen hat. Eine Art Lernwegbeschreibung, könnte man sagen.

**SZ: Also ein Zeugnis mit Worten statt mit Ziffern?**

Lucic: Nein, wir wollen kein herkömmliches Zeugnis. Wir wollen einen pädagogischen Leistungsbegriff, der das Selbstbewusstsein und die sozialen Kompetenzen entwickelt. Die traditionelle Benotung zielt darauf ab auszusortieren. Kinder lernen für Prüfungen, spucken ihr Wissen aus und vergessen es dann wieder. Das ist absurd. [...]

aus : <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/kritik-an-zeugnissen-alle-noten-abschaffen-1.484974>.

(30.08.2011)

Interview mit Waltraud Lucic geführt von Christa Eder, © Süddeutsche Zeitung, 17.05.2010



## **Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache**

Sonja Zimmermann, Ellen Rupprecht, Bochum

Der Beitrag geht der Frage nach, ob und inwieweit sich schriftliche Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache<sup>1</sup> im Vergleich zu den Texten von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache einerseits und denen einer fremdsprachlichen Vergleichsgruppe andererseits unterscheiden lassen. Da es sich bei den zur Verfügung stehenden Texten um ein relativ kleines Sample handelt, soll der Beitrag auch dazu dienen, exemplarisch aufzuzeigen, wie man quantitative Analysen von Lernerleistungen<sup>2</sup> nutzen kann, um Sprachkompetenzen näher zu beschreiben.

### **1 Ausgangslage**

Der Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF) ist ein standardisierter Sprachstandstest, der als Nachweis für die sprachliche Studierfähigkeit ausländischer Studierender von allen deutschen Hochschulen anerkannt wird. Als solcher hat er für die Teilnehmer weitreichende persönliche Konsequenzen, daher orientiert sich die Sicherstellung der Qualität des TestDaF in der Konstruktion, Durchführung und Evaluation an hohen wissenschaftlichen Kriterien (vgl. Eckes 2003). Zu diesen Qualitätssicherungsmaßnahmen gehört u.a. die Erprobung neuer Testaufgaben, die standardmäßig auch mit einer Gruppe von deutschen Muttersprachlern durchgeführt wird. Diese umfasst das Lösen der dichotomen (d.h. entweder als „richtig“ oder „falsch“ kodierten) Items in den Prüfungsteilen Lese- und Hörverstehen sowie ein qualitatives Feedback zu den offenen Aufgaben in den produktiven Prüfungsteilen Schriftlicher und Mündlicher Ausdruck.

Im Rahmen einer Validierungsstudie wurden im April 2009 erstmals auch schriftliche und mündliche Leistungen von muttersprachlichen Studierenden erhoben, die diese unter realen Testbedingungen erbrachten.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Wir verwenden den Begriff Deutsch als Zweitsprache als übergeordneten „Begriff für alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache“ (Ahrenholz 2010: 6).

<sup>2</sup> Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung werden Ausdrücke wie „Lerner“, „Teilnehmer“, „Beurteiler“ usw. im generischen Sinne verwendet.

<sup>3</sup> An dieser Stelle sei noch einmal ausdrücklich den Mitarbeitern des Bereichs Deutsch als Fremdsprache am Zentrum für Fremdsprachenausbildung der Ruhr-Universität Bochum für ihre Unterstützung bei der Durchführung der Studie gedankt.

Muttersprachliche Probanden sind im Kontext des Sprachtestens nicht unumstritten (vgl. Alderson; Clapham; Wall 1995: 97): Einerseits ist es gängige Praxis, die Lösungsraten von Muttersprachlern bei objektiv auswertbaren Aufgaben in die Testerstellung einzubeziehen, indem beispielsweise Items, die sich für diese Probandengruppe als zu schwierig erwiesen, ausgeschlossen werden. Andererseits ist es problematisch, Muttersprachler als Referenz für fremdsprachliche Leistungen anzusetzen, denn diese muttersprachliche Norm ist aufgrund großer Varianz innerhalb der Gruppe der Muttersprachler nur schwer zu beschreiben (Davies 2008: 431). Dennoch kann der Vergleich mit einer muttersprachlichen Referenzgruppe interessante Daten liefern, u.a. zu der Frage, wie valide die Prüfungsaufgaben und ihre Auswertung sind.

Im Schriftlichen Ausdruck des TestDaF beispielsweise sollen bestimmte Merkmale, die für den Hochschulkontext relevant sind, abgeprüft werden. Hierzu zählen v.a. die Versprachlichung eines Sachverhalts und die Diskursivität eines Textes. Ziel des Prüfungsteils ist es festzustellen, inwieweit die Prüfungsteilnehmer in der Lage sind, in einem begrenzten Zeitrahmen und ohne Verwendung von Hilfsmitteln einen kohärenten und strukturierten Text zu schreiben, der zwei für den Hochschulkontext relevante Schreibfertigkeiten beinhaltet: das Beschreiben statistischer Daten und das Argumentieren.<sup>4</sup>

Die zu erhebenden Daten sollten daher im Anschluss unter folgenden Gesichtspunkten analysiert werden: Mit welchen sprachlichen Mitteln strukturieren und gliedern Muttersprachler ihre Texte und welche syntaktischen Variationen setzen sie ein, um einen zusammenhängenden und diskursiven Text zu schreiben? Wie abwechslungsreich ist die Lexik?

Bei der Analyse der Daten soll vor allem der Wortschatz im Mittelpunkt stehen, da dieser ausgehend vom Sprachmodell der kommunikativen Kompetenz nach Bachman; Palmer (1996) im TestDaF in unterschiedlichen Bewertungskriterien eine Rolle spielt: Einerseits wird der Wortschatz im TestDaF explizit durch das Kriterium *Sprachliche Realisierung* bewertet, in dem u.a. beurteilt wird, ob der Wortschatz zur Bewältigung der Aufgabe ausreichend und präzise ist. Andererseits spielt der Wortschatz auch in die Beurteilung des Kriteriums *Gesamteindruck* hinein, in dem erfasst wird, inwieweit ein muttersprachlicher Leser den Text flüssig lesen und den Gedankengang sowie den formalen Aufbau des Textes nachvollziehen kann.<sup>5</sup>

## 2 Forschungsstand

Das Lexikon eines Fremdsprachenlerner wird allgemein nicht nur als ein guter Prädiktor für seine Sprachfähigkeit in der Fremdsprache verstanden (Vidaković; Barker 2010), sondern es gilt auch als ein entscheidender Faktor für seinen Ausbildungserfolg (vgl. Llach 2007: 2). Als gute Indikatoren für die Sprachkompetenz eines Lerner gelten dabei besonders die Länge seiner produzierten mündlichen und schriftlichen Texte, die Zahl der unterschiedlichen Wörter, die er verwendet, sowie die Type-Token-Relation (vgl. Vidaković; Barker 2010).

Die Begriffe *Type* und *Token* werden in der Sprachwissenschaft benutzt, um die absolute Zahl der Wörter (Token) von der Zahl der unterschiedlichen Wörter (Type) in einem Text abzugrenzen. Die meisten Arbeiten unterscheiden dabei nicht weiter zwischen Wort und Lexem und rechnen daher *gehe*, *geht*, *gegangen* als drei verschiedene Types, jedes Vorkommen der jeweiligen Wortform wiederum als ein Token.

Die Auswertung der Textlänge und der Zahl der unterschiedlichen verwendeten Wörter gibt jedoch nur Aufschluss über die Varianz des Wortschatzes, Aussagen über die Qualität des verwendeten Wortschatzes sind auf der Grundlage der rein intrinsischen Messeinheiten von Type und Token nicht möglich. Erst ein Vergleich mit einem außenstehenden Kriterium wie beispielsweise einer Häufigkeitsliste kann Aufschluss über die Breite und Komplexität des verwendeten Wortschatzes geben.

Für das Deutsche stehen im Gegensatz zum Englischen (vgl. Taylor; Barker 2008) nur wenige aktuelle Häufigkeitslisten oder Korpora zur Verfügung. Eine Ausnahme bildet hier das Frequenzwörterbuch von

<sup>4</sup> Zum Konstrukt des Prüfungsteils Schriftlicher Ausdruck im TestDaF vgl. auch Zimmermann (2010).

<sup>5</sup> Vgl. auch die Beschreibung der Sprachkompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Hier wird die lexikalische Kompetenz nach Breite und Beherrschung des Wortschatzes unterschieden und als zentraler Bestandteil der linguistischen Kompetenzen eines Lerner angeführt (Europarat 2001: 110ff.)

Jones; Tschirner (2006), das auf einem Korpus von 4,2 Millionen Tokens geschriebener und gesprochener Sprache basiert.<sup>6</sup>

Durch den Abgleich der vorliegenden Texte mit einem solchen externen Kriterium können zwar Aussagen hinsichtlich der Wortschatzbreite getroffen werden, allerdings nur auf Einzelwortebene. Neuere Ansätze gehen daher dazu über, in mündlichen wie auch in schriftlichen Texten, Einheiten zu untersuchen, die aus mehreren Wörtern bestehen. Diese werden oft als *Cluster*, *Chunks* oder *lexikalische Bündel* bezeichnet (vgl. Hyland 2008: 4). Vidaković; Barker (2010) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass sowohl die Anzahl als auch die Art der verwendeten 4-Wort-Bündel ein zuverlässiger Indikator für das Sprachniveau ist. Sie beziehen sich dabei auf Biber; Barbieri (2007), die die lexikalischen Bündel nach ihrer Funktion in drei Gruppen unterteilen: Bündel, die die Meinung des Schreibers bzw. Sprechers wiedergeben (*stance*); Bündel, die den Diskurs strukturieren (*discourse organizer*), und referentielle Bündel (*referential*), die auf ein Objekt oder ein Attribut verweisen.<sup>7</sup> Insgesamt stellen Vidaković; Barker (2010) fest, dass mit steigendem Sprachniveau mehr lexikalische Bündel verwendet werden. Zum anderen werden niveauübergreifend referentielle Bündel am häufigsten eingesetzt, diskursorganisierende Bündel hingegen werden auf den unteren Sprachniveaus kaum verwendet, erst ab dem Sprachniveau B2/C1 kommen sie vermehrt vor.

### 3 Methode

#### 3.1 Teilnehmer

Die Gruppe der Muttersprachler (n= 28) setzte sich aus 19 weiblichen und neun männlichen Studenten zusammen, die im Durchschnitt 21 Jahre alt waren. Die Mehrheit der Probanden kam aus den Fachbereichen Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Rechts- und Sozialwissenschaften und befand sich zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie im zweiten Hochschulsesemester. In einem Begleitfragebogen gaben alle Studierenden an, dass sie bereits schriftliche Leistungsnachweise an der Hochschule in Form von Klausuren, Hausarbeiten und Protokollen erbracht hatten, acht von ihnen hatten auch einen Kurs zum wissenschaftlichen Arbeiten belegt.

Unter den Muttersprachlern befanden sich auch Studierende, die neben dem Deutschen über eine weitere muttersprachliche Kompetenz verfügen, darunter drei Studierende mit türkischsprachigem Hintergrund sowie ein Student mit Französisch als weiterer Muttersprache.

Zusätzlich wurden aus dem Prüfungssatz, den auch die muttersprachlichen Studierenden bearbeitet hatten, eine gleich große Anzahl (n=28) von TestDaF-Prüfungsleistungen zufällig ausgewählt. Bei dieser Gruppe handelt es sich zu einem Großteil um weibliche Teilnehmer, die im Durchschnitt 23 Jahre alt waren und überwiegend aus Mittel- und Osteuropa stammten.<sup>8</sup>

#### 3.2 Beurteilung

Die von den Muttersprachlern erbrachten schriftlichen Leistungen wurden von geschulten TestDaF-Beurteilern zusammen mit den Texten von Prüfungsteilnehmern aus aller Welt entsprechend der vorgegebenen Kriterien beurteilt, ohne dass diese wussten, dass es sich um muttersprachliche Leistungen handelte. Die Texte wurden daher unvoreingenommen von den Beurteilern nach insgesamt neun gleichgewichteten Kriterien im Bereich *Gesamteindruck*, *Behandlung der Aufgabe* und *Sprachliche Realisierung* beurteilt. Die endgültige Einstufung und Zuordnung der Leistung zu einer der drei TestDaF-Niveaustufen (TDN 3, TDN 4, TDN 5)<sup>9</sup> erfolgte im TestDaF-Institut mittels Multifacetten-Rasch-Analysen<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> Das Herder/BYU-Korpus wurde in Zusammenarbeit zwischen dem Herder-Institut der Universität Leipzig und der amerikanischen Brigham Young University erstellt und ist nicht öffentlich zugänglich. Zu einer genaueren Beschreibung siehe Tschirner (2006).

<sup>7</sup> Daneben führt Nekrasova (2009) noch eine weitere Gruppe von lexikalischen Bündeln an, die sogenannten *special conversational bundles*, die u.a. Höflichkeit ausdrücken (nach Vidaković; Barker 2010: 8).

<sup>8</sup> Weitere Daten zum Spracherwerb und/oder Studienhintergrund dieser Gruppe liegen nicht vor, da das TestDaF-Institut solche biografischen Daten seiner Prüfungsteilnehmer erst seit 2010 systematisch erfasst.

<sup>9</sup> Die TestDaF-Niveaustufen 3, 4 und 5 entsprechen den Stufen B2 und C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, vgl. hierzu auch Kecker (2011).

<sup>10</sup> Das Multifacetten-Verfahren, das routinemäßig vom TestDaF-Institut eingesetzt wird, wird u.a. bei Eckes (2011) näher beschrieben.

### 3.3 Textanalyse

Um die Leistungen detaillierter analysieren zu können, wurden sowohl die Texte der Muttersprachler als auch die der fremdsprachlichen Vergleichsgruppe anschließend im TestDaF-Institut aufbereitet: Die handschriftlichen Texte wurden digitalisiert und mithilfe eines Part-of-Speech-Taggers (kurz: POS-Tagger) bearbeitet. Der POS-Tagger, in diesem Fall das Programm Morphy<sup>11</sup>, weist jedem Wort eine Wortart und eine Grundform zu. Verglichen mit anderen gängigen POS-Taggern zeichnet das Programm Morphy sich durch seine Benutzerfreundlichkeit aus. Es hat zudem den großen Vorteil, dass man das Lexikon des Programms unproblematisch erweitern kann. Gerade bei Texten, die sich sprachlich von den Texten der Trainingskorpora (hauptsächlich Zeitungstexte) unterscheiden, kann man so die Korrektheitsrate des Programms erhöhen. Mithilfe von POS-Taggern können größere Mengen von Daten schnell ausgewertet werden: Man kann beispielsweise gezielt nach bestimmten Wortarten oder Kombinationen von Wortarten suchen und verlässliche Angaben dazu machen, wie viele unterschiedliche Wörter in einem Text vorkommen. Problematisch sind bei der Auswertung allerdings homonyme Formen (*sein Haus/es soll so sein*), trennbare Partikelverben (*die Grafik stellt ... dar*), feste Fügungen (*im Großen und Ganzen*), Abkürzungen (z.B.) und Wörter, die nicht im Lexikon des Programms gespeichert sind. Da unser Korpus relativ klein ist und die Texte unterschiedliche Arten von Fehlern enthalten, wurden die Daten von Hand nachkorrigiert.

Die so aufbereiteten Texte wurden abschließend mithilfe der Software WordSmith Tools (Scott 2008) hinsichtlich verschiedener Parameter ausgewertet: So wurden zum einen die Zahl der Token und Types sowie die Type-Token-Relation ermittelt. Dabei haben wir alle Wortformen eines Lexems zusammengefasst und betrachten z.B. *gehe*, *gehst* und *gegangen* als unterschiedliche Realisierungen (Token) des Types *gehen*. Diese Modifikation wurde vorgenommen, da wir uns so präzisere Angaben zu Variation und Breite des Wortschatzes erhoffen. Zudem stammen die meisten Arbeiten, die mit den Begriffen Type und Token arbeiten, aus dem englischsprachigen Raum. Verglichen mit dem Englischen flektiert das Deutsche aber stärker, sodass jedem Lexem mehr Wortformen (Types im traditionellen Sinne) gegenüberstehen.

Des Weiteren wurden Wortlisten erstellt und diese mit einer Liste der 4000 häufigsten Wörter des Deutschen verglichen, um Angaben über die Verteilung von hoch- und niedrigfrequenten Wörtern machen zu können. Außerdem haben wir die Texte mithilfe von WordSmith Tools nach wiederkehrenden Wortkombinationen (lexikalischen Bündeln) durchsucht.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Bewertung der Texte

Die Ergebnisermittlung zeigte, dass eine überwiegende Mehrheit (n=23) der muttersprachlichen Texte der höchsten TestDaF-Niveaustufe zugeordnet wurde, es aber auch Leistungen gab, die darunter eingestuft wurden. Für diese niedrigeren Einstufungen war v.a. die inhaltliche Umsetzung der Aufgabe ausschlaggebend, besonders die Beschreibung der Grafik bereitete den Muttersprachlern Schwierigkeiten.<sup>12</sup> Sprachlich dagegen wurden die muttersprachlichen Texte fast durchgängig der höchsten Niveaustufe zugeordnet.

### 4.2 Wortschatz

In einem ersten Schritt haben wir die Type- und Token-Zahlen der Texte ermittelt, aufgeschlüsselt in Muttersprachler ohne die Gruppe der Bilingualen, die Gruppe der bilingualen Muttersprachler und die Gruppe der Fremdsprachler.

Für die analysierten Texte ergibt sich folgendes Bild:

<sup>11</sup> Das von Wolfgang Lezius erarbeitete frei verfügbare Softwarepaket wird nicht mehr weiter entwickelt. Die von uns verwendete Version kann unter <http://www.wolfganglezius.de/doku.php?id=cl:morphy> (15.10.2012) heruntergeladen werden.

<sup>12</sup> Dies deckt sich mit statistischen Auswertungen der Prüfungsleistungen von Fremdsprachlern: Das Kriterium Grafikbeschreibung ist eines der schwersten Kriterien, d.h. die Wahrscheinlichkeit, dass ein Teilnehmer in diesem Kriterium die höchste TDN-Einstufung bekommt, ist im Vergleich zu den anderen Kriterien geringer.

Tab. 1: Durchschnittliche Zahl der Token und Types

	<i>M</i> Token	<i>SD</i> Token	<i>M</i> Type	<i>SD</i> Type
Muttersprachler (ohne Bilinguale)	560,6	113,7	236,3	32,3
Bilinguale Muttersprachler	531	71	226,6	20,5
Fremdsprachler	467,3	79,5	195,2	23,4

Erläuterung: *M*= Durchschnitt, *SD*= Standardabweichung

Es wird deutlich, dass die Muttersprachler im Durchschnitt längere Texte als die Fremdsprachler produzieren und auch mehr unterschiedliche Wörter verwenden. Die Texte der bilingualen Muttersprachler sind etwas kürzer als die der monolingualen und auch die Zahl der Types ist etwas niedriger, die Unterschiede sind aber nicht auffällig. Einzig ein Text einer Studierenden mit Türkisch als weiterer Muttersprache neben dem Deutschen fällt auf: Mit 198 Types liegt er deutlich unter dem Durchschnitt der Muttersprachler und näher an den Werten der Fremdsprachler.

Die Standardabweichung (*SD*) zeigt, dass es bei den Muttersprachlern größere individuelle Unterschiede in der Textlänge gibt als bei den Fremdsprachlern oder den bilingualen Muttersprachlern.

Setzt man die Zahl der Types und Token in Beziehung zueinander, um für die Texte Aussagen darüber machen zu können, wie sich die Wortschatzbreite in Relation zur Textlänge verhält, so zeigen sich keine auffälligen Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen mehr (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Durchschnittliche Type-Token-Relation

	Type-Token-Relation (TTR) <sup>13</sup>	<i>SD</i>
Muttersprachler (ohne Bilinguale)	42,7	4,0
Bilinguale Muttersprachler	43,1	5,5
Fremdsprachler	42,3	4,9

Erläuterung: *SD*= Standardabweichung

Wie die Standardabweichung zeigt, sind die Unterschiede zwischen den Texten innerhalb einer Gruppe hier deutlich größer als die Unterschiede zwischen den Durchschnittswerten der drei Gruppen.

Problematisch bei der Verwendung der Type-Token-Relation (TTR) ist, dass sie bei zunehmender Textlänge sinkt, da man allgemein von der Annahme ausgeht, dass Schreiber, wenn sie mehr Text produzieren, immer weniger Wörter verwenden, die bisher noch nicht darin vorgekommen sind (vgl. Yu 2009: 236; Read 2000: 201).<sup>14</sup> Dies zeigt sich auch bei unseren relativ kurzen Texten: Die niedrigste TTR in unserem Sample haben die Texte, die deutlich länger als der Durchschnitt sind, obwohl sie, absolut gerechnet, die höchste Type-Zahl aufweisen.

Genaueren Aufschluss über die Varianz des Vokabulars bietet der Vergleich der Texte mit der Liste der häufigsten 4000 Wörter des Deutschen. Tschirner (2006: 1284) gibt an, dass in seinem Korpus akademische Texte (Fachtexte, die aus Fachzeitschriften und Einführungswerken ausgewählt wurden) zu 81 % aus den häufigsten 4000 Wörtern des Korpus bestehen.

<sup>13</sup> Die Type-Token-Relation ergibt sich aus der Zahl der Types, dividiert durch die Zahl der Token, wobei dieser Wert abschließend mit 100 multipliziert wird. Je weniger Wiederholungen es in einem Text gibt, desto größer ist der Wert der Type-Token-Relation.

<sup>14</sup> Es gibt verschiedene Ansätze, diese Tendenz rechnerisch auszugleichen, eine davon ist die Standardisierte Type-Token-Relation (STTR). Hierbei wird über den Text für jeweils 50 Wörter die TTR ermittelt und aus den Werten schließlich ein Durchschnittswert berechnet.

Da die Aufgabenstellung des TestDaF das Verfassen eines kohärenten und strukturierten Textes fordert, der in einem akademischen Kontext angesiedelt ist, gehen wir davon aus, dass die Texte nicht nur hochfrequente Wörter enthalten, sondern einen ähnlichen Anteil von niedrigfrequenten Wörtern haben wie akademische Texte.

Für die von uns analysierten Texte ergibt sich folgendes Bild:

Tab. 3: Textdeckung durch die häufigsten 2000 und 4000 Wörter des Deutschen

	K 2000	SD	K 4000	SD
Muttersprachler (ohne Bilinguale)	80,6 %	3,18	83,7 %	2,72
Bilinguale Muttersprachler	80,1 %	0,7	82,9 %	1,09
Fremdsprachler	85,4 %	2,29	86,9 %	2,13

Erläuterung: K 2000= die häufigsten 2000 Wörter des Deutschen, K 4000= die häufigsten 4000 Wörter des Deutschen, SD= Standardabweichung

In der Gruppe der Muttersprachler gibt es keinen Unterschied zwischen den einsprachigen und den bilingualen Sprechern, die Fremdsprachler hingegen verwenden deutlich mehr hochfrequente Wörter, vor allem die 2000 häufigsten Wörter machen hier einen deutlich größeren Teil des Textes aus als bei den Muttersprachlern, die nächsten 2000 Wörter tragen kaum mehr zur Textdeckung bei.

Insgesamt entsprechen die Ergebnisse aber unseren Erwartungen, vor allem die Texte der Muttersprachler zeigen eine ähnliche Verteilung von hoch- und niedrigfrequenten Wörtern wie die Texte in Tschirners akademischem Subkorpus.

### 4.3 Lexikalische Bündel

In Anlehnung an bestehende Forschungen zu lexikalischen Bündeln (Biber; Barbieri 2007; Hyland 2008) wurden die Texte der Muttersprachler und Fremdsprachler nach 4-Wort-Gruppen untersucht, da sich so die größte Menge relevanter Muster finden lässt.<sup>15</sup> Bei der Analyse wurden nur die lexikalischen Bündel berücksichtigt, die im jeweiligen Subkorpus – also in den Texten der Muttersprachler ohne Bilinguale, nur in den Texten der bilingualen Muttersprachler und in den Texten der Fremdsprachler – mindestens dreimal und in drei verschiedenen Texten vorkommen. Wortgruppen, die wortwörtlich oder in leicht abgewandelter Form aus der Aufgabenstellung übernommen wurden, wurden nicht berücksichtigt.

Die gefundenen Bündel haben wir in Anlehnung an Biber; Barbieri (2007) in referentielle, diskursstrukturierende Bündel und Bündel, die die Meinung des Sprechers wiedergeben, unterteilt. Nach Vidaković; Barker (2010) hängt, wie bereits erwähnt, die Art und Menge der verwendeten lexikalischen Bündel vom Sprachniveau ab. Da es sich bei unseren Daten um Texte von fortgeschrittenen Lernern und Muttersprachlern handelt, würden wir erwarten, dass die Texte viele lexikalische Bündel enthalten und neben referentiellen Bündeln, die zu den häufigsten Arten von lexikalischen Bündeln gehören, auch diskursstrukturierende Bündel zu finden sind, die nach Vidaković; Barker (2010) erst ab dem Sprachniveau B2/C1 vorkommen. Weiterhin könnte man erwarten, dass die Texte der Muttersprachler mehr lexikalische Bündel enthalten als die Texte der Fremdsprachler.

Tatsächlich jedoch bestätigen die Ergebnisse der Analyse diese Hypothese nicht in allen Punkten: Die Texte der Fremdsprachler weisen insgesamt deutlich mehr Bündel auf, bei den Muttersprachlern finden sich insgesamt nur vier Bündel, verglichen mit 23 bei den Fremdsprachlern.<sup>16</sup> Betrachtet man die gefundenen lexikalischen Bündel genauer, stellt man fest, dass der überwiegende Teil der Bündel im Kontext der Grafikbeschreibung verwendet wird und der Gruppe der referentiellen Bündel zuzuordnen ist, die nächstgrößere Gruppe bilden Bündel, die die Haltung des Sprechers ausdrücken (vgl. Tab. 4).

<sup>15</sup> Diese Festlegung gilt jedoch hauptsächlich für das Englische, für die deutsche Sprache müsste der Umfang der Bündel noch bestätigt werden.

<sup>16</sup> Für die Daten der Bilingualen lassen sich hier nur sehr bedingt Aussagen machen, weil das Korpus zu klein für eine aussagekräftige Analyse ist.



Tab. 4: Lexikalische Bündel in den Texten der Fremdsprachler

<i>referential</i>	<i>Aus den Jahren 2007 / Aus dem Jahr 2007</i> <i>Stammen aus der HIS-Studienanfängerbefragung / Daten stammen aus der / Die Daten stammen aus / Studienfachs die Daten stammen</i> <i>Mit dem Titel Wahl / Tabelle mit dem Titel / Dem Titel aus welchen / Mit dem Titel aus / Titel aus welchen Gründen</i> <i>Grafik mit dem Titel / Die Grafik mit dem</i>
<i>stance</i>	<i>Bin der Meinung, dass / Ich bin der Meinung</i> <i>Meiner Meinung nach ist</i> <i>Kann man sagen, dass</i> <i>Diskutiert wird die</i> <i>Richtige Entscheidung zu treffen</i>

Lexikalische Bündel, die diskursstrukturierend eingesetzt werden, finden sich nur sehr selten: insgesamt nur ein Bündel dieser Art in den Texten der Muttersprachler und zwei diskursstrukturierende Bündel in den Texten der Fremdsprachler.

## 5 Zusammenfassung und Diskussion

Die quantitative Auswertung der Texte hat zunächst einmal gezeigt, dass sich die Texte der Muttersprachler mit Deutsch als Zweitsprache in Bezug auf Textlänge und Wortschatzbreite nicht nennenswert von den Texten der einsprachigen Muttersprachler unterscheiden. Auch zwischen der Gruppe der Muttersprachler und den fortgeschrittenen Fremdsprachlern sind die Unterschiede hinsichtlich dieser Untersuchungsparameter eher gering. Dennoch gibt es ein paar Auffälligkeiten:

Es zeigt sich, dass es eine relativ große Streuung der Daten innerhalb der einzelnen Gruppen gibt, besonders die Gruppe der Muttersprachler ist diesbezüglich auffällig. Somit bestätigt sich auch die eingangs erwähnte Skepsis gegenüber einer muttersprachlichen Referenznorm, die auf der Annahme beruht, dass es sich hierbei um eine homogene Gruppe handelt. Die Daten der Fremdsprachler streuen nicht ganz so breit, die Gruppe scheint aufgrund der rein quantitativen Daten homogener, was aber auch daran liegen kann, dass durch die Art der Prüfungsvorbereitung und der zur Verfügung stehenden Vorbereitungsmaterialien sich die Texte sprachlich und inhaltlich ähnlich sind.<sup>17</sup>

Hinsichtlich der Wortschatzbreite hat die Analyse der Texte ergeben, dass sich die absoluten Type-Zahlen nur bedingt als Prädiktor für die Einstufung des Kriteriums *Wortschatz* im TestDaF eignen: Zwar haben alle Texte, die in diesem Kriterium nicht auf dem höchsten Niveau eingestuft wurden, eine unterdurchschnittlich niedrige Type-Zahl, umgekehrt hat aber eine unterdurchschnittliche Type-Zahl nicht unbedingt eine niedrigere Einstufung im Kriterium *Wortschatz* zur Folge, denn ein Text mit der niedrigsten Type-Zahl beispielsweise wurde in diesem Kriterium auf dem höchsten Niveau eingestuft.<sup>18</sup>

Zudem wurde deutlich, dass sowohl die Muttersprachler als auch die Fremdsprachler weniger hochfrequente Wörter verwenden als erwartet. Die wenigsten hochfrequenten Wörter verwenden die bilingualen Muttersprachler, allerdings ist der Abstand zu den einsprachigen Muttersprachlern gering. Der Unterschied zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachlern hingegen ist auffälliger. Insgesamt stützt der Vergleich mit hochfrequenten Wörtern des Deutschen die These, dass Muttersprachler einen größeren Anteil niedrigfrequenter Wörter in ihren Texten verwenden.

Die Annahme, dass Muttersprachler mehr lexikalische Bündel verwenden als die Fremdsprachler, hat sich nicht bestätigt. Dieses unerwartete Ergebnis bedeutet jedoch nicht, dass die muttersprachlichen Texte keine lexikalischen Bündel enthalten, sondern legt eher die Vermutung nahe, dass die Muttersprachler eine so große Bandbreite an Formulierungen verwenden, dass es kaum Wortfolgen gibt,

<sup>17</sup> Zur Prüfungsvorbereitung vgl. Zimmermann (2009).

<sup>18</sup> Ein Zusammenhang zwischen der Einstufung im Kriterium *Wortschatz* und der Einstufung im Kriterium *Gesamteindruck* lässt sich aus den Texten nicht ableiten.

die sich über verschiedene Texte hinweg wiederholen. Die Fremdsprachler hingegen greifen eher auf ein begrenztes Set an vorgefertigten Redemitteln zurück.

Hier wird bereits eines der Probleme einer rein quantitativen Auswertung deutlich: Schon leichte Abweichungen in der Formulierung sorgen dafür, dass eine Wortgruppe nicht als lexikalisches Bündel erkannt wird bzw. als neues Bündel gezählt wird und somit in der Gesamtauswertung unberücksichtigt bleibt. Gleiches gilt für diskontinuierliche Redemittel wie „*einerseits ... andererseits*“.

Problematisch ist außerdem, dass es sich bei den vorliegenden Daten um ein sehr kleines Sample handelt. So werden zwar beim Lesen der Texte Unterschiede zwischen Muttersprachlern und Bilingualen offenbar, sie werden aber statistisch nicht erfasst. Dies betrifft beispielsweise im Bereich der Lexik kreative Wortschöpfungen (*Sprach- und Kulturwissenschaftenliebhaber* anstatt Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften), Schwierigkeiten bei der Wahl des passenden Wortes (*Visualisierung* statt Grafik, *Einstimmung* anstelle von Zustimmung), aber auch grammatikalische Unsicherheiten bei der Wahl von Präpositionen (*Jedoch wird in einigen Bereichen aufgrund des Forschungsgeldmangels geklagt*).

Eine abschließende qualitative Analyse der Texte, die besonders im Bereich der Lexik auch den Textkontext und die richtige Verwendung mit berücksichtigt, könnte hier weitere Aufschlüsse geben.

Um fundierte Aussagen über eine Spezifik des Deutschen als Zweitsprache machen zu können, wäre zudem ein breiteres Lernerkorpus notwendig.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. (2. korrigierte und überarbeitete Auflage) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-16.
- Alderson, J. Charles; Clapham, Caroline; Wall, Diane (1995): *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: University Press.
- Biber, Douglas; Barbieri, Federica (2007): Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes* 26, 263-286.
- Davies, Alan (2008): The Native Speaker in Applied Linguistics. In: Davies, Alan; Elder, Catherine (Hrsg.): *The Handbook of Applied Linguistics*. (5. Auflage) Oxford: Blackwell Publishing, 431-450.
- Eckes, Thomas (2003): Qualitätssicherung beim TestDaF: Konzepte, Methoden, Ergebnisse. *Fremdsprachen und Hochschule* 69, 43-68.
- Eckes, Thomas (2011): *Introduction to many-facet Rasch measurement: Analyzing and evaluating rater-mediated assessments*. Frankfurt: Lang.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hyland, Ken (2008): As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes* 27, 4-21.
- Jones, Randall L.; Tschirner, Erwin (2006): *A Frequency Dictionary of German. Core vocabulary for learners*. London, New York: Routledge.
- Kecker, Gabriele (2011): *Validierung von Sprachprüfungen. Die Zuordnung des TestDaF zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Frankfurt: Lang.
- Llach, María Pilar Agustín (2007): Lexical Errors as Writing Quality Predictors. *Studia Linguistica* 61 (1), 1-9.
- Read, John (2000): *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, Mike (2008): WordSmith Tools, version 5. Liverpool: Lexical Analysis Software.
- Taylor, Lynda; Barker, Fiona (2008): Using Corpora for Language Assessment. In: Shohamy, Elena; Hornberger, Nancy H. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education. Vol 7: Language Testing and Assessment*. New York: Springer, 241-254.

- Tschirner, Erwin (2006): Häufigkeitsverteilungen im Deutschen und ihr Einfluss auf den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache. In: Corino, Elisa; Marelllo, Carla; Onesti, Cristina (Hrsg.): *Atti del XII Congresso Internazionale di Lessicografia*. Alessandria: Edizioni dell' Orso, 1277-1288.
- Vidaković, Ivana; Barker, Fiona (2010): Lexical development across second language proficiency levels: a corpus-informed study. In: Millar, Robert McColl; Durham, Mercedes (Eds.): *Language, Learning & Context: Proceedings of the 42nd Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics*. London: Scitsiugnil Press, 143-146.
- Yu, Guoxing (2009): Lexical Diversity in Writing and Speaking Task Performances. *Applied Linguistics* 31 (2), 236-259.
- Zimmermann, Sonja (2009): Falsche Vorbereitung? – Erkenntnisse aus Teilnehmerleistungen der Prüfungsteile Mündlicher und Schriftlicher Ausdruck im Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF). In: Yu, Xuemei (Hrsg.): *TestDaF-Training und Studienvorbereitung: Beiträge zur chinesisch-deutschen Fachkonferenz: „TestDaF-Training und Studienvorbereitung“ vom 11. bis 12. Oktober 2008 am Deutschkolleg der Tongji-Universität Shanghai*. München: Iudicium, 63-83.
- Zimmermann, Sonja (2010): Schreiben im Test – Schreiben im Studium: Wie können Anforderungen an das akademische Schreiben in Tests abgebildet werden? Das Beispiel TestDaF. In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 83)*. Göttingen: Universitätsverlag, 1-10.



## **Fordern, Fördern und Zertifizieren. Türkischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund**

Jutta Çıkar, Frankfurt am Main

### **1 Das Türkische in Deutschland**

Nach offiziellen Angaben leben zurzeit rund 2,5 Millionen Menschen mit einem Migrationshintergrund aus der Türkei in Deutschland (Bundesministerium des Innern 2012: 192). Davon sind etwa 1,5 Millionen Menschen selbst nach Deutschland zugewandert und rund eine Million Menschen haben keine eigene Migrationserfahrung gemacht (Bundesministerium des Innern 2012: 191), d.h. sie sind in Deutschland geboren. Etwas mehr als ein Fünftel (ca. 589.000) der Menschen mit Migrationshintergrund aus der Türkei sind jünger als 20 Jahre (Statistisches Bundesamt 2011: 64). So leben mittlerweile türkeistämmige Menschen der ersten, zweiten, dritten und auch vierten Generation in Deutschland. Einige von ihnen haben ihren Lebensmittelpunkt dauerhaft in Deutschland, andere wiederum leben nur für eine bestimmte Zeitspanne hier. Und auch die Faktoren, die zur Zuwanderung geführt haben, sind vielschichtig. Die Migration kann familiäre, politische, wirtschaftliche oder andere Gründe haben. Die einzelnen Migrationsbiografien sind also ganz individuell und unterschiedlich.

Ebenso individuell und unterschiedlich ist das Verhältnis des Einzelnen zur türkischen Sprache. Das Türkische kann den Stellenwert der Muttersprache bzw. Erstsprache, aber auch den der Zweit- oder Drittsprache haben. Es kann Familiensprache, Herkunftssprache oder Migrantensprache sein.

Der Begriff ‚Muttersprache‘ besitzt ganz unterschiedliche Bedeutungsnuancen: „Er wird z.B. zur Bezeichnung der Sprache verwendet, die jemand als erste Sprache in der Familie erworben hat und die er ‚am besten‘ beherrscht. Der Begriff kann außerdem darauf verweisen, dass die Sprache eine große emotionale Bedeutung für die Sprecherin oder den Sprecher hat, unabhängig vom Grad der Beherrschung der Sprache.“ (Fürstenau 2011: 31). Die Begriffe ‚Erstsprache‘, ‚Zweitsprache‘ und ‚Drittsprache‘ hingegen betonen vor allem die zeitliche Abfolge beim Erwerb der Sprache (vgl. ebd.). Als ‚Herkunftssprache‘ und ‚Familiensprache‘ werden die mitgebrachten Sprachen eingewanderter Familien bezeichnet, wobei die regionale Herkunft einer Person nicht immer direkte Rückschlüsse auf die mitgebrachte Sprache erlaubt (vgl. ebd.). Doch kann die Bezeichnung ‚Herkunftssprache‘ zu falschen Rückschlüssen führen, da viele Kinder eingewanderter Familien die Sprache(n) ihrer Eltern erst in Deutschland erwerben und sie „diesen Kindern aufgrund ihrer sprachlichen Praxis eine ‚andere Herkunft‘

zuschreibt“ (Fürstenau 2011: 32). Der Begriff ‚Migrantensprache‘ impliziert, dass sich Sprachen mit dem Prozess der Migration verändern (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang wird innerhalb der sprachwissenschaftlichen Forschung diskutiert, ob sich in Westeuropa eine Varietät des gesprochenen Türkisch herausgebildet hat, die grammatische und lexikalische Abweichungen von der in der Türkei gesprochenen Standardsprache aufweist (vgl. z.B. Schroeder 2003: 32f., Schroeder 2007: 7, Rehbein; Herkenrath; Karakoç 2009: 196 ff., Şimşek; Schroeder 2011: 210, Wiese 2011: 77).

Darüber hinaus kann auch die Verwendung des Türkischen von Sprecher zu Sprecher variieren und beispielsweise personenbezogen sein oder sich auf bestimmte Funktionen und Handlungsfelder beschränken. Als Folge all dieser Faktoren sind die Sprachkompetenzen der Migranten aus der Türkei sowohl im Hinblick auf schriftsprachliche Praktiken als auch auf die Kommunikationsfähigkeit als sehr heterogen einzustufen (vgl. auch Schroeder 2003: 25).

Dies gilt besonders für Kinder und Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund. Sie verfügen zwar meist über eine gewisse Kommunikationsfähigkeit, beherrschen aber das Türkische oft nicht als Sprachsystem und Schriftsprache (vgl. İleri 2007: 578). Şimşek und Schroeder (2011: 222) führen dazu folgende Gründe an:

Die Erwerbsbiographien verlaufen unterschiedlich und werden vornehmlich durch soziale Faktoren bestimmt. Der Erwerbsprozess des Türkischen in Deutschland ist auch in der Wahrnehmung der Kinder nicht von den außersprachlichen sozialen Bedingungen zu trennen. Auch wenn den Kindern das Türkische durch unterschiedliche mediale Quellen und durch die älteren Generationen zugänglich ist, so bleibt der konzeptionell schriftsprachliche Input offenbar dennoch begrenzt im Vergleich zu den Spracherwerbsverläufen und den Inputmöglichkeiten in der Türkei.

Türkeistämmige Kinder und Jugendliche verfügen also über ganz unterschiedliche Ressourcen im Hinblick auf ihre Sprachkompetenzen im Türkischen. Dass die Förderung der Muttersprache in engem Zusammenhang zum Erwerb einer weiteren Sprache steht und sich auf diesen positiv auswirkt, ist unbestritten (vgl. Schroeder 2003: 31). Darüber hinaus können gute Türkischkenntnisse aber auch im späteren Berufsleben von Vorteil und auch für potenzielle Arbeitgeber sehr interessant sein. Man denke beispielsweise an international agierende Unternehmen und Behörden oder an den Bereich des kultursensiblen Gesundheitswesens. Daher gilt es, jeweils an die bestehenden Sprachkompetenzen und Ressourcen anzuknüpfen, diese weiter auszubauen, zu fördern und auch messbar zu machen. Denn nur so können diese Sprachkompetenzen auch im späteren Berufsleben gewinnbringend eingesetzt werden.

## 2 Wofür steht telc?

Die gemeinnützige telc GmbH ist ein international anerkannter Anbieter von standardisierten Sprachprüfungen mit Sitz in Frankfurt am Main. Der Name telc ist ein Akronym aus ‚The European Language Certificates‘. Das Unternehmen besteht seit mehr als 40 Jahren, ist ein Tochterunternehmen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. und Mitglied der Association of Language Testers in Europe (ALTE) sowie Partner verschiedener staatlicher Einrichtungen im In- und Ausland. telc bietet mehr als 60 verschiedene Sprachzertifikate in mittlerweile zehn Sprachen (Englisch, Deutsch, Türkisch, Spanisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch, Tschechisch und Arabisch) an. telc Sprachtests gibt es auf den Niveaustufen A1 bis C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Für einige Sprachen wurden neben den Erwachsenenprüfungen auch Prüfungen für Schülerinnen und Schüler entwickelt. Dabei sind die Zertifikate für die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler gleichwertig mit denen der Erwachsenenprüfungen. Die Prüfungsmaterialien sind jedoch so konzipiert, dass die behandelten Themen auf die Interessen und die Lebenswelt von Jugendlichen abgestimmt sind. Als einziger Testanbieter bietet telc seit 2009 auch standardisierte, auf dem GER basierende Sprachprüfungen in Türkisch an. Hier umfasst das Erwachsenenprogramm die Niveaustufen A1 bis C1, während die Schulprüfungen auf den Niveaustufen A2, B1 und B2 angeboten werden.

## 3 Das Pilotprojekt ‚Türkisch Schule‘

Das Pilotprojekt ‚Türkisch Schule‘ begann 2009 mit einer Kooperationsvereinbarung der telc GmbH und dem Hessischen Kultusministerium. Die Intention dabei war es, einen wichtigen Beitrag zu dem

herkunftssprachlichen Unterricht zu leisten und ihm neue Impulse zu geben. Der herkunftssprachliche Unterricht in Hessen wird in Länderhoheit geregelt und ist an weiterführenden Schulen, also für Schülerinnen und Schüler der angestrebten Zielgruppe, ein Wahl- oder Ergänzungsfach, das nicht benotet wird. Die Teilnahme am Wahlunterricht wird im Zeugnis durch die Vermerke ‚teilgenommen‘, ‚mit Erfolg teilgenommen‘ und ‚mit gutem Erfolg teilgenommen‘ dokumentiert. Durch die Zertifizierung ihrer Türkischkenntnisse durch eine externe und neutrale Instanz werden die Schülerinnen und Schüler zur Pflege und Erweiterung ihrer Sprachkenntnisse motiviert. Auch für die Selbsteinschätzung ihrer Türkischkenntnisse sowie im Hinblick auf ihre spätere berufliche Laufbahn kann es nur von Vorteil sein, wenn ihre Sprachkenntnisse nach europäischen Standards bewertet und zertifiziert werden. Zudem erhalten die Lehrer, die Angestellte des Landes Hessen oder Konsulatslehrer sind und meist ihre Ausbildung in der Türkei absolviert haben, durch Fortbildungen im Feld der Sprachdidaktik neue Impulse. Weitere wichtige Intentionen sind politischer Natur: Für die Eltern der Jugendlichen soll ein Signal gesetzt werden, dass ihre Sprache durchaus gewürdigt und wertgeschätzt wird. Darüber hinaus soll der Stellenwert des Türkischen in Deutschland erhöht werden. Denn Türkischkenntnisse können nun – ebenso wie Kenntnisse in anderen Fremdsprachen – mit international anerkannten Nachweisen auf allen Niveaustufen zertifiziert werden.

Die Prüfungen für das Programm ‚Türkisch Schule‘ entwickelte die telc GmbH unter der Leitung von Dr. Mustafa Çıkar in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium des Landes Hessen und dem Staatlichen Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main. Insbesondere mit dem Fachberaterzentrum für Migration und Herkunftssprachen des Staatlichen Schulamtes in Frankfurt besteht eine enge Kooperation. Dabei geht es sowohl um die Entwicklung von Lehrmaterialien als auch um die Qualifizierung und Fortbildung von Lehrkräften. So wurde in Hessen eine Arbeitsgruppe von Lehrkräften für den herkunftssprachlichen Unterricht gebildet, die gemeinsam Lernziele und Wortschatzlisten für die Kompetenzstufen B1 und B2 entwickelt haben. Parallel zur Entwicklung der Übungstests auf den Niveaustufen A2, B1 und B2<sup>1</sup> im Rahmen des telc-Programms ‚Türkisch Schule‘ wurden diese innerhalb dieser Arbeitsgruppe diskutiert und später auch im Unterricht erprobt. Es folgte die Entwicklung und Erprobung von Echttests für jede der drei Niveaustufen. Außerdem wurde von telc ein Übungsbuch für Schülerinnen und Schüler<sup>2</sup> herausgegeben, das im Schulunterricht oder in einem speziellen Vorbereitungskurs eingesetzt werden kann und den Schülerinnen und Schülern eine gezielte Vorbereitung auf die Zertifikatsprüfung Türkçe B1 Okul ermöglicht. Als Pendant dazu gibt es ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer<sup>3</sup>, das einen Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung darstellt. Es enthält Anregungen und Materialien zur Unterrichtsvorbereitung, eine Audio-CD mit Hörtexten sowie einen zusätzlichen Übungstest. Diese Publikationen wurden ebenfalls während ihres Entstehungsprozesses im Rahmen der Fortbildungsseminare in Hessen diskutiert, kritisch gesichtet und zur Erprobung übergeben. Ein Handbuch zu den Schulprüfungen in türkischer Sprache erscheint 2013. Ein weiterer Schritt bei der Entwicklung der Türkisch-Materialien war die Konzeption von Prüfungsvideos für die Mündlichen Prüfungen der drei Kompetenzstufen. Diese Videos, in denen exemplarisch zahlreiche mündliche Prüfungen in ihrem Verlauf dokumentiert sind, werden als Schulungsmaterialien bei der telc-Prüferqualifizierung eingesetzt. Da die gesamten Unterrichts- und Prüfungsmaterialien in türkischer Sprache verfasst sind, musste deren Entwicklung auch von umfassenden Terminologiearbeiten begleitet werden. Interne Richtlinien, Dokumente und erläuternde Texte mussten übersetzt werden. Hinzu kam die Erstellung von Wortschatzlisten und grammatischen Inventaren für die Prüfungen der einzelnen Stufen. Auch die türkische Übersetzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)<sup>4</sup> stellte ein wichtiges Etappenziel dar.

Parallel zur Entwicklung von Unterrichts- und Prüfungsmaterialien finden in Hessen in regelmäßigen Abständen Lehrerfortbildungen zu den Kriterien des GER der Niveaustufen A2, B1 und B2 und deren Umsetzung im Unterricht statt. Darüber hinaus gibt es telc-Prüferqualifizierungen und -Bewerterqualifizierungen. Bis 2012 wurden insgesamt – auch in anderen Bundesländern wie Bremen und Rheinland-Pfalz – etwa 100 Türkischlehrerinnen und -lehrer durch Seminare zum Gemeinsamen

<sup>1</sup> Alle Übungstests sind kostenlos als Download auf der Webseite [www.telc.net](http://www.telc.net) erhältlich.

<sup>2</sup> Ben de Başarırim! telc B1 Okul. Öğrenci Kitabı, Frankfurt am Main 2010, 57 Seiten.

<sup>3</sup> Ben de Başarırim! telc B1 Okul. Sınava Hazırlık Öğretmen Kitabı, Frankfurt am Main 2011, 78 Seiten.

<sup>4</sup> Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme, übersetzt von telc GmbH, Frankfurt am Main 2013.

Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) geschult und davon 80 Personen als telc-Prüferinnen bzw. -Prüfer und 20 Personen als Bewerterinnen bzw. Bewerter qualifiziert. Schwerpunkte bei den Qualifizierungen bilden u.a. die Didaktik und Methodik des Hörverstehens oder die Didaktik des gelenkten Schreibens.

Die erste Zertifikatsprüfung fand 2009 in Frankfurt am Main statt. Die Türkisch-Prüfungen stehen Schülerinnen und Schülern aller Schultypen offen und werden in Abstimmung mit den Schulämtern und jeweiligen Fachlehrern durchgeführt. Insgesamt erhielten in der Pilotphase des Projektes ‚Türkisch Schule‘ zwischen 2009 und 2011 rund 300 Schülerinnen und Schüler ein Türkisch-Zertifikat auf den Niveaustufen A2, B1 oder B2.

#### 4 Die Prüfungsformate Türkçe A2, B1 und B2 Okul im Überblick

Telc-Sprachprüfungen orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) nicht nur in Bezug auf die Kompetenzstufen, sondern auch hinsichtlich der getesteten Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) und der Bewertungskriterien. Jede Prüfung besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil. Die schriftliche Prüfung besteht auf allen drei Niveaustufen aus jeweils vier Subtests: den Sprachbausteinen zu Grammatik und Lexik, dem Hörverstehen, dem Leseverstehen und dem schriftlichen Ausdruck. Die Subtests Lesen und Hören untergliedern sich wiederum in mehrere Aufgaben, in denen gezielt die einzelnen Teilfertigkeiten Globalverstehen, Detailverstehen und Selektivverstehen geprüft werden. Die einzelnen Aufgabentypen der schriftlichen Prüfung sind aus Tabelle 1 ersichtlich, Angaben zur Dauer der einzelnen Testteile enthält Tabelle 3.

Tab. 1: Bestandteile der schriftlichen Prüfung

Subtests		A2*	B1	B2
Lesen	Globalverstehen	Zu Texten passende Überschriften auswählen und zuordnen (4 Zuordnungsaufgaben)	Zu Texten passende Überschriften auswählen und zuordnen (5 Zuordnungsaufgaben)	Zu Texten passende Überschriften auswählen und zuordnen (5 Zuordnungsaufgaben)
	Detailverstehen	Je zwei Aussagen zu inhaltlichen Details von zwei Texten verifizieren (4 Richtig-/Falsch-Aufgaben)	Aussagen zu inhaltlichen Details eines Textes verstehen (5 Multiple-Choice-Aufgaben)	Aussagen zu inhaltlichen Details eines Textes verstehen (5 Multiple-Choice-Aufgaben)
	Selektivverstehen	Überschriften den jeweils passenden Abschnitten eines Textes zuordnen (4 Zuordnungsaufgaben)	Zu vorgegebenen Situationen die jeweils passende Anzeige (Annonce) auswählen und zuordnen (10 Zuordnungsaufgaben)	Zu vorgegebenen Situationen die jeweils passende Anzeige (Annonce) auswählen und zuordnen (10 Zuordnungsaufgaben)
Sprachbausteine	Teil 1	Wortlücken in einem Lückentext füllen (10 Multiple-Choice-Aufgaben)	Wortlücken in einem Lückentext füllen (10 Multiple-Choice-Aufgaben)	Wortlücken in einem Lückentext füllen (10 Multiple-Choice-Aufgaben)
	Teil 2	Wortlücken in zwei Lückentexten füllen (8 Zuordnungsaufgaben)	Wortlücken in einem Lückentext füllen (10 Zuordnungsaufgaben)	Wortlücken in einem Lückentext füllen (10 Zuordnungsaufgaben)
Hören	Globalverstehen	Globale Aussagen kurzer Hörtexte erfassen (5 Richtig-/Falsch-Aufgaben)	Globale Aussagen kurzer Hörtexte erfassen (5 Richtig-/Falsch-Aufgaben)	Globale Aussagen kurzer Hörtexte erfassen (5 Richtig-/Falsch-Aufgaben)
	Detailverstehen	Detailinformationen aus zwei Hörtexten erfassen (2 Richtig-/Falsch-Aufgaben)	Detailinformationen aus einem längeren Hörtext erfassen (10 Richtig-/Falsch-Aufgaben)	Detailinformationen aus einem längeren Hörtext erfassen (10 Richtig-/Falsch-Aufgaben)



	<b>Selektivverstehen</b>	Konkrete Informationen aus kurzen Hörtexten selektiv erfassen (5 Richtig-/Falsch-Aufgaben)	Konkrete Informationen aus kurzen Hörtexten selektiv erfassen (5 Richtig-/Falsch-Aufgaben)	Konkrete Informationen aus kurzen Hörtexten selektiv erfassen (5 Richtig-/Falsch-Aufgaben)
<b>Schreiben</b>		Eine kurze, persönliche Mitteilung (Karte, E-Mail oder Brief) verfassen und 3 von 6 Leitpunkten bearbeiten	Einen privaten Brief verfassen und 4 Leitpunkte bearbeiten	Einen formellen oder halbformellen Brief verfassen (Auswahl aus zwei möglichen Aufgaben) und 3 von 4 Leitpunkten bearbeiten
*Die Abfolge der einzelnen Subtests in der schriftlichen Prüfung ist auf der Stufe A2 etwas anders als bei B1 und B2				

Die mündliche Prüfung ist auf allen Niveaustufen als Paarprüfung mit jeweils zwei (oder drei) Teilnehmenden konzipiert. Vor der mündlichen Prüfung haben die Schülerinnen und Schüler eine festgelegte Zeit zur Vorbereitung. Die mündliche Prüfung kann am Tag der schriftlichen Prüfung oder an einem anderen Tag stattfinden. Die einzelnen Teile der mündlichen Prüfung sind aus Tabelle 2 ersichtlich, Angaben zur Dauer der Vorbereitungszeit und der mündlichen Prüfung enthält Tabelle 3.

Tab. 2: Bestandteile der Mündlichen Prüfung

Mündliche Prüfung	A2	B1	B2
<b>Teil 1</b>	Gegenseitiges Kennenlernen (Aufgabenblatt mit Stichworten)	Kontaktaufnahme bzw. Austausch persönlicher Informationen auf Basis einer Stichwortliste	2-minütige Präsentation zu einem Thema (Auswahl aus fünf vorgegebenen Themen)
<b>Teil 2</b>	Austausch von Informationen zu 2-3 wählbaren Themen (Aufgabenblatt mit Themenvorschlägen)	Gespräch über ein Thema (unterschiedliche Inputs mit Informationstext und visueller Darstellung zum gleichen Thema)	Diskussion zu einem Thema anhand eines Input-Textes
<b>Teil 3</b>	Gemeinsam eine Aufgabe lösen (Aufgabenblatt mit 6 Leitpunkten, aus denen 2 ausgewählt werden sollen)	Gemeinsam eine Aufgabe lösen (Situierung, Aufgabenstellung und ca. 5 offene Leitpunkte sind vorgegeben)	Gemeinsam eine Aufgabe lösen (Situierung und Aufgabenstellung sind vorgegeben)

Tab. 3: Dauer der einzelnen Testteile

Testteile		A2*	B1	B2
<b>Schriftliche Prüfung</b>	<b>Lesen</b>	30 Minuten	90 Minuten	90 Minuten
	<b>Sprachbausteine</b>	15 Minuten		
	<b>Pause</b>	-	20 Minuten	20 Minuten
	<b>Hören</b>	20 Minuten	ca. 30 Minuten	ca. 20 Minuten
	<b>Schreiben (Brief)</b>	15 Minuten	30 Minuten	30 Minuten
<b>Vorbereitung auf die Mündliche Prüfung</b>		15 Minuten	20 Minuten	20 Minuten
<b>Mündliche Prüfung: Sprechen</b>		10 Minuten	ca. 15 Minuten	ca. 15 bzw. 25 Minuten
*Die Abfolge der einzelnen Subtests in der schriftlichen Prüfung ist auf der Stufe A2 etwas anders als bei B1 und B2				

Die Prüfung auf der Kompetenzstufe A2 gilt als bestanden, wenn insgesamt 60 % der Gesamtpunktzahl erreicht wurden. Auf den Kompetenzstufen B1 und B2 müssen sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Teil jeweils 60 % der Punktzahl erreicht werden, um die Prüfung zu bestehen. Für alle Sprachprüfungen wird eine Ergebnismitteilung mit fertigungsbezogener Auswertung ausgestellt.

## 5 Die ersten Prüfungsergebnisse

Die Ergebnisse der ersten Prüfungen im hessischen Raum und ihre statistische Auswertung sollen nun kurz vorgestellt werden. Insgesamt nahmen 188 Jugendliche, 141 Schülerinnen und 47 Schüler, an den Prüfungen teil. Etwa 75 % der Prüfungsteilnehmenden besuchten eine Gesamtschule oder ein Gymnasium, ein geringerer Teil eine Haupt- oder Realschule. Unter den Teilnehmenden waren Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 6 bis 13, wobei etwa 70 % der Teilnehmenden die 8., 9. oder 10. Klasse besuchten. Alle Personen nahmen am herkunftssprachlichen Unterricht teil oder hatten früher an diesem teilgenommen.

Die Ergebnisse der ersten Schulprüfungen auf der Niveaustufe B1 sind aus Abbildung 1 und auf der Niveaustufe B2 aus Abbildung 2 ersichtlich. Die Resultate zeigen, dass die eingangs in Abschnitt 1 erwähnten Merkmale zum Teil auch auf diese Teilnehmergruppe zutreffen. Während die Mehrheit der Teilnehmenden im Testteil Sprechen sehr gut (90-100 % der Gesamtpunkte) abschneidet, liegt bei den Ergebnissen der Testteile Lesen und Sprachbausteine nicht nur eine breitere Streuung im Hinblick auf die Prüfungsergebnisse vor, sondern auch eine Konzentration auf nur etwa 70-90 % der Gesamtpunkte. Ausreißer sind in den Abbildungen als einzelne Punkte dargestellt. Beim Testteil Hören ist die Streuung etwas geringer, doch liegt der Median bei beiden Prüfungsformaten bei etwa 85 %. Ein heterogeneres Bild ergibt sich im Testteil Schreiben. Während sich bei der B1-Prüfung der Großteil der Ergebnisse zwischen 88 und 100 % bewegt, liegt der Großteil der Schreibleistungen bei der B2-Prüfung zwischen 72 und 100 %. Dazu muss jedoch angemerkt werden, dass die Prüfungsteilnehmenden im Vorfeld der Prüfung ähnliche Schreibaufgaben im Unterricht geübt hatten. Einen Gesamtüberblick über die in den beiden Prüfungsformaten B1 und B2 erzielten Ergebnisse nach Noten liefert Abbildung 3.

Abb. 1: Prüfungsergebnisse Türkçe B1 Okul

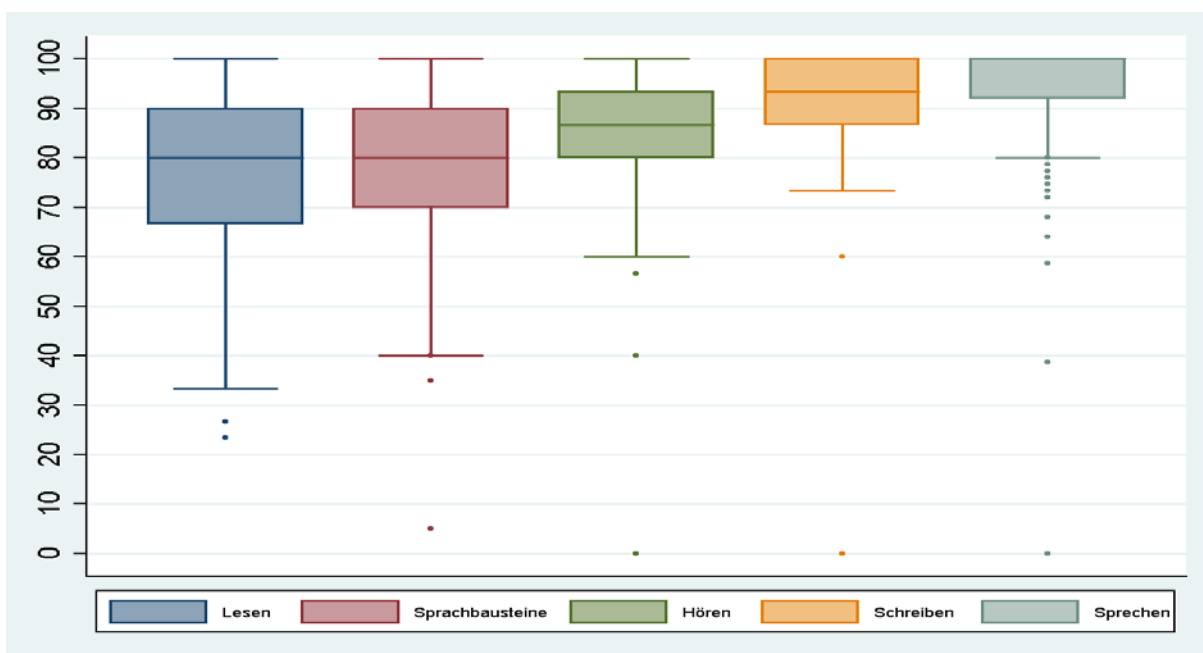


Abb. 2: Prüfungsergebnisse Türkçe B2 Okul

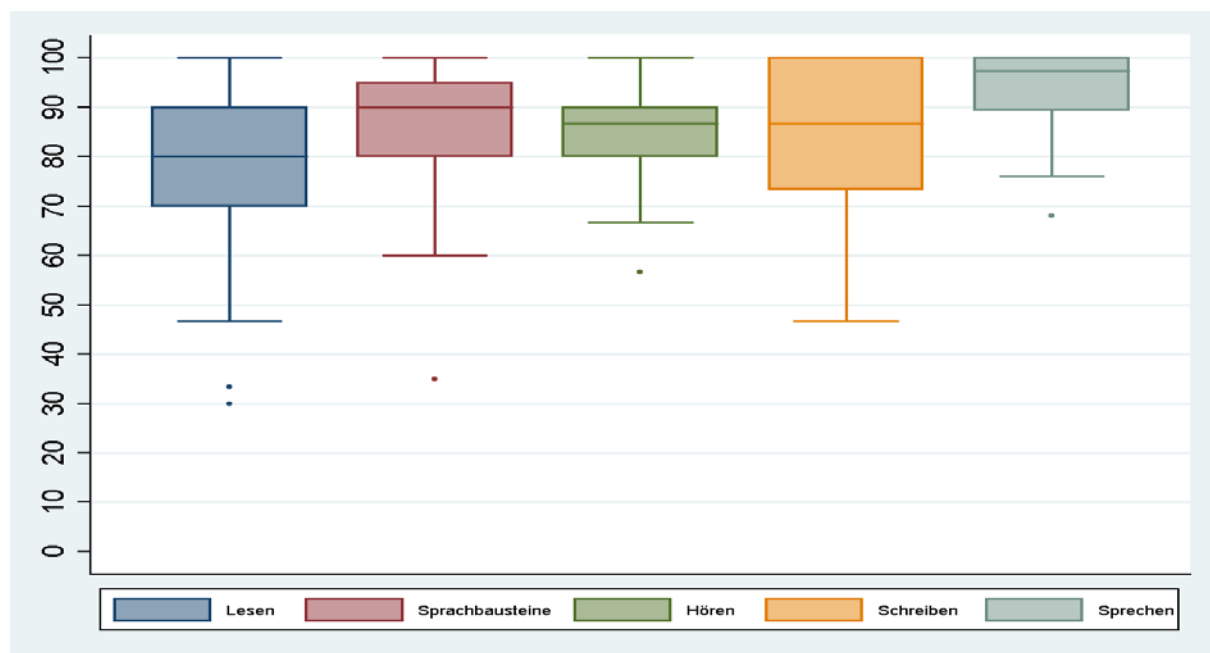
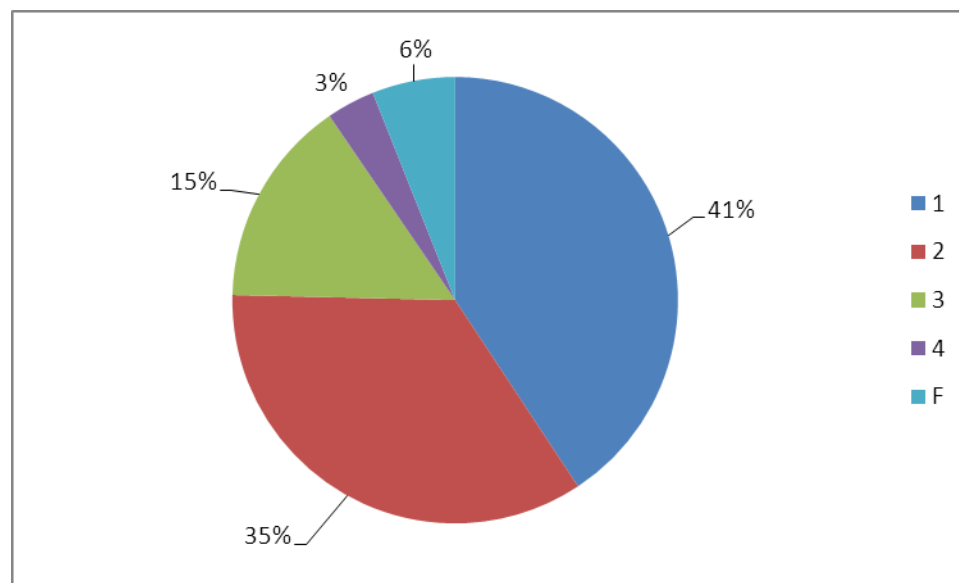


Abb. 3: Prüfungsergebnisse Türkçe B1 und B2 Okul



Noten: 1 = sehr gut; 2 = gut; 3 = befriedigend; 4 = ausreichend; F = nicht bestanden

### 6 Umfrage zur Motivation der Prüfungsteilnehmenden

Während der Pilotphase des Projektes ‚Türkçe Okul‘ wurden unter den Prüfungsteilnehmenden der B1-Prüfung mit einem umfassenden Fragebogen biografische Daten und die Motivation beim Türkischlernen erhoben. An der Umfrage nahmen insgesamt 114 Jugendliche, 71 Schülerinnen und 40 Schüler, teil (drei Personen machten keine Angaben zum Geschlecht). Die Schülerinnen und Schüler waren im Alter von 12 bis 21 Jahren (eine Ausnahme bildete eine 10-jährige Schülerin) und besuchten zu 70 % eine Hauptschule, Realschule oder Gesamtschule. 30 % der Schülerinnen und Schüler waren Gymnasiasten. Die meisten Eltern waren als Arbeiter, Facharbeiter oder Angestellte tätig. Die Schülerinnen und Schüler waren größtenteils in Deutschland geboren (91 %) und lebten seitdem in Deutschland. Ein geringer Anteil war in der Türkei geboren und drei Personen machten zu diesem Punkt keine Angaben. Nach ihrer

Erstsprache befragt, gaben 77 % Türkisch an, 11 % Türkisch/Deutsch und 7 % Deutsch. Jeweils eine Person gab Englisch, Kurdisch, Kurdisch/Deutsch sowie Zaza/Türkisch/Deutsch als Erstsprache(n) an. Als besondere Motive für das Türkischlernen stellten sich das persönliche Interesse an der türkischen Sprache und Kultur (32 %), der Wunsch nach Kontaktpflege zu Verwandten und Freunden (24 %) und auch berufliche Interessen (24 %) heraus. Besonders interessant ist die hohe Motivation der Prüfungsteilnehmenden. So gaben 75 % der Befragten an, auch nach der Prüfung ihre Türkischkenntnisse verbessern zu wollen, 58 % gaben sogar an, so lange wie möglich Türkisch lernen zu wollen.

## 7 Perspektive

Auch wenn es für eine abschließende Evaluation des Projektes ‚Türkisch Schule‘ noch zu früh ist, sind die ersten Ergebnisse sehr positiv zu bewerten. Feedbacks der am Projekt beteiligten Türkischlehrerinnen und -lehrer bestätigen, dass sich die Vorbereitung auf die Türkisch-Prüfungen sehr positiv auf die Motivation und den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler auswirkt. Da der herkunftssprachliche bzw. muttersprachliche Unterricht in der Regel nicht benotet wird, erhalten die Schülerinnen und Schüler nun einen aussagekräftigen Leistungsnachweis über ihre Sprachkompetenzen in den Teilfertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Dieser Nachweis ist international anerkannt und kann für eine spätere Laufbahn sehr wichtig sein. Zudem handelt es sich um ein Testergebnis, das nach objektiven, standardisierten Verfahren ermittelt wurde.

Darüber hinaus stellt die hohe Handlungsorientierung der telc-Türkisch-Prüfungen den Unterricht vor ganz neue Herausforderungen. Während im herkömmlichen Türkischunterricht Textarbeit im Vordergrund steht, werden in telc-Tests mit vielfältigen Aufgabentypen und Items vier Grundfertigkeiten geprüft. Die Vorbereitung auf diese Tests, die kommunikative Handlungen enthalten und inhaltlich auf die Interessengebiete von Schülerinnen und Schülern abgestimmt sind, bereichert den Unterricht.

In Zukunft ist geplant, die Testformate des Türkischprogramms weiterzuentwickeln und Türkisch-Prüfungen in ganz Deutschland und anderen europäischen Ländern durchzuführen. Um die Begleitforschung intensivieren zu können, ist derzeit ein Projekt beantragt, das den Übergang von Schule in Ausbildung und Hochschulstudium untersuchen wird. Neben Schulabgängern werden auch andere Akteure, v.a. Lehrerinnen und Lehrer sowie Ausbildungsbetriebe, befragt. Auf diese Weise soll der Nutzen des Zertifikats im Übergangsmanagement von der Schule in weitere Ausbildungsschritte genauer untersucht werden.

## Literatur

- Bundesministerium des Innern (Hrsg.) (2012): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung*. Nürnberg.
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-50.
- İleri, Esin (2007): Türkisch. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, 577-581.
- Rehbein, Jochen; Herkenrath, Annette; Karakoç, Birsal (2009): Turkish in Germany – On contact-induced language change of an immigrant language in the multilingual landscape of Europe. *STUF – Language Typology and Universals* 62 (3), 171-204.
- Schroeder, Christoph (2003): Der Türkischunterricht in Deutschland und seine Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14 (1), 23-39.
- Schroeder, Christoph (2007): Integration und Sprache. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 22-23, 6-12.
- Şimşek, Yazgül; Schroeder, Christoph (2011): Migration und Sprache in Deutschland – am Beispiel der Migranten aus der Türkei und ihrer Kinder und Kindeskinde. In: Özil, Şeyda; Hofmann, Michael; Dayioğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.): *50 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland*. Göttingen: V&R unipress, 205-226.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2011): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Ergebnisse des Mikrozensus 2010, Fachserie 1 Reihe 2.2, Wiesbaden.

Wiese, Heike (2011): Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom ‚gebrochenen Deutsch‘ bis zur ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Özil, Şeyda; Hofmann, Michael (Hrsg.): *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*. Göttingen: V&R unipress, 73-85.



## Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch

Christoph Schroeder, Meral Dollnick, Potsdam

Dieser Beitrag beschreibt die sozialen Bedingungen des türkischen Schriftspracherwerbs in der sprachlichen Minderheitssituation in Deutschland und diskutiert strukturelle Konsequenzen dieser spezifischen Erwerbssituation anhand von Beispielen aus schriftlichen türkischen Texten von zweisprachigen Gymnasiasten der 12. Klasse. Dies hat besondere Konsequenzen für die Förderung türkischer Schriftlichkeit in der Schule und auch an der Hochschule.<sup>1</sup>

Teil 1 führt zunächst einige allgemeine Begriffe der Schriftsprachlichkeit und des Schriftspracherwerbs ein, die anschließend auf die sozialen Bedingungen des türkischen Schriftspracherwerbs in der sprachlichen Minderheitssituation in Deutschland angewendet werden. Teil 2 gibt einen allgemeinen Überblick über die Texte, die hier zur Untersuchung vorliegen. Teil 3 identifiziert Strategien der Verschriftlichung, die diese Texte kennzeichnen, und Teil 4 diskutiert einige Konsequenzen für einen weiterführenden Türkischunterricht.

### 1 Vorüberlegungen

#### Register

Prinzipiell sind Einzelsprachen wie Deutsch, Afrikaans, Türkisch, Chinesisch u.a. Abstraktionen; man muss sie eigentlich als Bündel mehr oder weniger übereinstimmender sprachlicher Erscheinungsformen, das heißt als Varietäten, beschreiben.

Uns interessieren hier solche Varietäten einer Sprache, die mit der sprachlich zu bewältigenden sozialen Situation korrelieren. Wir nennen sie nach Maas (2008, 2010) *Register*. Maas unterscheidet zwischen drei sozial-situativen Typen in den Dimensionen der „Intimität“ und „Formalität“, nämlich der formalen

---

<sup>1</sup> Eine Vorfassung dieses Aufsatzes haben wir auf der Tagung „Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft“ am 7. Februar 2012 präsentiert. Wir danken den Tagungsteilnehmern wie auch dem Herausgeberteam dieses Bandes für kritische Nachfragen und Korrekturen. Ebenfalls Dank geht an Yazgül Şimşek, die die Daten und ihre Interpretation intensiv mit uns diskutiert hat. Natürlich bleibt die Verantwortung für Fehler und Nachlässigkeiten bei uns.

Öffentlichkeit der gesellschaftlichen Institutionen auf der einen Seite und dem informellen alltäglichen Umgang miteinander auf der Arbeit, der Straße, dem Markt, bis hin zum intimen Bereich des sprachlichen Umgangs miteinander in der Familie oder im Freundeskreis:

Tab. 1: Registerdifferenzierung nach Maas (2008, 2010)

		Formalität	
		- (informell)	+ (formell)
Intimität	- (öffentlich)	Markt, Straße ...	gesellschaftliche Institutionen
	+ (intim)	Familie, Peers ...	

Die Unterscheidung zwischen dem intimen, dem informell-öffentlichen und dem formell-öffentlichen Register bildet sich im Individuum mit der Sozialisation heraus: Es erwirbt in der Familie das intime Register, mit dem Aufwachsen erweitern sich die sozialen Bezüge auf die informelle Öffentlichkeit, der Schuleintritt markiert den Erwerbsbeginn des formalen Registers.

#### (Konzeptionell) mündlich und schriftlich, orat und literat

Die Unterscheidung zwischen dem formalen und den informellen Registern ist insofern nicht deckungsgleich mit der medialen Unterscheidung zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache, als dass man prinzipiell in allen Registern mündlich und schriftlich kommunizieren kann. Hier hilft das von Koch und Österreicher (1994) geprägte Begriffspaar der konzeptionellen Mündlichkeit (medial schriftlich oder mündlich im informellen Register) gegenüber der konzeptionellen Schriftlichkeit (medial mündlich oder schriftlich im formalen Register) weiter. Es handelt sich hier um ein Begriffspaar, das die soziale Konzeptionalisierung der Kommunikationssituation durch die Kommunikationspartner beschreibt (d.h. Sprache der [sozialen] Nähe versus Sprache der [sozialen] Distanz, vgl. Koch; Österreicher 1994). Die konzeptionelle Schriftlichkeit (gegenüber konzeptioneller Mündlichkeit) des formalen Registers bedeutet damit eine spezielle Form der Sprachpraxis. Diese ist nach Maas (2008: 346)

- *kognitiv* dadurch gekennzeichnet, dass der Sprecher/Schreiber sich der Sprache bedient, um seine Gedanken nicht nur auszusprechen, sondern auch um sie zu bearbeiten und weiterzuentwickeln: Schrift ist ein ‚externer Speicher‘, den man monologisch redigieren kann,
- *kommunikativ* durch dezentrierte Kommunikation gekennzeichnet, diese ist nicht durch die Äußerungssituation selbst, sondern wiederum symbolisch, durch Textnormen kontrolliert,
- *strukturell* durch eine verlangsamte Sprachproduktion und einen Fokus auf die sprachliche Form gekennzeichnet; eine höhere Ausgebautheit, d.h. Komplexität, Elaboriertheit und Differenziertheit der sprachlichen Formen ist die Folge.

Um die sprachstrukturelle Unterscheidung zwischen konzeptioneller Schriftlichkeit und konzeptioneller Mündlichkeit zu fassen, verwendet Maas (2008, 2010) das Begriffspaar *orat* und *literat*, das Pole in einem Kontinuum der Ausgebautheit sprachlicher Formen bezeichnet. Die Tabelle auf der folgenden Seite skizziert einige allgemeine Merkmale stärker orater und stärker literater Strukturen:

Tab. 2: Das Kontinuum der Ausgebautheit sprachlicher Formen

stärker literat	↔	stärker orat
<ul style="list-style-type: none"> <li>• keine Diskurs- und Adressierungsformen</li> <li>• Explizitformen</li> <li>• hohe lexikalische Dichte</li> <li>• Informationsverdichtung auf Satz- und Phrasenebene</li> <li>• explizite Satz- und Phrasenstrukturierung</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• strukturierender Einsatz dieser Formen</li> <li>• Reduktionen, Verschleifungen</li> <li>• geringe lexikalische Dichte</li> <li>• Ausgrenzung von Informationseinheiten</li> <li>• Strukturierung durch Intonation</li> </ul>



stärker literat	↔	stärker orat
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hypotaxe, Syndese</li> <li>• morphosyntaktische Formen der Distanz und Impersonalisierung</li> <li>• textuelle Referenz</li> <li>• textbezogene Planungselemente</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parataxe, Asyndese</li> <li>• hier – jetzt – ich</li> <li>• deiktische Referenz</li> <li>• Interlokutor-bezogene Planung</li> </ul>

Es ist klar, dass die einzelsprachlichen Realisierungen dieser Merkmale je nach den typologischen Eigenschaften von Sprachen unterschiedlich ausfallen müssen. Bei den beiden Sprachen, die uns hier vorrangig interessieren, nämlich Türkisch und Deutsch, finden sich beispielsweise bei den literaten Strukturen große Unterschiede in den Strategien der Subordination (Hypotaxe), in Strategien der Satzverknüpfung, in der Bedeutung von Temporal- und Aspektmarkierungen für die Textsortendifferenzierung sowie bei den Bindungs-, Impersonalisierungs- und Kohärenzstrategien:

Tab. 3: Literate Strukturen – Türkisch versus Deutsch

mehr literat – Türkisch	versus	mehr literat – Deutsch
Hypotaxe durch infinite Subordination		Hypotaxe durch finite Subordination
geringere funktionale Bedeutung von Konnektoren		größere funktionale Bedeutung von Konnektoren
hohe Bedeutung von TMA <sup>2</sup> -Markierungen in der Textsorten-Differenzierung		TMA ohne große Bedeutung in der Textsorten-Differenzierung
unterschiedliche Bindungs-, Impersonalisierungs- und Kohärenzstrategien: gebundene Morpheme (Türkisch) versus Funktionswörter (Deutsch)		

Aber auch für die medial schriftliche Dimension der konzeptionellen Schriftlichkeit gelten einzelsprachlich unterschiedliche Regularitäten – nämlich bei der Orthographie. Orthographie bedeutet immer einen ganz bestimmten analytischen Zugriff auf die jeweilige Sprache. Obwohl sich sowohl Türkisch als auch Deutsch – mit bestimmten Sonderformen und mit wenigen unterschiedlichen Phonem-Graphem-Zuordnungen – des romanischen Alphabets bedienen, existieren einige wesentliche Unterschiede, die auch auf die unterschiedlichen Typologien zurückführbar sind. So hat die wortinitiale Majuskel in beiden Sprachen eine satzbezogene Funktion, indem sie den Satzbeginn kennzeichnet. Satzintern aber hat sie im Deutschen auch eine phrasenbezogene (und damit syntaktische) Funktion, indem sie den Nukleus einer Nominalphrase markiert, während sie im Türkischen eine semantische Funktion hat, indem sie adjektivisch, substantivisch oder adverbial verwendete Eigennamen kennzeichnet. Und bei der Wortschreibung hat das Türkische insgesamt eine stärkere phonematische Orientierung, allerdings mit wichtigen Ausnahmen, während das Deutsche ein stärkeres Gewicht auf Verschriftungen legt, die nicht phonematisch, sondern morphologisch oder silbenstrukturell orientiert sind (vgl. Schroeder 2007).

### Register, Migration und Mehrsprachigkeit

Was bedeutet das bisher Ausgeführte nun in der Situation der durch Migration zustande gekommenen Mehrsprachigkeit in Deutschland?

Kinder, die eine andere Sprache als Deutsch als Familiensprache haben, erwerben zunächst umgangssprachliche (und häufig kontaktinduzierte) Varietäten ihrer jeweiligen Familiensprachen in dem intimen Register. Wie weit das informell-öffentliche Register (auch) in der jeweiligen Sprache erworben wird, ist von der Vitalität der jeweiligen Sprache im informell-öffentlichen sozialen Raum abhängig. Spätestens mit dem Schuleintritt beginnt die überwiegende Dominanz des Deutschen, zumindest im formalen Register.

<sup>2</sup> TMA: Tempus/Modus/Aspekt, vgl. die Abkürzungsliste auf Seite 114.

Einerseits zeigt diese Konstellation Unterschiede zu einsprachig aufwachsenden Kindern insofern auf, indem der Erwerb des formalen Registers (im Deutschen) eben nicht auf dem Erwerb des intimen und informell-öffentlichen Registers aufbaut: Das formale Register ist bei Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch keine ‚Ausbauf orm‘ des informellen Registers, sondern es ist eine andere Sprache. Diese Konstellation hat natürlich auch Konsequenzen für den Registererwerb in der Familiensprache: Erworben wird das intime Register, vielleicht auch Elemente des informell-öffentlichen Registers. Der Erwerb des formellen Registers in der Familiensprache ist jedoch nicht gesellschaftlich vorgesehen, sondern mit spezifischen Anstrengungen verbunden:

- entweder in Form eines individuellen Engagements der Eltern und des Kindes
- oder in Form eines Engagements einer Migrantengruppe, die für ihre Kinder einen Unterricht (am Nachmittag oder am Wochenende) in ihrer Sprache einrichtet,
- oder auch institutionalisiert, z.T. mithilfe konsularischer Behörden der jeweiligen Ländervertretungen (so es sie gibt)
  - in Form eines Herkunftssprachenunterrichts, in der Sekundarstufe auch eines Herkunftssprachenunterrichts anstelle einer zweiten Fremdsprache,
  - in Form eines bilingualen Unterrichts, meist nur in bestimmten Abschnitten der Schullaufbahn, z.B. als bilinguale Alphabetisierung, als bilinguale Grundschule oder als bilingualer Zweig einer Sekundarschule,
  - oder, sehr selten, auch in Form einer bilingualen Privatschule.

Wie immer diese Anstrengungen auch aussehen, es bleibt aufgrund der gesellschaftlichen und sprachpolitischen Machtverhältnisse in Deutschland dennoch zu erwarten, dass das formale Register des Deutschen vor dem formalen Register und vollständiger als das formale Register anderer Sprachen erworben wird und dass es häufiger verwendet wird, kurz, dass es *dominant* ist.

### Türkisch (in Deutschland)

Wenn wir das bisher Gesagte nun auf den Erwerb und die Verwendung einer der vitalsten Migrantensprachen in Deutschland, nämlich das Türkische anwenden, so lässt sich wiederum verallgemeinernd feststellen, dass der Spracherwerb in den informellen Registern durchaus stattfindet, in den Familien, im türkischen Verwandten- und Bekanntenkreis und je nach Wohnbezirk auch im informell-öffentlichen Register in den Geschäften, auf der Straße, auf dem Markt und passiv durch die Medien. So ist das Türkische in Deutschland zunächst konzeptionell mündlich und steht von Anfang an unter dem Einfluss des Deutschen, das den Kindern schon im Kindergarten, durch das Fernsehen und andere Einflüsse ihrer deutschsprachigen Umwelt vermittelt wird; spätestens ab Schuleintritt wird auch das formale Register des Deutschen dominant.

Diese mehrsprachige Konstellation hat eine Reihe von strukturellen Konsequenzen. So können wir zum einen davon ausgehen, dass die oraten Strukturen des Türkischen durchaus präsent sind. Gleichzeitig stehen den Sprechern des Türkischen die Ressourcen des Deutschen zur Verfügung, die sie in Code-Mischung und Code-Wechsel und im Transfer von Strukturen nutzen.<sup>3</sup> Zusammen mit anderen Dynamiken des Sprachkontakts führt dies wiederum zu morphosyntaktischen Unterschieden des ‚Deutschland-türkischen‘ gegenüber dem Türkei-türkischen.<sup>4</sup>

Daneben stehen jedoch auch begrenzt schulische Angebote zum Erwerb des formalen Registers im Türkischen zur Verfügung und werden genutzt (vgl. Schroeder 2003).

Ein weiterer und in seinen Konsequenzen möglicherweise zu wenig beachteter Faktor, der nicht das Türkische selbst, sondern das Verhältnis der Sprecherinnen und Sprecher vor allem der zweiten und dritten Generation zu ihrer Sprache betrifft, ist der der Unsicherheit in Bezug auf ihre Türkischkompetenzen. Sie nährt sich aus zwei öffentlichen Diskursen, nämlich zum einen aus den Diskursen über Zweisprachigkeit in der deutschen Öffentlichkeit, zum anderen aber auch aus den Diskursen über Türkisch in der türki-

<sup>3</sup> Siehe u.a. die in Jørgensen 2003 veröffentlichten Beiträge und besonders Dirim 2009 als eine der wenigen Veröffentlichungen, die sich mit Konsequenzen für die Schriftlichkeit befassen.

<sup>4</sup> Siehe u.a. Backus et al. 2010, Dođruöz; Backus 2009, Karakoç; Rehbein 2004, Boeschoten 2000, Rehbein 2001. Vgl. aber Şimşek; Schroeder (2011: 210): „Es herrscht jedoch [...] keine Einigkeit darüber, inwieweit diese Veränderungen für die Existenz einer Varietät wie Deutschlandtürkisch sprechen und als Evidenz dafür angesehen werden können, dass eine solche Varietät – mit stabilen Veränderungen gegenüber dem Türkei-türkischen – bereits vorliegt.“

schen Gemeinschaft: Mit dem populären Mythos der doppelten Halbsprachigkeit werden in den Augen der deutschen Medienöffentlichkeit, leider manchmal auch der wissenschaftlichen Öffentlichkeit, die Sprachkompetenzen insbesondere türkischer Jugendlicher in Deutschland gekennzeichnet, und dieser Mythos spricht ihnen ihre Deutsch- als auch ihre Türkischkenntnisse ab.<sup>5</sup> Der defizitäre Blick auf die Zweisprachigkeit, den dieser Mythos transportiert, wird auf der türkischen Seite durch die Übernahme der unheiligen Allianz des (Türkei-) türkischen Diskurses der Identität zwischen Sprache und Gemeinschaft (*Türkçemiz* „unser Türkisch“) mit dem schriftsprachlichen Verständnis von *anadil* „Muttersprache“ (Schroeder 2006) in die Migrationssituation unterstützt. Vereinfacht gesagt, entsteht damit eine eingängige Logik: Wer kein gutes (schriftsprachliches) Türkisch kann, beherrscht seine Muttersprache nicht, und wer seine Muttersprache nicht kann, dessen türkische Identität kann angezweifelt werden. Diese Logik stützt das Monopol der Türkischkompetenz als Kapital der intellektuellen Führungselite der ersten Generation der türkischen Gemeinschaft in Deutschland und wertet die Türkischkenntnisse der jüngeren Generationen ab (Schroeder 2003).

## 2 Explorative Analyse türkischer Schülertexte: Einstieg

### Daten

Auf Grundlage der vorangegangenen theoretischen Überlegungen sollen nun die Ergebnisse einer explorativen Analyse von türkischen Texten von 30 Zwölfklässlern (13 weibl., 17 männl.) einer Berliner Oberschule mit einem hohen Anteil (über 90 %) an mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern vorgestellt werden.<sup>6</sup> Wir untersuchen die Texte mit der zentralen Frage, welche auf der Strukturebene erkennbaren Strategien die Schülerinnen und Schüler verfolgen, wenn sie einen schriftlichen Text in ihrer Familiensprache verfassen.

Wie aus einem die Texterhebung begleitenden Fragebogen zum sozialen und sprachenbiografischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler deutlich wird, ist der Großteil der Schülerinnen und Schüler in Deutschland geboren; ihre Schulsprache, Mediensprache, Familiensprache, Lebensumgebung und ihre gesamte sprachliche Interaktionswelt ist in zwei (Deutsch, Türkisch), bei drei Schülern in drei Sprachen (Deutsch, Türkisch, Kurdisch) organisiert. Mit Ausnahme eines Schülers, der mit ca. zwölf Jahren nach Deutschland immigrierte und sechs Jahre die Schule in der Türkei besuchte, sind sie Kinder der ersten und zweiten Generation von Migranten aus der Türkei. Acht von ihnen hatten keinen schulischen Türkischunterricht, weder in der Grundschule (1. bis 6. Klasse) noch in der Sekundarstufe. Vier haben am muttersprachlichen Türkischunterricht in der Grundschule teilgenommen, nicht jedoch am weiterführenden Türkischunterricht in der Sekundarstufe (anstelle der 2. Fremdsprache, ab der 7. Klasse). Die achtzehn übrigen hatten Türkischunterricht in der Sekundarstufe, drei von diesen auch in der Grundschule.

### Allgemeine Beobachtungen

Die Texte der Gymnasiasten zeigen bezüglich der Textlänge, unabhängig von der Textart, sehr große individuelle Unterschiede: Der längste Text besteht aus 159, der kürzeste aus 31 Wörtern (Mittelwert: 85 Wörter).

In den Texten sind relativ gute orthographische Kenntnisse auszumachen, d.h. die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler beherrscht die Orthographie des Türkischen. Die auftauchenden Fehlerarten sind mit bestimmten Ausnahmen (s.u.) auch bei Gleichaltrigen in der Türkei zu beobachten (vgl. Menz; Schroeder 2008, Menz; Schroeder [erscheint]). So werden die Explizit- und morphologischen Konstantenschreibungen, die die türkische Orthographie vorgibt, größtenteils beherrscht. Wohl hat bei der Entwicklung guter or-

<sup>5</sup> Siehe die entsprechende kritische Analyse von Wiese 2010.

<sup>6</sup> Die Texte wurden im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und ihrer französischen Partnerorganisation ANR geförderten Projekts MULTILIT („Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit türkischem Hintergrund in Frankreich und Deutschland“) erhoben. In MULTILIT werden mündliche und schriftliche Texte mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher der 5., 7., 10. und 12. Klassenstufen in ihrer Familiensprache (z.T. Türkisch, z.T. Türkisch und Deutsch/Französisch, z.T. Türkisch, Deutsch/Französisch und Kurdisch), ihrer Umgebungs- und Schulsprache (Deutsch bzw. Französisch) sowie in ihrer ersten Fremdsprache Englisch erhoben. Für eine eingehendere Projektdarstellung sei auf die Internetseite <<http://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/multilit.html>> verwiesen (07.01.2013).

thographischer Kenntnisse der Unterricht in Türkisch, dem der Großteil der Schülerinnen und Schüler folgten, ebenso Anteil wie die aus den Angaben im Fragebogen ersichtliche Lektüre türkischer Zeitungen und Zeitschriften sowie Bücher. Allerdings scheint es einen (erwartbaren) quantitativen Unterschied zu Texten aus der Türkei zu geben: Schülerinnen und Schüler in der Türkei machen weniger orthographische Fehler.

Als orthographische Abweichungen, die in vergleichbaren Texten in der Türkei *nicht* vorkommen, zeigt sich zum einen die Kleinschreibung von adjektivischen Eigennamen (z.B. \**<türk arkadaşım>* statt korrekt *<Türk arkadaşım>* „mein türkischer Freund“). Diese Schreibung ist insofern interessant als dass sie anzeigt, dass der entscheidende Unterschied zwischen Deutsch und Türkisch in der Regelung der satzinternen Groß- und Kleinschreibung beherrscht wird (s.o.), nur eben die ‚Wirkungskraft‘ der türkischen Regelung der Großschreibung von Eigennamen nicht, die eben nicht nur auf substantivische, sondern auch auf adjektivisch und adverbial gebrauchte Eigennamen angewendet wird. Ein weiterer Bereich der systematischen orthographischen Andersschreibung in den Schülertexten ist die Nichtverwendung von Diakritika. Diese darf nicht pauschal auf mangelndes Wissen um die türkischen Diakritika (*<ç/C>*, *<ş/Ş>*, *<ğ/Ğ>*, *<ı>* und *<İ>*) zurückgeführt werden; vielmehr scheint es, dass die Schüler sich angeeignet haben, was auch geübte Schreiberinnen und Schreiber des Türkischen (vor allem außerhalb der Türkei) dann praktizieren, wenn die Tastatur des elektronischen Schreibgeräts, das ihnen zur Verfügung steht, die Diakritika nicht aufweist: Sie schreiben die Basisversionen ihrer Grapheme, nämlich *<c/C>* statt korrekt *<ç/Ç>*, *<s/S>* statt korrekt *<ş/Ş>*, *<g/G>* statt korrekt *<ğ/Ğ>*, *<i>* statt korrekt *<ı>* und *<I>* statt korrekt *<İ>*.<sup>7</sup> An keiner Stelle nämlich finden wir in den Schülerschreibungen Versuche, deutsche Phonem-Graphem-Zuordnungen anstelle der Diakritika einzusetzen, etwa *<sch/Sch>* für stimmlos-palatal [ʃ], was im türkischen Alphabet eben durch *<ş/Ş>* wiedergegeben wird, oder gar *<tsch/Tsch>* anstelle von *<ç/Ç>* als graphischer Widergabe von [tʃ].

Lediglich an zwei Stellen finden wir bei den Phonem-Graphem-Zuordnungen systematische Unterschiede zu Texten aus der Türkei, nämlich bei Inkonsistenzen der Verwendung des türkischen *<z>*, das den stimmhaften Dental [z] und nicht, wie im Deutschen, den Affrikat [ts] repräsentiert, und, seltener, bei der Verwendung des türkischen *<v>*, das den stimmhaften labialen Frikativ [v] repräsentiert, der in der deutschen Orthographie durch *<w>* wiedergegeben wird.

Die Kerngrammatik des Türkischen scheint weitgehend beherrscht und die Deutschland-türkischen morphologischen Besonderheiten, die Şimşek und Schroeder (2011: 212f.) bei jüngeren Schülerinnen und Schülern beobachten, tauchen nicht auf.<sup>8</sup>

Eine Besonderheit der schriftlichen Texte besteht darin, dass in ihnen kaum Sprachmischungen vorkommen. Lexikalische Lücken werden mit Passepartout-Wörtern, Redundanzen und Neologismen bewältigt. Das häufigste Passepartout-Wort ist hierbei das im mündlichen Sprachgebrauch der (Türkei-) türkischen Umgangssprache auch als diskursorganisierende Form eingesetzte (*bir*)şey („Ding/Dings“) (vgl. Şimşek 2011, Schroeder 2002):

- (1) HAC\_we9  
Başkasının düşürdüğü birşey,  
andere/r-POSS-GEN fallen-KAUS-PRT-POSS ein.Ding  
ister para, ister başka birşey olsun,  
sei.es Geld sei.es anderes ein.Ding sein-OPT  
almak, çok yanlış birşeydir.  
nehmen-INF sehr falsch ein.Ding-FAKT  
„Etwas (wörtl.: „ein Ding“) zu nehmen, das jemand fallen gelassen hat, ist, ob es Geld oder (ob es) ein anderes Ding ist, ist eine sehr falsche Sache (wörtl.: „ein sehr falsches Ding“).“

<sup>7</sup> Im Übrigen erleben die Schülerinnen und Schüler diese ‚Basisverschriftung‘ tagtäglich in der Verschriftung ihrer Namen im formalen (deutschen) Kontext, wo *<İsil>* zu *<Isil>*, *<Ayşe>* zu *<Ayse>* und *<Erdoğan>* zu *<Erdoğan>* wird.

<sup>8</sup> Şimşek und Schroeder (2011) sprechen insbesondere Veränderungstendenzen in der adverbialen Morphologie an sowie Phänomene im Zusammenhang mit der Verwendung des Possessivsuffixes und der Vokalepenthese.

<sup>9</sup> In den Beispielen wird stets die originale Rechtschreibung der Texte wiedergegeben. Bei den Herkunftsangaben stellen die ersten drei Kapitale das Kürzel des Pseudonyms an; ‚we‘ bzw. ‚wn‘ nach dem Unterstrich bezeichnen Medium und Textsorte (*written expository* bzw. *written narrative*). In der Interlinearisierung orientieren wir uns an den *Leipzig Glossing Rules* (vgl. <http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>; 23.09.2012), nehmen jedoch keine Hyphenabtrennung der Morpheme in der Originalzeile vor. Die Liste auf Seite 13 schlüsselt die verwendeten Kürzel auf.

Einige Schülerinnen und Schüler verwenden als Passepartout-Wort *olay* („Ereignis/Phänomen“), das als literate Alternative zu *şey* angesehen werden kann, vgl.:

- (2) YAS\_wn  
Gördüğümüz kısa filmde okulda gelişmiş olan *olaylar* gördük.  
Bunlar genellikle okul yaşamında gelişen *olaylardır*. Her gencin okul yaşamını hatırladığında bunlara benzer *olaylar* gözükmetedir. Kopya çekmek sınıflarda tanınmış bir *olaydır* ve burada insanların karakterleri gözönüne gelmektedir.  
„In dem kurzen Film, den wir gesehen haben, haben wir *Ereignisse* gesehen, die sich in der Schule entwickelten. Dies sind meist *Ereignisse*, die sich im Schulleben entwickeln. Spicken ist ein *Ereignis*, das man in der Klasse kennt und hierbei wird der Charakter dieser Leute deutlich.“

Die Schülerinnen und Schüler scheinen keine besonderen Schwierigkeiten mit textuellen Makrostrukturen haben: Hier dient vermutlich das literate Wissen aus dem Deutschen als transferierbare Ressource.<sup>10</sup>

### 3 Strategien der Verschriftlichung

Wir wenden uns nun unserer zentralen Frage nach den auf der Strukturebene erkennbaren Lösungsstrategien bei der Verschriftlichung der Texte zu. Es lassen sich drei Strategien identifizieren, die nachfolgend anhand von Beispielen erläutert werden, nämlich:

- Einsatz orater Strukturen
- normsprachlich literater Sprachausbau
- nicht normsprachliche literate Strukturen

#### Orate Strukturen

Eine Strategie der Schülerinnen und Schüler ist es, sich der Aufgabenstellung in Bezug auf die literate Strukturierung zu entziehen und stattdessen orate Strukturen zu verwenden. So finden wir Reihungen kurzer Sätze mit geringer Informationsdichte, siehe (3), und parataktische Satzverknüpfungen mit wenig overtem Verknüpfungsmaterial und geringer semantischer Spezifität wie *ve* „und“ oder dem synthetisch ausgedrückten Konjunktiv, in (4) verstärkt durch die (parataktische) Konjunktion *eğer* „wenn“:

- (3) OMU\_wn  
Okulda yaşana bilecek kötü olan olaylardır.  
Schule-LOK leben-ABIL-FUT schlecht sein-PRT Ereignis-PL-FAKT  
Kavga etmek gibi, dışlanmak gibi.  
Streit machen-INF wie ausschließen-PASS-INF wie  
„Das sind (solche) schlechten Sachen, die man in der Schule erleben kann. Wie Streiten und Ausgeschlossen Werden.“
- (4) KEN\_we  
Öğretmen yakalarsa eğer kötü olur  
Lehrer erwischen-AOR-KONJ wenn schlecht sein-AOR  
ve kötü not alırsın ve önceden uzun süre  
und schlecht Note bekommen-AOR.2SG und vorher-ABL lange Zeit  
hazırladığın kopya kağıdı çöpe gider.  
vorbereiten-PRT-POSS.2SG Kopie Papier-POSS Müll-DAT gehen-AOR  
„Wenn der Lehrer einen erwischt, dann wird es schlimm und du bekommst eine schlechte Note und der Spickzettel, den du vorher langwierig vorbereitet hast, geht in den Müll.“

Auch finden wir Planungsspuren in den Texten, in Form von Satzabbrüchen und ‚austrudelnden‘ Sätzen, siehe (5), und in Form von postverbaler Setzung von Hintergrundmaterial oder topikalem Material, siehe (6).

<sup>10</sup> Siehe jedoch Uluçam 2007 zu den türkischen akademischen Texten von bilingualen Studierenden.

- (5) NES\_wn  
Gördüğümüz gibi, Dışlamakda ve dışlanmakta okulda olan birşey ve birçok haksız hareketlerle [*eingeschoben*: ve davranışlarla] mesela para çalmak yani birinin parasını düşürdüğünü görüpte parayı ona iyade etmemek çok kötü bir ~~hareket~~ davranış.  
„wie wir gesehen haben, Ausgrenzen und ausgegrenzt Werden sind Dinge, die es in der Schule gibt und mit vielen ungerechten Aktionen [*eingeschoben*: ‚und Haltungen‘] zum Beispiel Geld Stehlen also wenn man sieht dass jemand sein Geld fallen lässt und das dann dem nicht Wiedergeben ist ganz schlechtes ~~Handlung~~ Benehmen.“
- (6) TUR\_wn  
O andan sonra o kız dışlandı bütün gezi boyunca  
dies Moment-ABL nach dies Mädchen ausgrenzen-PRÄT ganz Reise während  
„Danach wurde das Mädchen ausgegrenzt, während der ganzen Reise.“

Die Planungsspuren können auch als Hinweis auf die Schwierigkeiten der Schüler genommen werden, ihre Texte zu überarbeiten – wir finden insgesamt wenig Hinweise darauf in den Texten, dass sie überarbeitet wurden (Durchstreichungen, Überschreibungen, Randschreibungen o.Ä.).

### Normsprachlich gelungener literater Sprachausbau

Nicht wenige Texte enthalten Strukturen, die zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus in der Lage sind, die Möglichkeiten des literaten Sprachausbaus des Türkischen auszuschöpfen, mit den für das Türkische typischen nichtfiniten Subordinationen, mit textsortenspezifischer Tempus-Aspekt-Modus-Morphologie und mit semantisch differenzierten Satzverknüpfungen.

Folgendes Beispiel (7) zeigt eine für die türkische Schriftsprache typische literate Konstruktion mit dem prädikativen Faktitiv-Marker *-Dir*, der vorzugsweise in Sachtexten anzeigt, dass die Aussage als allgemeingültig qualifiziert wird. Zudem finden wir hier weitere Strategien literaten Sprachausbaus wie infinite konverbale, nominale und partizipale Subordination:

- (7) YAS\_wn  
Okulda kavga sırası öğretmenlerin çoğu zaman  
Schule-LOK Streit Dauer-POSS Lehrer-PL-GEN meist Zeit  
haklı kişiyi suçlayıp onu suçlu olarak  
richtig Person-AKK anschuldigen-KONV sie(AKK) schuldig sein-KONV  
göstermeleri de bilinen bir olaydır.  
zeigen-NOM-PL-AKK auch wissen-PASS-PRT ein Ereignis-FAKT  
„Es ist ein bekanntes Phänomen, dass die Lehrer, wenn es Streit in der Schule gibt, meist die Person, die im Recht ist, beschuldigen und sie als schuldig hinstellen.“

Dies geht teilweise einher mit ‚hyperliteraten‘ Strukturen, d.h. mit einem nicht differenzierenden und dadurch, gemessen am schriftsprachlichen Standard, unangemessenen Einsatz literater Formen, insbesondere bei der textsortenspezifischen TMA-Morphologie. So markiert die Schülerin, von der das Beispiel (7) oben stammt, fast jedes nichtverbale Prädikat in ihren beiden Texten mit dem Faktitivmarker *-Dir*. Ein anderes Beispiel für hyperliterare Strukturen ist der Einsatz des ‚literaten‘ Progressivs (INF-LOK) in dem folgenden Textausschnitt, der unangemessen ist, da der ich-bezogene Inhalt der Aussage selbst und der sachtexttypische, zeitlose Progressiv nicht zueinander passen:

- (8) MER\_wn  
Bu hala düşündükçe canımı yakmakta.  
dies noch denken-KONV Seele-POSS.1SG-AKK schmerzen-INF-LOK  
„Wann immer ich daran denke, schmerzt es mich.“

Formen wie der Faktitiv und der literate Progressiv werden so zu Markern der Literalität von Texten – allerdings nur dort, wo der Schreiber bereits weitestgehend über literate Strukturen verfügt. Ob das Phänomen der hyperliteraten Formen und Strukturen typisch für schriftliche türkische Produktionen in Deutschland ist oder auch in Texten monolingualer Schüler in der Türkei auftritt, bedarf eingehenderer Untersuchungen.

### Nicht normsprachliche literate Strukturen

Ein besonderes Phänomen in den Texten aber sind nicht normsprachliche literate Strukturen. Diese Strukturen zeigen einerseits, dass den Verfasserinnen und Verfassern die *Prinzipien* des literaten Sprachausbaus durchaus bekannt sind – sie sind Gymnasiasten, die im Deutschunterricht und im primär deutschsprachigen Unterricht ja ständig mit literaten Ausbaustrukturen umgehen. Andererseits zeigen diese Strukturen eben, dass sie Schwierigkeiten haben, den Sprachausbau auch im Türkischen normgerecht auszuführen. Wir wollen und können über vage Vermutungen hinaus noch nichts darüber aussagen, welche sprachlichen Dynamiken es sind, die zu diesen nicht normgerechten Strukturen führen. Auch können wir derzeit noch wenig über Fragen der Stabilität und Wiederholung der Entscheidungen im jeweiligen Kontext aussagen, die die Hypothese der Entstehung einer neuen (schriftsprachlichen) Varietät nähren würden. Hierfür sind weitergehende, korpuslinguistische Analysen notwendig, mit denen wir derzeit beginnen. So begnügen wir uns an dieser Stelle mit einem vorläufigen Versuch der Ordnung der Phänomene im Rahmen unseres Ansatzes, also im Rahmen des Versuchs der Interpretation der auftretenden Strukturen als Strategien der Verschriftlichung.

Vier Bereiche haben wir bisher identifizieren können, die unter der Überschrift ‚nicht normsprachlich literat‘ subsumierbar sind:

#### 1. Organisation der Verdichtung von Information im komplexen Satz

Komplexe schriftsprachliche Sätze zeichnen sich durch einen hohen Grad an Informationsverdichtung beispielsweise durch Nominalisierungen, durch syndetische Verbindungen und eine elaborierte Vordergrund-Hintergrund-Konturierung mithilfe von subordinierenden Strukturen aus. Den Schülerinnen und Schülern scheint dies bewusst, allerdings fehlen ihnen an bestimmten Stellen möglicherweise die produktiven Mittel, um dies normgerecht im Türkischen auszuführen. So finden sich Unsicherheiten beim Einsatz der Genitiv-Possessiv-Kongruenz in untergeordneten nominalisierten Propositionen:

(9)a FER\_wn  
 O kişinin değişik bir ülkeden, veya kültürü dolayı  
 dies-Person-GEN anders ein Land-ABL oder Kultur-POSS wegen  
 \*dışlanma çok görülüyor.  
 ausschließen-PASS-NOM oft sehen-PASS-PROGR  
 „Diese Person wegen eines anderen Landes oder seiner Kultur auszuschließen passiert häufig.“

(9)b korrekt: dışlanması  
 ausschließen-PASS-NOM-POSS

Das mit einer kausalen Postposition angebundene Adjunkt *değişik bir ülkeden, veya kültürü dolayı* aus dem obigen Beispiel weist zudem eine strukturelle Parallele zu dem deutschen Übersetzungsäquivalent „wegen eines anderen Landes oder seiner Kultur“ auf. Im normsprachlich-schriftlichen Türkischen wäre die hohe elliptische Komprimierung, die hier möglicherweise versucht wird („wegen eines anderen Landes oder [wegen] seiner Kultur“) schon deshalb nicht möglich, weil Kasusmarkierungen (hier: Ablativ) nicht unterdrückt werden können:

(9)c değişik bir ülkeden [geldiğinden dolayı]  
 anders ein Land-ABL kommen-NOM-POSS-ABL wegen  
 veya kültürü[nden] dolayı  
 oder Kultur-POSS-ABL wegen

#### 2. Komplexe Nominalphrasen

Unsicherheiten mit komplexen Konstruktionen finden sich auch bei der Bildung komplexer Nominalphrasen, wo das Türkische bei nichtadjektivistischen Attributen spezifische Bindungsstrategien vorsieht (vgl. Schroeder 2000). In Beispiel (10) haben wir es mit dem Fehlen einer partizipalen Anbindung zu tun; in Beispiel (11) mit einer Doppelmarkierung mit Attributsmarker (-ki) und partizipaler Anbindung (*olan*):

(10a) ILK\_we  
 iki öğrenci arasında bir kavgayı  
 zwei Student zwischen-LOK ein Streit-AKK  
 „ein Streit zwischen zwei Schülern“

(10b) korrekte Version von (10a)  
 iki öğrenci arasında *gelişen* bir kavgayı  
 „ein Streit, der sich zwischen zwei Schülern *entwickelt*“

(11a) HAC\_wn  
 Erkekler arasındaki olan kavgalar  
 Junge-PL zwischen-LOK-ATTR sein-PRTKampf-PL

(11b) mögliche korrekte Version von (11a)  
 Erkekler arasında olan kavgalar  
 Junge-PL zwischen-LOK sein-PRT Kampf-PL

(11c) mögliche korrekte Version von (11a)  
 Erkekler arasındaki kavgalar  
 Junge-PL zwischen-LOK-ATTR Kampf-PL

### 3. ‚Literate‘ Expliztheit

Eine weitere Tendenz, die wir in den Texten feststellen, betrifft die overte Besetzung von syntaktischen Positionen mit einem Pronomen. Das Türkische ist eine sogenannte *pro-drop*-Sprache, die die nichtoverte Besetzung des Subjekts dann vorsieht, wenn dies einen bereits in den Diskurs eingeführten, nichtkontrastiven Referenten hat. In den untersuchten Texten wird nun eine gewisse Tendenz deutlich, die Subjektposition auch dann overt – pronominal – zu besetzen, wenn dies unter den genannten Bedingungen eben nicht notwendig ist.

(12) BUR\_we  
 Ben dışlamaya ve dışlanmaya çok karşıyım.  
 Ich ausgrenzen-NOM-DAT und ausgrenzen-PASS-NOM-DAT sehr gegen-1SG  
 Ben hiç bir zaman bir insanı ne yargılayarak ne  
 Ich nie ein Zeit ein Mensch-AKK weder verurteilen-KONV noch-JUNC  
 de yargısız dışladım.  
 Verurteilung-NEG.ADJ ausgrenzen-PRÄT-1SG  
 „Ich bin sehr gegen Ausgrenzen und ausgegrenzt Werden. Niemals habe ich einen Menschen ausgegrenzt, sei dies mit oder ohne Verurteilung.“

Die Tendenz im Deutschlandtürkischen, Subjektpronomina redundant zu verwenden, ist in der Literatur verschiedentlich bemerkt worden und wird dann dem Kontakt mit dem Deutschen zugesprochen, das eben die overte Besetzung der Subjektposition obligatorisch vorsieht (Pfaff 1993, Doğruöz; Backus 2009). Möglicherweise wird diese Tendenz in den uns vorliegenden Texten aber eben auch dadurch verstärkt (oder kommt dadurch zustande), dass die Schreiberinnen und Schreiber wissen, dass literate Strukturen sich eben auch durch eine höhere Expliztheit auszeichnen, u.a. in der Besetzung von Argumentstellen des Verbs, die in der (konzeptuellen) Mündlichkeit ko(n)textuell rekonstruiert werden dürfen. Dies exerzieren sie im Türkischen dann eben auch an Stellen, wo die Grammatik dies (eigentlich) nicht vorsieht, z.B. in der Subjektposition.

Ähnliches trifft auf den Gebrauch des türkischen Pronomens *kendi-* zu. Es hat vier Verwendungskontexte (Göksel; Kerlake 2005: 263-272). Einerseits kann es adjektivisch in der Bedeutung von „eigen“ verwendet werden (z.B. *kendi arabam* [REFLP Wagen-POSS.1SG] „mein eigener Wagen“). Zum Zweiten ist es substituierendes Reflexivpronomen und wird in dieser Verwendung immer mit der Possessivendung seines Antezedens markiert (z.B. *aynada kendimi gördüm* [Spiegel-LOK REFLP-1SG-AKK sehen-PRÄT-1SG] „ich habe mich im Spiegel [selbst] gesehen“). Zum Dritten kann es als substituierendes Pronomen auch seinen Antezedens außerhalb des Satzes haben und dann zur Fortführung eines Topiks dienen (Nilsson 1978) und zum Vierten kann es bei Subjekten, in der 3. Person auch bei Objekten und Adverbialen, die Rückbezüglichkeit intensivieren und trägt auch dann i.d.R. die Possessivmarkierung seines Antezedens (z.B. *adam kendisi gitti* [Mann REFLP-POSS.3SG gehen-PRÄT(3SG)] „der Mann ist selber gegangen“). Es ist auch möglich, die erste, adjektivische, mit der vierten, die Rückbezüglichkeit verstärkende, Verwendung zu kombinieren; in der Bedeutung von „sich selbst“ und „für sich allein“ (*kendi kendi-*).

Markante Unterschiede zum Deutschen liegen darin, (i) dass das Reflexivpronomen im Türkischen im Gegensatz zum Deutschen nie lexikalisch vom Verb gefordert wird, (ii) dass das deutsche Reflexivprono-



men sein Antezedens immer im Satz hat, (iii) dass Türkisch eben zu den Sprachen gehört, die die gleiche Form für reflexive und reflexiv-intensivierende Funktionen einsetzen, im Gegensatz zum Deutschen, das hier zwischen *sich* und der adverbialen Form *selbst* unterscheidet (siehe König 2006 für entsprechende Typologien), und (iv) dass *selbst* im Deutschen noch weitere Verwendungskontexte hat als *kendi* im Türkischen: *Selbst* kann nach König und Siemund 1996 einerseits eine die Rückbezüglichkeit verstärkende Funktion haben und ist dann inklusiv und exklusiv verwendbar. In der inklusiven Verwendung ist eine Paraphrase mit *auch* möglich (z.B. in *Ich kann Ihnen kein Geld leihen, denn ich habe selbst keins.*), in der exklusiven Verwendung ist eine Paraphrase mit *allein* oder *ohne fremde Hilfe* paraphrasierbar (z.B. *Paul hat das Bild selbst gemalt.*). Darüber hinaus kann *selbst* adnominale Fokuspartikel sein (z.B. *Paul selbst wohnt in Wien.*).

Interessant ist nun, dass wir in den Schülertexten nicht selten eine Verwendung von *kendi*- finden, die eben die Funktion von *selbst* als Fokuspartikel nachzustellen scheint. Das aber kann *kendi*- im Standard-türkischen nicht leisten. Das folgende Beispiel zeigt eine derartige Verwendung:

- (13) YAL\_we  
 Sinavlarda kopya çekebilmesine karşıyım  
 Klassenarbeit-PL-LOK abschreiben-POT-NOM-POSS.3SG-DAT gegen-1SG  
 çünkü kopya çektiğini kişi sana bağlı kalıyor  
 weil abschreiben-KAUS-NOM-POSS.2SG Person dir(DAT) abhängig bleiben-PRÄS(3SG)  
 ve sana güveniyor.  
 und dir(DAT) vertrauen-PRÄS(3SG)  
 Dolayısıyla kopya çeken kişi kendisi tembel kalıyor  
 Entsprechend abschreiben-PRT Person selbst-POSS.3SG faul bleiben-PRÄS(3SG)  
 ve öğrenmiyor.  
 und lernen-NEG-PRÄS(3SG)  
 „Ich bin dagegen, dass man bei Klassenarbeiten abschreiben lässt, denn die Person, die du abschreiben lässt, bleibt abhängig von dir und vertraut dir. Entsprechend bleibt die abschreibende Person *selbst* faul und lernt nicht.“

Die Verwendung von *selbst* als Fokuspartikel ist im Deutschen als literater Sprachgebrauch einzustufen. Es liegt dann nahe, diese Verwendung von *kendi*- mit Transfer zu erklären, der ausgelöst ist durch einen Wunsch nach literater Expliztheit.

#### 4. Kollokationen

Als weiterer Bereich fallen Wortverbindungen auf, denen man einen Versuch der Schreiberin zum ‚gewählten Ausdruck‘ ansieht, der allerdings aufgrund von kollokativen Restriktionen misslingt, wenn man den Standard als Messlatte ansetzt. Ein Beispiel ist (14), wo die Verbindung von *kavga* ‚Streit‘ und *uğra* ‚vorbeikommen/betroffen werden‘ im Standard unakzeptabel wäre, passend wäre statt *uğra*- hier das Verb *karış*-. Ein weiteres Beispiel ist (15), wo möglicherweise ein Transfer aus dem Deutschen vorliegt; im türkischen Standard wäre passend das Verb *arttır*- anstelle von *güçleştir*-.

- (14) YAL\_wn  
*kavgaya uğramadım*  
 Streit betroffen.sein-PRÄT-1SG  
 beabsichtigt: „ich war nicht in Streit verwickelt“
- (15) UME\_wn  
*ilgimi daha da güçleştirdi*  
 Interesse noch mehr stärken-KAUS-PRÄT  
 beabsichtigt: „(das) hat mein Interesse noch mehr verstärkt“

#### Verteilung der Strategien

Die drei oben dargestellten Strategien beim Verfassen schriftsprachlicher Texte in der Familiensprache finden sich in allen Texten. Gerade diese Mischung von Strategien ist möglicherweise ihre besondere Eigenart. Allerdings gibt es unterschiedliche ‚Mischverhältnisse‘, und hier scheint vor allem entschei-

dend, ob die Verfasser den Türkischunterricht (auch) in der weiterführenden Schule besuchen oder nicht: Texte von Schülerinnen und Schülern, die in der weiterführenden Schule den Türkischunterricht fortsetzen, zeigen eine stärkere Tendenz zu normsprachlich türkischen und ‚hyperliteraten‘ Strukturen, wohingegen diejenigen, die keinen Türkischunterricht in der weiterführenden Schule hatten, die Strategie der oraten Strukturen bevorzugen. Die nicht normsprachlichen Strukturen finden sich dagegen in allen Texten.

#### 4 Fazit

Die Strategien der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie mit den Anforderungen eines schriftlichen türkischen Textes durchaus umzugehen wissen. Teilweise lassen sie sich darauf nicht ein, da sie wissen, dass sie dem in ihrer nichtdominanten Schriftsprache (Türkisch) nicht gewachsen sind, teilweise lassen sie sich darauf ein und schöpfen dann aus ihren literaten Kenntnissen des Türkischen oder aus den Ressourcen, die sie aus der Abstraktion ihres im Deutschen erworbenen Wissens über Schriftlichkeit gewinnen.

Auffällig ist besonders die Mischung dieser drei Strategien der Verschriftlichung, die die Texte kennzeichnet. Auffällig sind auch die ‚hyperliteraten‘ Phänomene. Beides weist darauf hin, dass die Schüler vor allem unsicher in Bezug auf die strukturellen Anforderungen sind, die das formale Register an sie stellt: Mal entsprechen sie den Anforderungen, mal bleiben sie hinter ihnen zurück und mal schießen sie über das Ziel hinaus.

Für die Förderung der Schriftlichkeit im Türkischen bedeutet dies, dass sie bei den literaten Strukturen anzusetzen hat und in der Vermittlung um deren funktionale Grundierung bemüht sein muss. ‚Funktionale Grundierung‘ meint dabei auch eine Feinjustierung bei der Anpassung von literaten Strukturen, die ja durchaus vorhanden sind, an die Anforderungen der jeweiligen Textsorte in ihrem sozialen Kontext. Das bedeutet Arbeit an Texten und vor allem auch Arbeit an den türkischen Sach- und Gebrauchstexten, die in der mehrsprachigen deutschen Gesellschaft, in der sich Türkisch dauerhaft als Minderheitensprache etabliert, zunehmend an Bedeutung gewinnen. Gerade der weiterführende Türkischunterricht in der Oberstufe wie auch die Vertiefungen der akademischen Sprachkompetenzen, wie sie mittlerweile an mehreren Universitäten angeboten werden, haben die wichtige Aufgabe, sprachliche Kompetenzen für gesellschaftliche Mittlerrollen wie auch für die Wissenschaftskommunikation zu entwickeln und zu fördern. Hier spielt die Fähigkeit zur Situierung des schriftlichen Ausdrucks eine zentrale Rolle.

#### Verwendete Abkürzungen

1.	erste Person	KONV	Konverb/Gerundium
2.	zweite Person	LOK	Lokativ
3.	dritte Person	NEG	Negation
ABIL	Abilitativ	NOM	Nominalisierung
ABL	Ablativ	OPT	Optativ
AKK	Akkusativ	PASS	Passiv
AOR	Aorist	PL	Plural
ATTR	Attributsmarker	POSS	Possessiv
DAT	Dativ	POT	Potentialis
FAKT	Faktitiv	PRÄT	Präteritum
FUT	Futur	PROGR	Progressiv
GEN	Genitiv	PRT	Partizip
INF	Infinitiv	REFLP	Reflexivpronomen
INSTR	Instrumental	QUOT	Zitierpartikel
JUNK	Junktor	SG	Singular
KAUS	Kausativ	TMA	Tempus/Modus/Aspekt
KONJ	Konjunktiv		

## Literatur

- Backus, Ad; Jørgensen, J. Normann; Pfaff, Carol (2010): Linguistic effects of immigration: Language choice, codeswitching, and change in Western European Turkish. *Language & Linguistics Compass* 4 (7), 481-495.
- Boeschoten, Hendrik (2000): Convergence and divergence in migrant Turkish. In: Mattheier, Klaus (ed.): *Dialect and migration in a changing Europe*. (Variolinguua 12) Frankfurt: Lang, 145-154.
- Dirim, İnci (2009): „Ondan sonra gine schleifen yapıyorsunuz“: Migrationspezifisches Türkisch in Schreibproben von Jugendlichen. In: Neumann, Ursula; Reich, Hans H. (Hrsg.): *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen*. Münster: Waxmann, 129-146.
- Dogruöz, A. Seda; Backus, Ad (2009): Innovative constructions in Dutch Turkish: An assessment of ongoing contact-induced change. *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (1), 41-64.
- Jørgensen, J. Normann (Hrsg.) (2003): Bilingual Turkish speaking adolescents in Northwestern Europe. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 24, 1 & 2.
- Göksel, Asli; Kerslake, Celia (2005): *Turkish. A Comprehensive Grammar*. London, New York: Routledge.
- Karakoç, Birsal; Rehbein, Jochen (2004): On contact-induced language change of Turkish aspects: Linguaging in bilingual discourse. In: Dabelsteen, Christine B.; Jørgensen, J. Normann (eds.): *Language and language practices*. Copenhagen: Copenhagen Studies in Bilingualism (Vol. 36), 125-149.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 587-604.
- König, Ekkehardt (2006): Intensifiers. In: Brown, Keith (ed.): *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, 2nd Ed. Oxford: Elsevier, 718-721.
- König, Ekkehardt; Siemund, Peter (1996): *Selbst-Reflexionen*. In: Harras, Gisela; Bierwisch, Manfred (Hrsg.): *Wenn die Semantik arbeitet. Festschrift für Klaus Baumgärtner*. Tübingen: Niemeyer, 277-302.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. (IMIS-Schriften 15) Göttingen: V&R unipress, Universitätsverlag Osnabrück.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien*, 73, 21-150.
- Menz, Astrid; Schroeder, Christoph (2008): Türkçenin yazımına yeni bir yaklaşım: Sesbilimselliğin mitinin sorgulanması [Eine neue Herangehensweise an die Rechtschreibung des Türkischen: Gegen den Mythos der Lauttreue]. In: Aksan, Yeşim; Aksan, Mustafa (derl.): *XXI Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (10-11 Mayıs 2007, Mersin). Mersin: Mersin Üniversitesi, 1-9.
- Menz, Astrid; Schroeder, Christoph (im Druck): Entwicklung des Lese- und Schreibenlernens in der Türkei. In: Röber, Christa (Hrsg.): *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben*. (DTP – Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 1). Hohengehren: Schneider.
- Nilsson, Birgit (1978): Speaker, text and the Turkish reflexive kendisi. In: Gregersen, Kirsten; Basboll, Hans; Mey, Jacob (eds.): *Papers from the Fourth Scandinavian Conference of Linguistics*. Odense: University Press, 255-263.
- Pfaff, Carol W. (1993): Turkish language development in Germany. In: Extra, Guus; Verhoeven, Ludo (eds.): *Immigrant Languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 119-146.
- Rehbein, Jochen (2001): Turkish in European Societies. *Lingua e Stile* 36 (2), 317-334.
- Schroeder, Christoph (2000): Attribution in Turkish and the function of *-ki*. In: Göksel, Asli; Kerslake, Celia (eds.): *Studies on Turkish and Turkic Languages. Proceedings of the Ninth International Conference on Turkish Linguistics, Lincoln College, Oxford, August 12-14, 1998*. (Turcologica 46) Wiesbaden: Harrassowitz, 205-216.
- Schroeder, Christoph (2002): On the structure of spoken Turkish. *Elise* 2 (1), 73-90. (www.elise.uni-essen.de)

- Schroeder, Christoph (2003): Der Türkischunterricht und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4 (1), 23-39.
- Schroeder, Christoph (2006): Hangi Türkçe? Anadili ve yabancı dil olarak Türkçe ve Batı Avrupa'da Türkçe eğitimi [Welches Türkisch? Türkisch als Mutter- und Fremdsprache und der Türkischunterricht in Westeuropa]. In: Menz, Astrid; Schroeder, Christoph (derl.): *Türkiye'de dil tartışmaları* [Die Sprachendebatte in der Türkei]. Istanbul: Istanbul Bilgi University Publications, 209-228.
- Schroeder, Christoph (2007): Orthography in German-Turkish language contact. In: Baider, Fabienne (ed.): *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles. Métissage orient-occident. (Sémantiques)* Paris: l'Harmattan, 101-122.
- Şimşek, Yazgül (2011): Constructions with Turkish *şey* and its German equivalent *things* in Turkish-German Conversations. In: Kern, Friederike; Selting, Margret (eds.): *Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas. (Studies in Language Variation 8)* Amsterdam: Benjamins, 191-216.
- Şimşek, Yazgül; Schroeder, Christoph (2011): Migration und Sprache in Deutschland am Beispiel der Migranten aus der Türkei und ihrer Kinder und Kindeskinde. In: Ozil, Şeyda; Hofmann, Michael; Dayıoğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.): *Fünfzig Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland. (Deutsch-türkische Studien, Jahrbuch 2011)*. Göttingen: V & R unipress, 205-228.
- Uluçam, A. Işıl (2007): *Konnexität – Kohäsion – Kohärenz. Eine textlinguistische Analyse schriftlicher Texte türkisch-deutsch Bilingualer*. Essen: Die Blaue Eule.
- Wiese, Heike (2010): Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom ‚gebrochenen Deutsch‘ bis zur ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Ozil, Şeyda; Hofmann, Michael; Dayıoğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.): *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. (Deutsch-türkische Studien, Jahrbuch 2010)*. Göttingen: V & R unipress, 73-84.

## „Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“ an der Universität Bielefeld<sup>1</sup>

Elke Langelahn, Heike Brandl, Emre Arslan

### 1 Ausgangslage

Im Wintersemester 2011/12 hatten von den insgesamt 17.371 Studierenden der Universität Bielefeld 501 eine inländische Hochschulzugangsberechtigung und eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit, das entspricht einem Anteil von 2,9 % (Universität Bielefeld: Statistisches Jahrbuch 2011). Dazu kommt eine große Zahl weiterer Studierender mit Migrationshintergrund<sup>2</sup>, die die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und deshalb hochschulstatistisch nicht gesondert erfasst werden. Die Studierenden mit türkischen Wurzeln bilden in Bielefeld die größte Gruppe unter den Bildungsinländern, gefolgt von denen mit russischen und polnischen Wurzeln. Wie einleitend und in verschiedenen Beiträgen dieses Bandes bereits ausgeführt, haben sich Studierende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem erfolgreich durchgesetzt und teilen im Studium die Chancen und Risiken, die für alle Studierenden gelten. Dennoch scheint es Gründe zu geben, die die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses zumindest für einen Teil dieser Studierendengruppe einschränken (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Literale Kompetenzen sollen dabei eine besondere Stellung einnehmen. Die Universität Bielefeld hält seit Langem Angebote bereit, die allen Studierenden studien- und berufsrelevante Schlüsselkompetenzen vermitteln und sie für die (internationale) Berufswelt qualifizieren sollen. Hierzu sind auch Angebote zur Weiterentwicklung literaler Kompetenzen zu zählen, die Studierende dabei unterstützen, ihre Studien- und Prüfungsleistungen noch besser zu erbringen. Es gibt zwei etablierte Einrichtungen, die Beratung und Training zum wissenschaftlichen Schreiben durchführen: das Bielefelder Schreiblabor<sup>3</sup>, zu dem auch die studentische Schreibberatung skript.um gehört, und PunktUm<sup>4</sup>. Während das Schreiblabor sich vorwiegend an muttersprachliche Studierende richtet und Unterstützung im Schreibprozess bietet, sind internationale Studierende, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, die Zielgruppe von PunktUm, dem Deutschlernzentrum der Universität

<sup>1</sup> Das aus Studienbeitragsmitteln finanzierte Projekt wurde von April 2010 bis September 2012 durchgeführt.

<sup>2</sup> Bei der Definition der Zielgruppe folgen wir Isserstedt et al. 2010, vgl. weiterführend Burger; Pfaff-Czarnecka; Pielage in diesem Band.

<sup>3</sup> Vgl. Frank; Furchner; Ruhmann; Tente 1999 sowie Furchner; Großmaß; Ruhmann 1999.

<sup>4</sup> Zur Geschichte und Entwicklung von PunktUm vgl. Riemer 2010; Aktuelles unter [www.uni-bielefeld.de/punktum](http://www.uni-bielefeld.de/punktum).

Bielefeld. Dessen Workshops und Seminare knüpfen an die Deutschprüfungen zum Hochschulzugang an und fokussieren literale Kompetenzen für das Studium, d.h. sie trainieren die Rezeption wissenschaftlicher Texte ebenso wie die Produktion verschiedener universitärer Textsorten (vgl. Brandl et al. 2008).

Obwohl sie nicht zur eigentlichen Zielgruppe gehören, nahmen in der Vergangenheit auch immer wieder Studierende mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache gelernt haben, an den PunktUm-Veranstaltungen teil. Sie besuchten vor allem das Grammatik-, Formulierungs- und Wortschatztraining und die Einzelberatung, d.h. sie suchten Unterstützung für die sprachliche Überarbeitung ihrer Textprodukte. Die Kurse empfanden sie teilweise als sinnvoll, aber nicht ausreichend auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten, sodass der Wunsch nach spezifischen Angeboten, u.a. zur Rezeption wissenschaftlicher Texte, zu wissenschaftssprachlichen Formulierungen und spezifischen Bereichen der Grammatik entstand.

Die hochschuldidaktische wie internationale Ausrichtung der Universität aufgreifend entwickelten wir vor diesem Hintergrund das Projekt „Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“.<sup>5</sup> Dabei gingen wir davon aus, dass deutsche wie internationale Studierende Subjekte mit individuell variierenden Voraussetzungen und Kompetenzen sind. Studierende mit Migrationshintergrund verfügen über hohe zwei- bzw. mehrsprachige Kenntnisse. Ausbalancierte Zwei- oder Mehrsprachigkeit, nach der Sprecher mehrerer Sprachen mühelos in allen Domänen von der einen in eine andere Sprache wechseln können, ist in der Wirklichkeit nur sehr selten anzutreffen (vgl. Apeltauer 2001). Insbesondere für die Kommunikation in formellen und/oder schriftlichen Situationen bedarf es auch bildungssprachlicher Kompetenzen. Diese werden im Bildungssystem, d.h. zunächst in der Schule, erworben und wissenschaftssprachliche Kompetenzen – sei es in Deutsch, Englisch oder anderen Sprachen – durch Sprachsozialisation bzw. Ausbildung an der Hochschule (vgl. Kruse 2003).

Vor diesem Hintergrund verfolgte das Projekt folgende Ziele:

- Schärfung und Entwicklung des mehrsprachigen und internationalen Profils von Studierenden mit Migrationshintergrund im Studium
- Ausbau der Sprachkompetenzen in den Erstsprachen der an der Hochschule am stärksten repräsentierten Migrantengruppen (d.h. Türkisch, Polnisch, Russisch) sowie Englisch als Fremdsprache auf akademischem Niveau
- Ausbau literaler Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache für das Studium
- Erhöhung der internationalen Mobilität
- Erhöhung der Studienerfolgsquote

## 2 Gesamtangebot

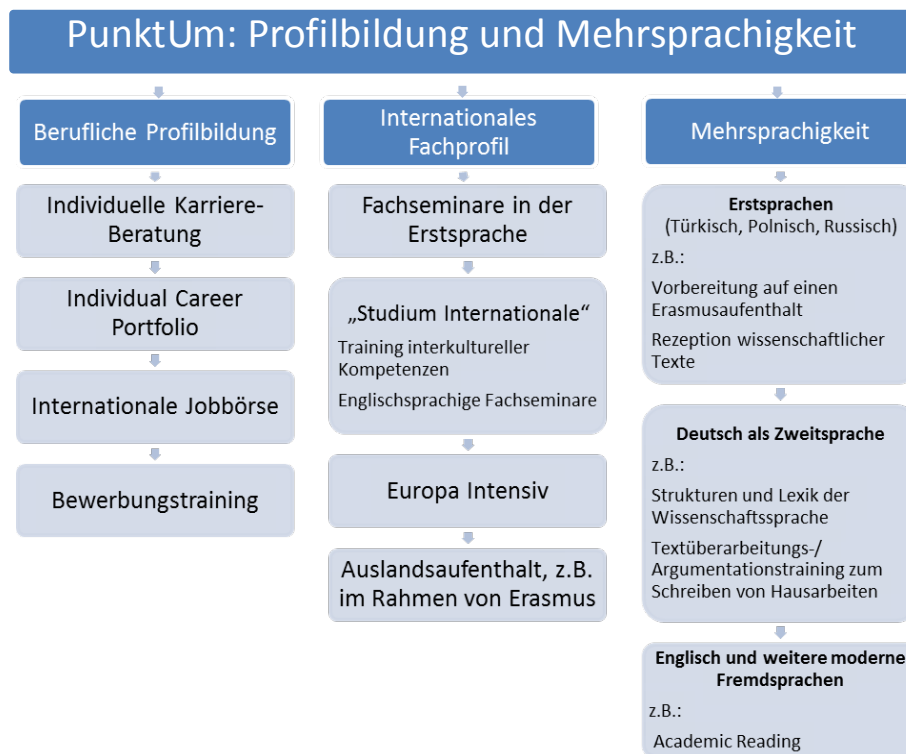
Die Umsetzung der Ziele erfolgte, wie Abbildung 1 auf der folgenden Seite zeigt, durch Angebote in den drei Bereichen „Berufliche Profilbildung“, „Internationales Fachprofil“ und „Mehrsprachigkeit“.

Aufgrund der bikulturellen Lebensgeschichte wird Menschen mit Migrationshintergrund häufig eine sprachliche wie interkulturelle Kompetenz zugesprochen, die sie als „Brückenbauer“ oder „Kulturvermittler“ qualifiziert. Ohne Zweifel verfügen sie neben ihren vor allem familiensprachlichen Fähigkeiten auch über umfassendes interkulturelles Wissen. Damit sich daraus Kompetenzen entwickeln, die im Studium wie im beruflichen Umfeld genutzt werden können, sind die bildungssprachliche Weiterentwicklung in der Muttersprache und eine fundierte fachliche Reflexion notwendig. Hier setzten die Angebote des Projektes an.

In den Veranstaltungen zur *Beruflichen Profilbildung* sollen die Studierenden sich zunächst ihrer Potenziale bewusst werden. In Workshop- und Beratungsformaten erhalten sie die Möglichkeit zur Reflexion ihres bisherigen Bildungsweges und zur Entwicklung damit zusammenhängender fach- und interessenspezifischer Strategien für das Studium bzw. den Beruf.

<sup>5</sup> Die Durchführung des Projektes erfolgte in enger Kooperation verschiedener Einrichtungen der Universität, dem Fachsprachenzentrum, dem Schreiblabor, skript.um, dem Career Service, der Zentralen Studienberatung, dem International Office und den Fakultäten, um Synergien zu nutzen und den Aufbau von Doppelstrukturen zu vermeiden.

Abb. 1: Angebotsbereiche des Projekts Profilbildung und Mehrsprachigkeit



Diese Angebote wurden und werden über die Projektlaufzeit hinaus vom Bielefelder Career Service durchgeführt. Teilweise richten sie sich speziell an Studierende mit Migrationshintergrund und internationale Studierende, teilweise an alle Studierenden. Zur Veranschaulichung seien hier einige Angebote skizziert: Im Rahmen der *individuellen Karriereberatung* oder mithilfe des *Individual Career Portfolios* (ICP) bestimmen die Studierenden ihre Interessen und Kompetenzen, um berufliche Ziele entwickeln und verfolgen zu können. Diese Reflexion und Planung mündet in konkrete Umsetzungsmaßnahmen wie die Auswahl von Fachseminaren oder Praktika, die Stellenrecherche sowie die Erstellung entsprechender Bewerbungsunterlagen. Durch die Teilnahme an der *Internationalen Jobbörse* erhalten die Studierenden bewerbungsrelevante Informationen zum Anforderungsprofil international ausgerichteter Unternehmen oder erste Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zwecks Praktikum oder Bewerbung. Durch das *Bewerbungstraining* erhalten sie mehr Sicherheit für das Erstellen der Bewerbungsunterlagen und die Selbstpräsentation in Vorstellungsgesprächen.

Die Veranstaltungen im Bereich *Internationales Fachprofil* fokussierten demgegenüber die Entwicklung fachlicher Kompetenzen in den Herkunftssprachen bzw. in weiteren Fremdsprachen: Jedes Semester wurde in den ausgewählten Herkunftssprachen ein Fachseminar<sup>6</sup> angeboten, das von zahlreichen Studiengängen als Fachveranstaltung anerkannt und somit für Studierende verschiedener Fächer studierbar war. Neben der Vermittlung von Fachinhalten wurde gleichzeitig eine authentische Kommunikationssituation in der Domäne Wissenschaft geschaffen, die die Studierenden fach- und wissenschaftssprachlich forderte. Deshalb wurden die Fachveranstaltungen von Kursen zur Wissenschaftssprache der jeweiligen Migrantensprache flankiert, die ebenfalls im Rahmen des Individuellen Ergänzungsbereichs studierbar waren (vgl. zu den Kursinhalten Kap. 3.3). Diese Fachveranstaltungen waren allen Studierenden mit entsprechenden Sprachkenntnissen zugänglich.<sup>7</sup> Neben der fachlichen Qualifizierung der Studierenden konnten diese Veranstaltungen aber auch als

<sup>6</sup> Zur Durchführung der Seminare konnten wir neben unserem Projektmitarbeiter für Türkisch muttersprachliche Wissenschaftlerinnen verschiedener Fakultäten der Universität Bielefeld gewinnen.

<sup>7</sup> Das heißt deutschen Studierenden mit Türkisch-, Polnisch- oder Russischkenntnissen ab B2 nach dem GER sowie internationalen Studierenden mit entsprechender L1.

„Internationalisation at Home“<sup>8</sup> bzw. als ideale Vorbereitung auf einen Auslands-/Erasmusaufenthalt im Herkunftsland der Familien oder an einem internationalen Qualifikationsprogramm angesehen werden. So bietet z.B. „Europa Intensiv“ im Rahmen des Studiums Möglichkeiten zur interdisziplinären Auseinandersetzung mit der Europäischen Union, dem Prozess der europäischen Integration sowie zur Orientierung im Hinblick auf eine berufliche Tätigkeit. Das Programm kann mit einem mehrwöchigen (Auslands-)Praktikum abgeschlossen werden. Mehrsprachigkeit für Wissenschaft oder akademische Berufstätigkeit umfasst selbstverständlich auch gute Kenntnisse der Lingua franca Englisch. Bielefelder Studierende können diese im Rahmen des *Studium Internationale*<sup>9</sup> vertiefen, das englischsprachige Fachveranstaltungen sowie kulturreflexive Seminare bzw. interkulturelles Training umfasst und für alle Studierenden geöffnet ist.

Im Zentrum des Projektes standen die Angebote, die in der Abbildung 1 in die Rubrik *Mehrsprachigkeit* fallen: Die hier aufgeführten Sprachlernangebote zu den Herkunftssprachen knüpften an den sprachlichen Vorkenntnissen aus dem Familien- und Alltagsleben an (im Sinne der Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) nach Cummins 1979) und sollten sie um Cognitive Academic Language Proficiency Skills (CALPS, ebd.) erweitern (vgl. Hufeisen; Riemer 2010), die zur Bewältigung formeller Kommunikationssituationen in Studium bzw. Wissenschaft und Beruf erforderlich sind. Dies war eine wichtige Erweiterung des Sprachlernangebots der Universität. Hinsichtlich der Erstsprachen hatte es an der Universität Bielefeld bislang zwar durchaus Kurse in Türkisch, Russisch, Polnisch und Serbisch-Kroatisch gegeben, allerdings nur für Anfänger auf den Niveaus A1 und A2 nach dem GER. Damit waren Studierende, die diese Sprachen in ihren Familien und evtl. auch im Herkunftssprachenunterricht der Schule über zahlreiche Jahre hinweg erworben haben (vgl. Çıkar und Schroeder; Dollnick in diesem Band), deutlich unterfordert. Inhalte der Sprachkurse, die deshalb das B2-Niveau nach dem GER voraussetzten, waren u.a. Wortschatztraining für die türkische Wissenschaftssprache, Referate halten auf Türkisch, Schriftsprache Russisch, Wissenschaftssprache Russisch, Wissenschaftssprache Polnisch. Diese Sprachkurse standen in engem Bezug zu den o.g. Fachseminaren in den Herkunftssprachen, indem sie die wissenschaftssprachlichen Konventionen, Merkmale und Strukturen – sprachkontrastiv und funktional-pragmatisch – thematisierten, die zur Rezeption wissenschaftlicher Texte, zur Produktion schriftlicher Studienleistungen bzw. zur Partizipation an Lehrveranstaltungen oder Fachdiskussionen benötigt werden (vgl. Kap. 3).

Die Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) hingegen reagierten auf die eingangs von den Studierenden genannten Wünsche ebenso wie auf die schriftlichen Anforderungen der Lehr-/Lernsituation an der Universität. In Anlehnung an die Debatte um literale Kompetenzen und deren Vermittlung an der Hochschule<sup>10</sup> entwickelte sich im Projektverlauf ein inkludierender Ansatz: Studierende sollten beim Lösen der fachlichen Schreibaufgaben im Studium unterstützt werden, indem verschiedene Dimensionen der Schreibkompetenz behandelt wurden, so z.B. durch am Schreibprozess orientierte Workshops zum Schreiben von Hausarbeiten, die das Bielefelder Schreiblabor für alle Studierenden anbietet. Erweitert wurden diese Angebote um im Projekt neu entwickelte Kursformate, die vor allem textuelle Merkmale und Strukturen behandelten und dabei die Kenntnisse und die besondere Spracherwerbssituation der Zielgruppe mit DaZ im Blick hatten, aber auch von Muttersprachlern bzw. internationalen Studierenden mit sehr fortgeschrittenen Deutschkenntnissen besucht werden konnten. Insgesamt sollte das Angebot die Studierenden in ihrer Eigenständigkeit bei der Bearbeitung fachlicher Problemstellungen in Form verschiedener Textsorten stärken, damit Schreibstrategien entwickelt und Erfahrungen wie Kompetenzen auch auf neue fachliche Anforderungen übertragen werden konnten (vgl. Kap. 4).

Um die fachlich-sprachliche Profilbildung im Studium zu erreichen, war es sinnvoll, Angebote aus allen drei o.g. Bereichen zu besuchen. Die Studierenden wurden mittels verschiedener (Werbe-) Maßnahmen dazu motiviert: individuelle Beratung, Verteilung von Flyern, Information über die Projekt-Homepage<sup>11</sup>, Artikel in der Hochschulzeitschrift, Information von Lehrenden sowie durch Hinweise in unseren Kursen.

<sup>8</sup> Hinter diesem Schlagwort verbergen sich Programme, mit denen Hochschulen ihren Studierenden ermöglichen, internationale Erfahrungen ohne Auslandsaufenthalt, d.h. an der eigenen Universität, zu sammeln. Überwiegend handelt es sich dabei um englischsprachige Angebote, so auch das *Studium Internationale* in Bielefeld.

<sup>9</sup> Vgl. [http://www.uni-bielefeld.de/International/Students/dokumente/studium\\_internationale\\_en.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/International/Students/dokumente/studium_internationale_en.pdf) (05.02.2013).

<sup>10</sup> Vgl. Preußner; Sennwald 2012.

<sup>11</sup> Vgl. <http://www.uni-bielefeld.de/punktum/mehrsprachigkeit> (05.02.2013).



Zudem gab es regelmäßige Austauschtreffen mit den Kooperationspartnern, die ebenfalls als Multiplikatoren für das Programm wirkten.

Somit umfasste das Angebot an der Hochschule bereits bestehende als auch eigens neu entwickelte Formate. Grundsätzlich waren sie für alle Studierenden der Hochschule geöffnet, was einer Marginalisierung oder Stigmatisierung der Zielgruppe entgegenwirkte.<sup>12</sup>

### **3 Fach- und Sprachlernangebote Türkisch**

#### **3.1 Sprachliche Voraussetzungen**

Die Kenntnisse der Herkunftssprache der Eltern sind bei Studierenden mit Migrationshintergrund unserer Erfahrung nach sehr heterogen. Zwar haben all diese Studierenden eine inländische Hochschulzugangsberechtigung erworben, sodass Deutsch die dominante Sprache ist (vgl. Kap. 4), aber die Fähigkeiten in der Herkunftssprache der Familien unterscheiden sich stark voneinander. In Bezug auf die an der Universität Bielefeld am häufigsten vertretenen Migrantensprachen Türkisch, Russisch, Polnisch und Serbo-Kroatisch stellten wir fest, dass die Studierenden die Sprache ihrer Eltern mündlich für familiäre und private Domänen problemlos beherrschen. Hinsichtlich bildungssprachlicher Kompetenzen bietet sich ein etwas anderes Bild: Einige Studierende verfügen über sehr gute, andere nur über geringe Lese- und Schreiberfahrungen in der Herkunftssprache<sup>13</sup>, was auf verschiedene Faktoren wie z.B. das Fehlen von Herkunftssprachenunterricht an Grund- und weiterführenden Schulen oder der Rolle der Herkunftssprache innerhalb der Familie zurückzuführen ist. Hinsichtlich der Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer türkischsprachigen Fach- und Sprachlehrveranstaltungen konnten wir feststellen, dass etliche zumindest in der Grundschule, einige auch an weiterführenden Schulen am herkunftssprachlichen Unterricht teilgenommen hatten und die türkische Sprache auf vielfältige Weise nutzen und pflegen (z.B. durch privat organisierten Sprachunterricht, Reisen, Verwandten- und Sprachkursbesuche im Herkunftsland). Auf formelle und insbesondere schriftliche Kommunikationskontexte sind viele von ihnen vor dem Eintritt in die Hochschule in der Regel jedoch nicht vorbereitet.

Um das Potenzial dieser auf natürlichem Weg erlangten Mehrsprachigkeit für die spätere Berufstätigkeit oder Kontexte in der Wissenschaft nutzen zu können, müsste eine angemessene schulische bzw. institutionelle Unterstützung zur Entwicklung von ‚Mehrschriftlichkeit‘ geleistet werden, wie es z.B. Schroeder (2003) oder auch Wagner und Riehl (in diesem Band) zu Recht fordern. Leider erfolgt dies an weiterführenden Schulen oder Hochschulen in Deutschland bisher nur selten.

Grundlage für die Entwicklung derartiger Angebote sollten wissenschaftliche Erkenntnisse zu Spracherwerb und -entwicklung in den Erstsprachen sein. Allerdings spiegelt sich die geringe Relevanz der Migrantensprachen im deutschen Schul- und Ausbildungssystem auch im Stand der Forschung wider: Erst in den letzten Jahren sind einige Untersuchungen entstanden, die die Schreibkompetenzen in Türkisch von fortgeschrittenen Schülern bzw. Gymnasiasten in der Oberstufe erforschen. Studien, die die Türkischkompetenzen einer studentischen Zielgruppe betrachten, liegen bislang kaum vor. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Studien für unsere Konzeptentwicklung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Laut Şimşek und Schroeder (2011) erfreut sich das Türkische in Deutschland großer Lebendigkeit und wird bis heute von Generation zu Generation weitergegeben. Auch von der jüngsten Generation wird die türkische Sprache sehr aktiv und kreativ verwendet. Auf jeden Fall beherrschen die Jugendlichen das Deutsche und das Türkische so gut, dass „teilweise nicht von einer dominanten oder unterlegenen Sprache oder einer Ausgangs- und Zielsprache gesprochen werden kann“ (ebd.: 208). Jugendsprachliche Phänomene oder das Code-Switching bzw. -Mixing seien neueren Studien zufolge als identitätsstiftende kreative Sprachverwendungsformen anzusehen, derer man sich je nach Situation und Zusammenhang mit Rückgriff auf das Formenspektrum beider Sprachen bedient. Uneinigkeit besteht hinsichtlich der Frage, ob das heute in Deutschland von Menschen mit türkischen Wurzeln gesprochene Türkisch als

<sup>12</sup> Allerdings erforderte die Teilnahme an den wissenschaftssprachlichen Kursen bzw. den Fachveranstaltungen in Migrantensprachen Vorkenntnisse, die – neben den Bildungsinländer/-innen – fast nur von internationalen Studierenden, die diese Sprachen als Muttersprachen sprechen, sowie von einigen deutschen Studierenden mitgebracht wurden, die diese Sprachen über einen längeren Zeitraum als Fremdsprachen gelernt haben.

<sup>13</sup> Vgl. hierzu auch die Erfahrungen der Universität Regensburg im Secondos-Projekt (Unger-Fischer, in diesem Band).

eigene Varietät anzusehen ist, die konstante Veränderung gegenüber dem Türkietürkischen aufweist. Dass es in der Sprachverwendung Unterschiede und Veränderungen gibt, belegen Untersuchungen, die Sprachproduktionen von Schulkindern in Deutschland und in der Türkei vergleichen und Differenzen z.B. hinsichtlich des Gebrauchs adverbialer Kasusmarkierungen, der Semantik ausgewählter Verben oder der Verwendung komplexer Syntax feststellen. Zudem werden vergleichsweise altersuntypische Sprachproduktionsphänomene, Wortschatzprobleme sowie die Verwendung unüblicher orater Strukturen in schriftlichen Texten identifiziert (vgl. ebd.: 221f.). Zurückzuführen ist dies den Autoren zufolge vornehmlich auf die anderen, nicht-sprachlichen und sozialen Erwerbsbedingungen in Deutschland bzw. den fehlenden Input gegenüber den Bedingungen, die Schüler in der Türkei vorfinden. Çıkar (in diesem Band) zeigt anhand des von telc und der hessischen Landesregierung durchgeführten Projektes ‚Türkische Schule‘ ebenfalls, dass die Türkischlernmotivation von Schülern mit entsprechendem Migrationshintergrund an weiterführenden Schulen<sup>14</sup> groß ist und der im Rahmen des Projektes durchgeführte herkunftssprachliche Unterricht gute Ergebnisse hervorbringt. So schneidet die große Mehrheit der Teilnehmer z.B. im B2-Testteil ‚Sprechen‘ sehr gut ab und erreicht 90 bis 100 % der erreichbaren Punktzahl. Hinsichtlich der Fertigkeiten ‚Lesen‘ und ‚Sprachbausteine‘ ist demgegenüber eine größere Streuung festzustellen; aber auch hier erreichen die meisten 70 bis 90 % der möglichen Punkte. In Bezug auf die B2-Schreibleistungen ist die größte Streuung unter den Schülerleistungen festzustellen; hier liegen die erreichten Punkte zwischen 72 und 100 % des Möglichen. Auch wenn zu bedenken ist, dass die Testaufgaben im Unterricht gezielt vorbereitet und geübt wurden, sind dies hervorragende Ergebnisse und eine sehr gute Grundlage für die Weiterentwicklung der Türkischkompetenzen an der Hochschule.

Schroeder und Dollnick (in diesem Band) vertiefen diese Erkenntnisse durch die Untersuchung türkischsprachiger Textprodukte von dreißig bilingualen bzw. mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern der 12. Klasse eines Berliner Gymnasiums. Grundsätzlich sind die Oberstufenschüler der Textproduktionsaufgabe gewachsen. Auch wenn einige die Anforderung vermeiden, greifen diejenigen, die sie meistern, dabei auf literate Kenntnisse des Türkischen zurück oder auf „Ressourcen, die sie aus der Abstraktion ihres im Deutschen erworbenen Wissens über Schriftlichkeit gewinnen“ (ebd. 112). Auch wenn sich die Texte in Bezug auf die Länge unterscheiden, liegen insgesamt gute orthographische und grammatikalische Kenntnisse vor. Fehlender Wortschatz lässt einige Texte oberflächlich erscheinen, wengleich von den Schülerinnen und Schülern Passepartout-Wörter, Redundanzen und Neologismen zur Überbrückung dieser Schwierigkeit verwendet werden. Hinsichtlich der Vertextung werden drei Strategien ausgemacht: „Einsatz orater Strukturen, normsprachlich literater Sprachausbau, nicht normsprachliche literate Strukturen“ (ebd.: 107). Die Art und Weise ihres Vorkommens ist bei dieser Zielgruppe bemerkenswert:

[Es] gibt unterschiedliche ‚Mischverhältnisse‘, und hier scheint vor allem entscheidend, ob die Verfasser den Türkischunterricht (auch) in der weiterführenden Schule besuchen oder nicht: Texte von Schülerinnen und Schülern, die in der weiterführenden Schule den Türkischunterricht fortsetzen, zeigen eine stärkere Tendenz zu normsprachlich türkischen und ‚hyperliteraten‘ Strukturen, wohingegen diejenigen, die keinen Türkischunterricht in der weiterführenden Schule hatten, die Strategie der oraten Strukturen bevorzugen. (Ebd.: 112)

Vor diesem Hintergrund kommen die Autoren zu dem Schluss, dass die Weiterentwicklung von Schreibkompetenzen auch an der Hochschule bei den für die Schriftsprache typischen Phänomenen beginnen und „in der Vermittlung um deren funktionale Grundierung bemüht sein muss“ (ebd. 112).

Zu vergleichbaren Erkenntnissen kommt auch Uluçam (2007) in ihrer kontrastiven Analyse von Konnexität, Kohäsion und Kohärenz in schriftlichen türkischsprachigen Textproduktionen mono- und bilingualer Studierender in der Türkei und in Deutschland. Grundsätzlich sind die Texte beider Studentengruppen trotz der festgestellten diskonnexen, diskohäsiven bzw. logisch-semantischen Abweichungen für den Leser gut verständlich und nachvollziehbar, da sie gleichzeitig zahlreiche angemessene und korrekte sprachliche Phänomene, Strukturen sowie inhaltliche Bezüge enthalten. Die dennoch bei den Bilingualen festgestellten Abweichungen seien nicht allein auf fehlendes Sprachwissen zurückzuführen. Vielmehr scheint für die Kohärenzherstellung Text- und Vertextungswissen gleichermaßen wichtig. Weitere nicht regelgerechte Phänomene in den Textproduktionen der

<sup>14</sup> 75 % der am Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler stammen von hessischen Gesamtschulen oder Gymnasien.

Bilingualen sind orate statt literate Strukturen oder interlinguale Interferenzen. Uluçam führt diese Schwierigkeiten „auf die ungenügende schulische Förderung der türkischen schriftlichen Standardsprache [an deutschen Schulen] zurück [...]“ (ebd. 279). Sie plädiert deshalb für einen Türkischunterricht, der die besonderen Erwerbsbedingungen berücksichtigt, sprachkontrastive Elemente enthält und dabei „sowohl das Sprach- als auch das Textwissen konsequent und zielgerichtet erweitert [...]“ (ebd.: 280).

Auch wir sind im Projektverlauf zu der Erkenntnis gelangt, dass die vorhandenen Sprachkompetenzen ausreichen, um Fachveranstaltungen folgen und sich aktiv beteiligen zu können, wenn diese von wissenschaftssprachlichen Veranstaltungen begleitet werden. Studierende mit Migrationshintergrund bringen also im Sinne Bourdieus hohes ‚kulturelles Kapital‘ mit an die Hochschule.<sup>15</sup> Wie die hessischen Schüler begegneten auch unsere Studierenden dem Türkisch-Angebot mit sehr großem Interesse und hoher Motivation, was eine gute Basis für das Erreichen der Sprachlehr-/lernziele war. Weitere subjektive Motive für die Teilnahme waren die Weiterentwicklung der Erst- bzw. Zweitsprachenkenntnisse für formelle Register und den Bereich Wissenschaft sowie die Vorbereitung auf einen Erasmusaufenthalt an einer türkischen Partnerhochschule.

An den oben aufgeführten linguistischen Erkenntnissen und der besonderen Sprachlernmotivation der Studierenden anknüpfend lassen sich die formal- und schriftsprachlichen Kenntnisse bilingualer Studierender für das Studium oder die Berufspraxis erfolgreich erweitern.

### **3.2 Fachlicher Hintergrund der Studierenden**

Die Verteilung der Studierenden mit Migrationshintergrund auf die Bielefelder Fakultäten ergab zum Projektstart ein vielfältiges Bild: Die meisten studieren Wirtschaftswissenschaft (183), gefolgt von Rechtswissenschaft (178), Linguistik und Literaturwissenschaft (165) sowie Erziehungswissenschaft (115). In der Mathematik, Soziologie, Geschichte, Philosophie und Theologie sind zwischen 80-100 Studierende identifizierbar. An den verbleibenden Fakultäten Psychologie und Sport, Technische Fakultät, Biologie, Chemie, Gesundheitswissenschaft und Physik beläuft sich ihre Zahl auf 20-50. Da jede Fakultät eine große Anzahl verschiedener Studiengänge anbietet, sind die Studierenden auf zahlreiche Einzeldisziplinen verteilt. Aus Erfahrung und Gesprächen mit Dozenten wissen wir, dass ein Teil davon auch das Lehramt anstrebt.

Die Kursevaluationen im Projektverlauf zeigten, dass die meisten Teilnehmer aus sprach-, geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Disziplinen kamen (insbesondere aus Germanistik/Linguistik, Erziehungswissenschaft, Geschichte und Soziologie). In verhältnismäßig geringerer Zahl nahmen jedoch auch Interessierte der Fächer Mathematik, Sportwissenschaft und Rechtswissenschaft teil. Diese Verteilung berücksichtigten wir bei der Konzeptentwicklung.

### **3.3 Konzeption**

Mit dem Ziel, das Potenzial und die Motivationen der Studierendengruppe mit Migrationshintergrund für die Kommunikation an der Hochschule bzw. für eine Berufstätigkeit im akademischen Umfeld fruchtbar zu machen, betraten wir didaktisches Neuland. Unterrichtsmaterialien für die Studienbegleitung im Bereich Türkisch als Wissenschaftssprache wurden bislang weder in Deutschland noch in der Türkei entwickelt; auch Konzepte oder Vorschläge für die Vertiefung landeskundlicher Kenntnisse, die auf Tätigkeiten im interkulturellen Wissenschaftsaustausch vorbereiten, waren nicht vorhanden. Die Türkischangebote deutscher Schulen erreichen höchstens das B2-Niveau nach dem GER und sind vielfach weit davon entfernt, literale Kompetenzen zu vermitteln, die auf wissenschaftssprachliche Anforderungen vorbereiten. Auch hinsichtlich landeskundlicher Inhalte bleiben Sprachlehrwerke hinter den Möglichkeiten, Interessen und Bedürfnissen akademisch gebildeter Teilnehmer zurück.

Auf Materialien zur Studienbegleitung aus der Türkei konnte ebenfalls nicht zugegriffen werden. Der Anteil ausländischer Studierender, die in der Türkei an türkischsprachigen Fachveranstaltungen teilnehmen, ist eher gering und international ausgerichtete türkische Universitäten bieten Ausländern vor allem englischsprachige Studienprogramme an. Der Rückgriff auf andernorts bereits veröffentlichte Konzepte zur Vermittlung von Türkisch als Wissenschaftssprache bzw. Landeskunde für Akademiker war also nicht möglich. Deshalb entwickelten wir in Anlehnung an textlinguistische Forschungen mit Bezug

<sup>15</sup> Dieses Niveau kann von Studierenden, die an der Hochschule im fächerübergreifenden Sprachunterricht mit dem Lernen von Türkisch beginnen, in der Regel nicht erreicht werden.

zur Didaktik und an bestehende PunktUm-Konzepte aus dem Bereich Studienbegleitung für internationale Studierende mit Deutsch als Fremdsprache (vgl. z.B. Fandrych; Thurmair 2011, Brandl et al. 2008 und 2010, Riemer 2010) folgende Prinzipien zur Kurskonzeption:

- fächerübergreifender Ansatz, d.h. Themenspektrum für Hörer aller Fakultäten
- Schaffung authentischer Kommunikationssituationen in der Lehre in der Zielsprache
- Betrachtung und Reflexion gesellschaftlicher Phänomene aus (inter)disziplinärer Perspektive
- funktional-pragmatische Ausrichtung des Sprachunterrichts an den (universitären) Textarten, Vermittlung und Übung der Textfunktionen, -strukturen und textsortenspezifischen sprachlichen Merkmale

Umgesetzt wurden diese Prinzipien durch den Aufbau von zwei Angebotsbereichen: 1. im individuellen Ergänzungsbereich studierbare, fächerübergreifende Fachseminare und 2. Sprachkurse (ab dem Niveau B2 nach dem GER) zu unterschiedlichen Textsorten und wissenschaftssprachlichen Themen, wie es die folgende Abbildung zeigt:

Abb. 2: Türkische Fachseminar- und Sprachkursangebote



Im Zentrum des Angebots standen die Fachseminare mit den Themen ‚Migration, Integration und Sprache‘ (*Göç, Uyum ve Dil*), ‚Bildung und soziale Ungleichheit im internationalen Vergleich‘ (*Eğitim ve Sosyal Eşitsizlik: Uluslararası Karşılaştırmalar*) sowie ‚Türkei und EU: geschichtliche, politische und kulturelle Aspekte‘ (*Türkiye ve AB: tarihsel, siyasal ve kültürel boyutlar*). Sie wurden begleitet von den Sprachlehrveranstaltungen ‚Türkisch als Wissenschaftssprache‘ (*Bilim Dili olarak Türkçe*), ‚Referieren auf Türkisch‘ (*Türkçe Sunum*), ‚Schreibtraining auf Türkisch‘ (*Türkçe Yazı Alıştırmaları*), ‚Wortschatztraining Türkisch‘ (*Türkçe Kelime Bilgisi*) und ‚Türkisch für einen Erasmusaufenthalt in der Türkei‘ (*Türkiye’de Erasmus için Türkçe*).

### Allgemeine Lehr-/Lernziele

Ziel aller Angebote war der Aufbau von Fachkompetenz bei gleichzeitiger Weiterentwicklung literaler Kompetenzen im Türkischen durch:

- Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen der Sozial- und Geisteswissenschaften zu verschiedenen Themen aus dem Bereich Bildung, Migration und Spracherwerb unter Verwendung aktueller wissenschaftlicher Literatur (in den Sprachen Türkisch, Deutsch und Englisch sowie deren Diskussion in Türkisch)
- Kennenlernen der türkischen Wissenschaftskultur und wichtiger Vertreter mittels exemplarisch ausgewählter Themen und damit verbundener Diskurse
- interkulturelle Reflexion des (fach)wissenschaftlichen Wortschatzes beider Sprachen
- Sensibilisierung für Strukturen und Merkmale türkischer Texte aus den Domänen Forschung/Lehre und Wissenschaft

### 3.3.1 Fächerübergreifende Fachveranstaltungen auf Türkisch

Da wir davon ausgehen, dass viele türkeistämmige Studierende in einem transnationalen sozialen Raum leben, galt in den Fachseminaren dem Thema ‚Transnationale Räume zwischen der Türkei und Deutschland‘ besondere Aufmerksamkeit (vgl. Faist 2000, Pries 2008). Das Seminar *Türkei und EU: geschichtliche, politische und kulturelle Aspekte* fokussierte die historische Dimension der Beziehung zwischen der EU und der Türkei und insbesondere die Frage, welche kulturellen und politischen Formen diese Beziehung seit den 1950er Jahren angenommen hat. Es wurden konkurrierende Positionen bezüglich des EU-Beitritts der Türkei in Europa und in der Türkei durch Gruppenaufgaben und Diskussionen erarbeitet sowie Entwicklungen in der türkischen und europäischen Politik und Wirtschaft in Form von Einzelreferaten präsentiert. Auch im Seminar *Bildung und soziale Ungleichheit im internationalen Vergleich* wurden die geschichtlichen Entwicklungen des Bildungssystems in verschiedenen Ländern verglichen: Nach der Erarbeitung theoretischer Grundlagen, u.a. mit Texten von Pierre Bourdieu (auf Deutsch, Englisch und Türkisch), wurden Fragestellungen zur Bildungssituation eines ausgewählten Landes (Deutschland, Türkei oder Kanada) erarbeitet, präsentiert und diskutiert. Auf diese Weise waren die thematischen Schwerpunkte nicht allein auf Deutschland oder die Türkei beschränkt, sondern fokussierten grenzübergreifende soziale Räume wie transnationale Medien, politische Aktivitäten und kulturelle Produktionen zwischen diesen und anderen Ländern. Durch die Seminarteilnahme erweiterten die Studierenden ihre Fähigkeiten, sich kritisch mit der mehrsprachigen Fachliteratur auseinanderzusetzen und die wissenschaftlichen Diskurse der einbezogenen Wissenschaftskulturen zu vergleichen; gleichzeitig bewirkten die Veranstaltungen auch die Reflexion der eigenen Lebens-, Studien- und Arbeitswirklichkeit.

In allen Veranstaltungen wurde der Seminargegenstand aus der Perspektive verschiedener Disziplinen – insbesondere der Soziologie, Geschichte, Pädagogik und einer Sprachwissenschaft – betrachtet. Das Seminar *Migration, Integration und Sprache (Göç, Uyum ve Dil)* setzte sich mit der Sprachenpolitik in Deutschland und der Türkei auseinander. Von der Reflexion der eigenen Sprachbiografie ausgehend wurden die wissenschaftlichen Diskurse und Erkenntnisse in Bezug auf das Thema Mehrsprachigkeit erarbeitet und anhand türkischer und deutscher Presse- und Wissenschaftstexte verglichen. So beschäftigten sich die Studierenden mit Texten der Soziologie zu Fragen traditioneller und moderner Machtstrukturen, mit historischen Texten zu Fragen des politischen und gesellschaftlichen Wandels und mit sprachwissenschaftlichen Texten hinsichtlich der Sprachenpolitik im Umgang mit sprachlichen Minderheiten in der Türkei und in Deutschland. Neben ersten Einsichten in die Verschiedenheit der Fachdiskurse innerhalb beider Länder lernten die Teilnehmer den Diskurs in der Türkei kennen und mit dem englischer und deutschsprachiger Publikationen zu vergleichen.

Wie bereits deutlich wurde, wurden in den Seminaren Texte internationaler Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Originalsprachen, d.h. auf Türkisch, Deutsch oder Englisch, gelesen. Die Studierenden näherten sich damit den sozialen Phänomenen aus der Perspektive unterschiedlicher Wissenschaftskulturen, erfuhren dabei exemplarisch die Unterschiedlichkeit der Perspektiven, wissenschaftlichen Methoden und Semantisierungen, lernten diese einzuschätzen und Gründe für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu verstehen. Dies erweiterte ihren fachlichen Horizont, vertiefte das fachwissenschaftliche Verständnis und erweiterte die rezeptiven und produktiven fach- und wissenschaftssprachlichen Kenntnisse.

Die Unterrichtssprache in allen Seminaren war Türkisch, auch wenn deutsch- oder englischsprachige Texte besprochen wurden. Obwohl die Veranstaltungen eher soziologischen Charakter hatten, waren sie für Studierende verschiedener Fächer relevant. Sie stellten nicht nur eine sinnvolle Vertiefung im individuellen Ergänzungsbereich dar, sondern waren in den Fakultäten der Soziologie, Erziehungswissenschaften und der Geschichte und Philosophie als fakultative Veranstaltungen in die Fachmodule der Bachelor-Studiengänge integriert und anrechenbar (Modul ‚Heterogene Lebenslagen‘ in den Erziehungswissenschaften, Hauptmodul ‚Gesellschaftswissenschaft‘ in Geschichte und Philosophie, ‚Weltgesellschaft, Transnationalisierung und Entwicklung‘ in der Soziologie).

Von der Begegnung und dem Vergleich der verschiedenen Diskurse in unterschiedlichen Sprachen profitierten auch zwei andere Studierendengruppen: Der inkludierende Ansatz sah vor, deutschen Studierenden bei entsprechenden Türkischkenntnissen ebenfalls die Teilnahme an Veranstaltungen und Sprachkursen zu ermöglichen. Dies wurde besonders von denjenigen angenommen, die einen Erasmusaufenthalt in der Türkei planten. Eine weitere Zielgruppe waren Gaststudierende aus der Türkei,

die die Universität Bielefeld im Rahmen des Erasmusausstausches besuchten und teilweise nur über Deutschkenntnisse des Niveau B1/B2 verfügten, was den Besuch deutschsprachiger Seminare sehr erschwert. Die Verwendung von Türkisch als Lehr- und Lernsprache erleichterte und motivierte auch diese Studierenden zur Veranstaltungsteilnahme. Gleichzeitig bereicherten sie durch ihre Fachkenntnisse sowie die muttersprachliche Sprachbeherrschung das Seminar. Beim gemeinsamen Lernen, dem Verstehen von Texten und vor allem dem Aushandeln von Bedeutung brachte jede Gruppe ihre jeweiligen fachlichen und sprachlichen Stärken ein, was die Kooperation und den interkulturellen Austausch untereinander förderte.

Durch das Lesen der türkischen Fach- bzw. Wissenschaftstexte und die damit verbundenen Diskussionen erhielten viele Studierende erstmals Einblicke in den türkischen Fachdiskurs. Als besonders wichtig erachteten die Studierenden die Erfahrungen mit den z.T. verschiedenen Bedeutungen des Fachwortschatzes: Sie erkannten, dass „es sich um Vokabular mit besonderen Geschichten“ handelt – so eine Teilnehmerin in der Seminarreflexion. Das gleiche Wort, z.B. „Migrant“, kann auf Türkisch oder auf Deutsch sehr unterschiedliche Assoziationen hervorrufen und Inhalte umfassen, weil beide Ländern verschiedene, wenn nicht sogar gegensätzliche politische Erfahrungen mit diesem Phänomen gemacht haben. Mehrsprachige Fachveranstaltungen, die das Medium Sprache auch zum Gegenstand inhaltlicher Reflexion machen, können so zu fachlicher Mehrperspektivität und tieferem interkulturellen Verständnis führen. Von den Teilnehmenden wurden sie in diesem Sinne als besondere Horizonterweiterung und Bereicherung angesehen.

### **3.3.2 Wissenschaftssprache Türkisch**

#### **Lehr-/Lernziele**

Ziel der Kurse war der Ausbau der rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen für den Bereich Wissenschaft bzw. formelle Kommunikationssituationen. Besonders fokussiert wurde:

- Reflexion wissenschaftlicher Kommunikationssituationen in der Türkei und in Deutschland
- Reflexion der eigenen Sprachlernbiografie und Verortung der eigenen Kompetenzen
- Entwicklung von Sprachlernzielen für das Studium
- Erweiterung des Textwissens und des wissenschaftssprachlichen Wortschatzes
- Kennenlernen und Anwenden von Strukturen und Merkmalen gesprochener und geschriebener türkischer Wissenschaftssprache
- Bewältigung formeller Kommunikationssituationen an der Hochschule

Die Sprachkurse standen im funktionalen Zusammenhang zu den sprachlichen Anforderungen der Fachseminare. Deshalb wurde den Teilnehmern der Seminare empfohlen, zur systematischen Erweiterung der Sprachkenntnisse an dem wöchentlichen Sprachkurs *Türkisch als Wissenschaftssprache* sowie an den Workshops *Referate halten auf Türkisch* und *Schreibtraining Türkisch* teilzunehmen.

Die Rezeption türkischer Wissenschaftstexte war das primäre Ziel im Sprachkurs *Türkisch als Wissenschaftssprache*. Das Textverstehen stand im Vordergrund, weil eine hohe Textverarbeitungs-kompetenz in der Erst- bzw. Zweitsprache für die Studierenden sowohl im Studium wie auch danach von Nutzen ist. In mehrsprachigen Kontexten kann die Notwendigkeit entstehen, neue Gegenstands- oder Themenbereiche zu erschließen oder mit wissenschaftlichen bzw. sprachlich elaborierten Quellen zu arbeiten, um ein Themengebiet zu erkunden, darauf Bezug zu nehmen, das Erfahrene einschätzen und kommentieren zu können. Aus diesem Grund wurden allgemeine Lese- und Texterarbeitungsstrategien sowie typische sprachliche Phänomene behandelt: So wurde der Fachwortschatz in Bedeutung und Form analysiert und mit dem Deutschen verglichen; Wörterbücher, (Fach-)Lexika wurden angewendet und hinsichtlich ihrer Einsetzbarkeit erprobt bzw. kritisch reflektiert; morpho-syntaktische Strukturen der geschriebenen Sprache wurden erklärt und eingeübt. Mittel zum wissenschaftlichen Sprachhandeln (z.B. Argumentieren) sowie spezifische Formen der Syntax wurden ebenfalls analysiert und systematisch zur eigenen Verwendung zu Wortschatz- und Redemittellisten aufgearbeitet. Nach dem Besuch dieses Kurses sollten die Studierenden ein Bewusstsein für verschiedene Sprachregister des Türkischen haben, zwischen mündlicher Alltagssprache und den Anforderungen formeller Kommunikationssituationen bzw. der Wissenschaftssprache besser unterscheiden können und darüber hinaus ausgewählte Themen referieren bzw. mündlich oder schriftlich in kürzerem Umfang Stellung nehmen können.

Der Workshop *Referate halten auf Türkisch* simulierte den Prozess der Herstellung eines Referats in der Zweitsprache für alle Arbeitsphasen. Innerhalb von zwei Kurstagen bewältigten die Studierenden alle Teilaufgaben gewissermaßen im Zeitraffer. Die Referatsthemen waren, wie im Fachseminar, nach Interesse frei wählbar. Die Veranstaltung begann mit der Bewusstmachung der Vorkenntnisse zum Thema, setzte sich fort mit der Themeneingrenzung und -planung, stellte Zeit zur Bearbeitung der vom Lehrenden vorbereiteten (Kurz-)Texte zum Thema zur Verfügung, integrierte Textplanungsübungen und unterstützte bei der Aufbereitung und stichwortartigen Verschriftlichung eines 10-Minuten-Referats, welches abschließend vor der Gruppe gehalten und besprochen wurde. Zur Unterstützung stand den Studierenden vom Kursleiter vermitteltes Sprachlernmaterial zur Verfügung, wie z.B. einschlägige Redemittel zur Einführung ins Thema, zum Aufbau des Vortrags, zum Resümieren, zum Argumentieren und Diskutieren. Neben der Verwendung wissenschaftlicher Arbeitstechniken übten die Studierenden das Referieren und Unterscheiden fremder und eigener Positionen, das Entwickeln der Argumentation und die Selbstbehauptung in der anschließenden Diskussion. Durch das individuelle Feedback nach vorgegebenen kursbezogenen Kriterien wurden die Stärken jedes Einzelnen sichtbar ebenso wie der individuelle Weiterentwicklungsbedarf. Beides wurde von den Studierenden als Ermutigung und insgesamt sehr positiv aufgenommen. Der Kurs wurde von allen Teilnehmenden – auch muttersprachlichen Austauschstudierenden – als sehr wertvoll empfunden.

Der Workshop *Schreibtraining Türkisch* zielte auf die Erarbeitung und Festigung von Fachwissen mithilfe verschiedener Schreibaufgaben und -techniken. Der Kurs konzentrierte sich auf das Verfassen von Exzerpten, Zusammenfassungen, Kommentaren bzw. auf die Produktion kürzerer Texte, da die Studierenden im Rahmen des Studiums an der Universität keine schriftlichen Studienleistungen in türkischer Sprache erbringen müssen. Durch das Schreiben dieser Texte wurden Textverstehen, verschiedene Reformulierungsverfahren bzw. Paraphrasierungsfähigkeiten und jene morpho-syntaktischen Strukturen geübt, die Kennzeichen türkischer Wissenschaftstexte sind und somit wissenschaftliches Schreiben in der Zielsprache vorbereiten. Hierbei wurden einerseits die formalsprachlichen Formulierungsgrenzen der Teilnehmer sichtbar, andererseits aber auch das Potenzial zur Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen: Die Kursteilnehmer beschäftigten sich intensiv mit ihren Texten, diskutierten die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten und arbeiteten an der grammatikalischen wie stilistischen Überarbeitung, die sich durch die fokussierten Überarbeitungsschleifen und das gegenseitige Feedback der Teilnehmenden deutlich verbesserten.

Der Kurs *Türkisch für Erasmus in der Türkei* wandte sich an alle Studierenden der Universität, die einen Studienaufenthalt an einer Partnerhochschule in der Türkei planen. Im Kurs wurden grundlegende Informationen zum Studiensystem in der Türkei gegeben. Durch Binnendifferenzierung und den Einsatz des Internets wurde ‚universitäres Alltagstürkisch‘ erarbeitet, welches den Studierenden die Orientierung an der Hochschule und die schnelle Integration in die Studienabläufe erleichtern sollte. Der Wortschatz für typische Kommunikationssituationen mit der Verwaltung (Kontaktaufnahme, Einschreibungsformulare etc.) wurde ebenso behandelt wie Themen des Studienalltags (Stundenplanerstellung, Sprechstundengespräche, Diskussionskultur im Unterricht usw.). Alltagsthemen wie Freizeitgestaltung oder Zimmersuche wurden ebenfalls aus interkultureller Perspektive besprochen. Damit auch Studierende ohne Migrationshintergrund bzw. mit geringeren Türkischkenntnissen an diesem Kurs teilnehmen konnten, wurde binnendifferenziert gearbeitet und teilweise auf die deutsche Sprache zurückgegriffen. Insbesondere die Praxisorientierung und das Einbinden von an der Universität Bielefeld weilenden Erasmusstudenten türkischer Partnerhochschulen wurden von den Teilnehmenden als Gewinn bezeichnet.

#### **4 Wissenschaftliches Schreiben in der Zweitsprache Deutsch**

Hochschuldidaktiker und Schreibforscher sind sich darüber einig, dass wissenschaftliches Schreiben eine komplexe Aktivität ist, die alle Studierenden vor große Herausforderungen stellt<sup>16</sup>. Für die Konzeption des DaZ-Angebotes stellte sich deshalb die Frage, ob und wenn ja, mit welchen besonderen

<sup>16</sup> Zu den diversen Problemen von muttersprachlichen und nicht muttersprachlichen Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben vgl. z.B. für muttersprachliche Studierende Ruhmann 1995, 1997, 2000, Ehlich 1999, Kruse; Jakobs 1999, Pohl 2007, 2011, Steinhoff 2007; für nicht muttersprachliche Studierende Muszynska 2013; Büker 1998; Graefen 1999, Stezano Cotelo 2008, Brandl 2008, Brandl; Brinkschulte; Immich 2008, Bourova; Brandl 2013 (i. Dr.).

Schwierigkeiten Studierende mit Deutsch als Zweitsprache konfrontiert sind. Die Studierenden selbst beklagen laut der Studie „Bildungsinländer 2011“ des DAAD „Probleme mit der Beherrschung der deutschen Sprache im wissenschaftlichen Kontext“ (DAAD 2012: 6) und wünschen sich mehr Unterstützungsangebote (vgl. Çağlayan-Baburşah; Chrissou 2000, Karakaşoğlu 2011). Bislang liegen jedoch nur vereinzelte Untersuchungen hierzu vor.

Petersen (in diesem Band) nimmt in ihrer Studie in den Blick, wie sich die Schreibfähigkeiten von Studierenden mit Migrationshintergrund im Laufe der gymnasialen Oberstufe weiterentwickeln und über welche Kompetenzen sie zu Beginn des Studiums verfügen. Sie untersucht insbesondere die Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschülern sowie Studierenden. Hinsichtlich der konzessiven Argumentationskompetenz kann sie keine Unterschiede zwischen Ein- und Mehrsprachigen feststellen, erkennt jedoch eine häufigere „nicht zielsprachenadäquate Verwendung von Lexik“ (i.d.B.: 74) bei den Mehrsprachigen. Sie schließt daraus, dass im Bereich des Wortschatzes Unterstützungsbedarf besteht. Zu ähnlichen Erkenntnissen gelangt auch Cakir (2009), die fünf Seminararbeiten von Studierenden mit türkischem Hintergrund untersucht und dabei das makro- und mikrostrukturelle Wissen der Probanden fokussiert. Sie stellt fest, dass die meisten Fehler typische schriftsprachliche Elemente betreffen, z.B. (Genitiv-) Attribute, Pro-Formen, Artikel, Konnektoren. Zimmermann/Rupprecht (in diesem Band) vergleichen im Rahmen einer Pilotstudie die TestDaF-Leistungen von Muttersprachlern, Deutsch-als-Fremdsprache- und Deutsch-als-Zweitsprache-Sprechern. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass mit den verwendeten quantitativen Methoden (u.a. Messung der Type-Token-Relation, Zählung Lexikalischer Bündel) keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und denen mit Deutsch als Zweitsprache sichtbar werden. Jedoch fallen beim Lesen der Texte Letzterer Fehler im lexikalischen Bereich sowie Unsicherheiten in der Grammatik auf. Die Ergebnisse sind allerdings aufgrund der kleinen Probandengruppe mit Vorsicht zu interpretieren.

Auch wenn also weitere Untersuchungen notwendig sind, um ein umfassendes Bild von der Zielgruppe zu erhalten, lenken die Ergebnisse dieser Studien bereits den Blick auf wichtige Aspekte der Schreibkompetenzen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache und bieten damit Anknüpfungspunkte für die Konzeption spezifischer Angebote. Es scheinen sich für einen Teil der mehrsprachig aufgewachsenen Studierenden besondere Herausforderungen auf der Produktebene abzuzeichnen, und zwar in Bezug auf Lexik, Syntax, grammatische Korrektheit (Artikel, Präpositionen, Konnektoren) und Rechtschreibung. Diese Tendenz wird auch durch unsere Projekterfahrungen bestätigt. Ungeklärt ist jedoch die wichtige Frage, wen diese Schwierigkeiten überhaupt betreffen. Sind dies in erster Linie Seiteneinsteiger, also diejenigen, die im bereits fortgeschrittenen Kindes- oder Jugendalter in das deutsche Schulsystem eingetreten sind und nur unsystematisch Unterstützung beim Deutschlernen erhielten? Im Laufe der Projektlaufzeit haben wir die Erkenntnis gewonnen, dass die Gruppe der Studierenden sowohl in Bezug auf die Kompetenzen in Erst- und Zweitsprache sehr heterogen ist als auch im Hinblick auf ihren Zuwanderungs- und Bildungshintergrund, auf die familiäre, soziale und ökonomische Situation und den kulturellen Hintergrund, auf Interessen und motivationale Orientierungen. Dies galt es bei der Konzeption und Durchführung von Angeboten für diese Zielgruppe zu beachten.

#### **4.1 Konzeption**

Neben den oben genannten Forschungserkenntnissen bot insbesondere die individuelle Schreibberatung Anhaltspunkte für die Konzeptionierung der Angebote; sie wurde dazu genutzt, Informationen über die besonderen Anliegen und die Sprachbiografie der Studierenden zu erhalten. Dem Anteil an der Gesamtstudierendenschaft entsprechend hatte der überwiegende Teil der Ratsuchenden einen türkischen Hintergrund (gefolgt von Studierenden mit russischen und denen mit polnischen Wurzeln), wurde in Deutschland geboren bzw. wanderte mit den Eltern vor Beginn der Schulzeit nach Deutschland ein. Die Erfahrungen mit den Studierenden im Rahmen der individuellen Schreibberatung lieferten insofern keine Anhaltspunkte dafür, dass es in erster Linie die Seiteneinsteiger sind, die sprachliche Unterstützung suchen. Die Gruppe war allerdings zu klein, um verlässliche Aussagen dazu treffen zu können. Die Studierenden äußerten Fragen und Unsicherheiten hinsichtlich des Schreibprozesses (z.B. Themenfindung und -eingrenzung, Planung, Zeitmanagement), überwiegend jedoch in Bezug auf das Schreibprodukt: Struktur, Formulierungen, Roter Faden, Zitationsregeln, wissenschaftssprachlicher Stil, Vermeidung von Umgangssprache, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Artikelgebrauch, Deklination,



Präpositionen, Satzbau. Zudem nannten sie Schwierigkeiten im Umgang mit Literatur, z.B. dass Fachliteratur nicht verstanden wurde oder beim Paraphrasieren das Lösen vom Originaltext schwerfiel. Diese Einsichten berücksichtigend entwickelten wir ein Konzept, für das folgende Prinzipien leitend waren: Die Zusammenarbeit mit den Studierenden basierte auf einer ressourcenorientierten und wertschätzenden Haltung, in der die Mehrsprachigkeit und die kulturellen Erfahrungen der Studierenden als Ressource und Potenzial angesehen wurden. Die Angebote boten einen geschützten Raum und schafften in Bezug auf die individuelle Schreib- und Sprachbiografie einen selbstreflexiven Zugang, der durch praktische Übungen und Vertiefung der Kenntnisse über die wissenschaftliche Textproduktion mittels authentischer Materialien zu mehr Schreibwissen und größerem Selbstvertrauen in Bezug auf das eigene Schreiben führen sollte. Die Didaktisierung der Themen folgte linguistisch einem funktional-pragmatischem Ansatz, in dessen Zentrum die für das Studium notwendigen Textsorten mit ihren funktionalen und strukturellen Eigenschaften standen (vgl. Fandrych; Thurmair 2011), und didaktisch einem emanzipatorischen Ansatz, der an den Erfahrungen der Studierenden anknüpfte, Neues präsentierte, bewusst machte und einübte, damit es möglichst zeitnah im Fachstudium direkt Anwendung finden und möglichst noch im Seminkontext reflektiert werden konnte.

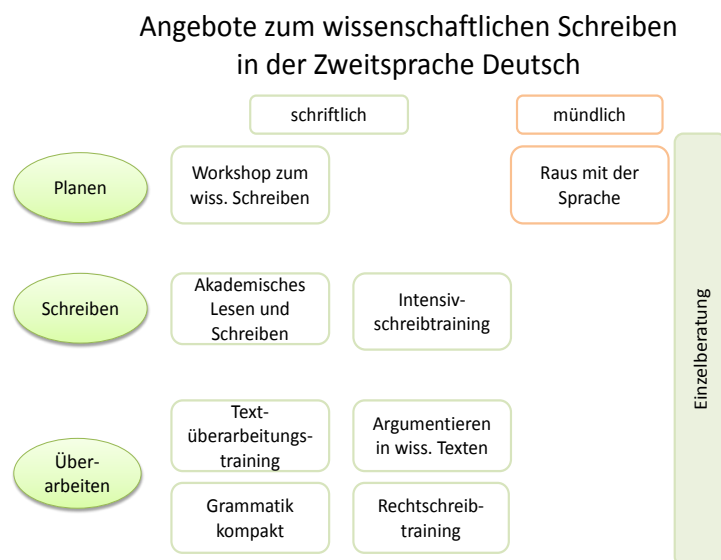
### Lehr-/Lernziele

Wichtigstes Ziel war, die wissenschaftssprachliche Handlungskompetenz der Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache zu erhöhen, damit sie zum einen die Leistungsanforderungen im Studium erfüllen und zum anderen die eingeübten Strategien und Methoden auf weitere Textsorten des Studiums bzw. auf das Schreiben im Beruf transferieren konnten. Die Ziele im Einzelnen waren:

- Reflexion der individuellen Schreibstärken und -schwächen
- Bewusstmachung der Konventionen und Anforderungen, die an das Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte gestellt werden
- Einüben von Methoden zur Steuerung und Durchführung eines Schreibprojekts
- Einüben von Planungs- und Überarbeitungstechniken
- Ausbau des expliziten Sprachwissens und der Sprachanalysefähigkeiten
- Erweiterung des wissenschaftssprachlichen Ausdrucksvermögens

Abbildung 3 zeigt die Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben in der Zweitsprache Deutsch in einer Übersicht.

Abb. 3: DaZ-Angebote



### 4.2 Kurse und Workshops

Schwerpunkte des wöchentlichen Seminars *Akademisches Lesen und Schreiben* waren die Rezeption von wissenschaftlicher Literatur sowie der Ausbau des expliziten Sprachwissens in Bezug auf Merkmale wissenschaftlichen Schreibens und der (Alltäglichen) Wissenschaftssprache (vgl. dazu auch Graefen

2009). Dazu gehörten beispielsweise das systematische Lesen und Exzerpieren von Fachliteratur sowie das anschließende Schreiben einer Zusammenfassung. Zudem wurden Methoden zur Durchführung des eigenen Schreibprozesses (z.B. inhaltliche Planung, Umgang mit Schreibblockaden) und zur Erweiterung des wissenschaftlichen Wortschatzes vermittelt. Im Rahmen kreativer Schreibübungen reflektierten die Studierenden ihre individuelle Sprach- und Schreibbiografie.

Der zweitägige *Workshop zum Schreiben im Studium*<sup>17</sup> fokussierte den Schreibprozess. Hier erfuhren die Studierenden anhand praktischer Übungen und teilweise am eigenen Schreibprojekt die Schritte wissenschaftlichen Schreibens: von der Planung über die Recherche bis zum Schreiben. Inhalte waren außerdem kreative Schreibtechniken (z.B. Free Writing, Cluster und Mindmap) und Methoden für Krisensituationen sowie das Einüben von wertschätzendem und konstruktivem Peer-Feedback. Die Arbeitsmaterialien basierten u.a. auf Übungen von Elbow (1998), Rico (2004) und Scheuermann (2011).

Im zweitägigen *Textüberarbeitungstraining* wurden die Studierenden ebenfalls für den Schreibprozess sensibilisiert, allerdings bezogen auf das Schreibprodukt, d.h. für verschiedene Überarbeitungsstufen von der Roh- bis zur Endfassung. Es wurden Techniken zur Überarbeitung auf inhaltlicher (Makrostruktur, Roter Faden) als auch auf sprachlicher Ebene (Satzebene, Wortebene, Endkorrektur) vermittelt. Auch hier spielte das gegenseitige Textfeedback eine bedeutende Rolle: Zum einen erhielten die Studierenden Feedback auf ihre eigenen Schreibprodukte und lernten so, ihre Schreibfähigkeiten besser einzuschätzen und selbst weiterzuentwickeln. Zum anderen erweiterten sie ihre eigene Textkompetenz, indem sie anderen Studierenden konstruktive Rückmeldung gaben (vgl. z.B. ebenfalls Schindler 2012 und 2013, in diesem Band).

Der zweitägige *Workshop Argumentieren in wissenschaftlichen Texten* diente der Sensibilisierung sowie dem Aufbau von Wissen<sup>18</sup> in Bezug auf Argumentationsstrukturen in wissenschaftlichen Texten und deren sprachlicher Darstellung, z.B. Funktion und Semantik von Konnektoren. Die Studierenden schrieben im Laufe des Workshops in einem angeleiteten Prozess einen argumentativen Text zu einem Thema, das ihre Lebenswelt betraf und für das (populär)wissenschaftliche Literatur verfügbar war.

In dem zweitägigen *Workshop Grammatik kompakt* reflektierten die Studierenden ihr implizites Sprachwissen und bauten durch das explizite Lernen ausgewählter grammatischer Strukturen ihre Sprachkompetenz aus. Es wurden insbesondere solche Aspekte behandelt, die für das Beherrschen der Wissenschaftssprache bedeutsam und aufgrund unserer o.g. Erfahrungen häufig Anlass für Fehler sind, wie z.B. Präpositionen in wissenschaftssprachlichen Kollokationen, Artikel (insbes. bestimmter, unbestimmter Artikel, Nullartikel), Konnektoren (insbes. Semantik) und Satzgefüge. Neben der Vermittlung von Lerntechniken und -strategien war auch die Arbeit mit verschiedenen Wörterbüchern und Lexika Teil des Workshops.

Auch in dem eintägigen *Rechtschreibtraining* ging es um die Vertiefung der Textproduktkompetenz sowie um die Stärkung der Selbstlernstrategien und der Selbstverantwortung. Unsicherheiten in der Rechtschreibung, die möglicherweise durch den mehrsprachigen Erwerbskontext oder durch den Transfer bereits erworbener Regeln auf wissenschaftliche Texte entstehen, wurden hier bearbeitet. Themen waren u.a. Laut-Buchstaben-Zuordnung, Groß-Kleinschreibung, Getrennt-Zusammenschreibung und Zeichensetzung (insbesondere Kommata).

Das zweitägige *Intensivschreibtraining* fokussierte das Schreiben eines Textes („Kurz-Hausarbeit“), d.h., die Studierenden durchliefen im Zeitraffer den wissenschaftlichen Schreibprozess. Dabei standen der Umgang mit Fachliteratur, das Einbinden fremder Aussagen in den eigenen Text (Funktion von Zitaten, sprachliche Mittel) und das (wissenschaftssprachliche) Formulieren im Vordergrund. Ziel war es ebenfalls, die Studierenden in ihrer eigenen Autorenidentität zu bestärken (vgl. Kruse; Chitez 2012: 61).

Der eintägige *Workshop Raus mit der Sprache* richtete sich in erster Linie an Studierende mit Redeängsten, z.B. in Seminardiskussionen oder bei Referaten, und wurde gemeinsam mit einer Pädagogin der Zentralen Studienberatung durchgeführt. Neben der Vermittlung von Strategien zur Überwindung von Nervosität, Vortragsangst oder Scheu vor Wortbeiträgen im Studium wurden sprachliche Aspekte behandelt, z.B. Verwendung von umgangs- und wissenschaftssprachlichen Formulierungen, Formulierungen für Krisensituationen, sowie die Aussprache. Wichtigste Elemente

<sup>17</sup> Dieses Angebot wurde und wird über die Projektlaufzeit hinaus vom Schreiblabor der Universität durchgeführt und richtet sich an alle Studierenden.

<sup>18</sup> Zur Bedeutung der „Dimension Wissen“ im Rahmen der Schreibkompetenzentwicklung siehe z.B. Kruse 2003, Kruse; Chitez 2012.

dieses Workshops waren die Simulation, d.h. die Teilnehmer begaben sich wiederholt in kurze, fachlich zunehmend anspruchsvollere Vortragssituationen, und das sich jeweils anschließende Peer-Feedback. Dadurch konnte die häufig zu negative Selbstwahrnehmung mit der oftmals unerwartet positiven Fremdwahrnehmung abgeglichen und Ängste konnten allmählich abgebaut werden.

Flankierend zu den Kursen und Workshops konnten die Studierenden die *individuelle Schreibberatung* in Anspruch nehmen. Hier wurden sie beim Schreiben einer Haus- oder Abschlussarbeit über einen längeren Zeitraum in einem geschützten Umfeld begleitet. Durch den lösungsorientierten Beratungsansatz (Brandl 2010; Rotzal 2012) wurden die Studierenden in die Lage versetzt, ihre Texte selbstständig zu überarbeiten und zu verbessern. Die Schreibberatung war ein bedeutsamer Teil des Gesamtangebotes in zweifacher Hinsicht. Die Studierenden erhielten die Gelegenheit, differenzierte Rückmeldung zu ihren Texten zu erhalten. Techniken und Strategien, die sie in den Workshops kennengelernt hatten, konnten sie auf die Arbeit mit dem eigenen Text anwenden. Zum anderen diente die individuelle Schreibberatung als Ressource für die Konzeption der Kurse und Workshops, da hier Problembereiche der Studierenden deutlich wurden und authentisches Übungsmaterial gewonnen werden konnte. Nicht zuletzt diente die Einzelberatung auch der Sprachlern- und Profilberatung. Deren Ergebnis konnte die Teilnahme an unterschiedlichen Kursen, Workshops oder einem internationalen Austauschprogramm sein, sodass aus persönlichen, fachlichen und sprachlichen Kompetenzen ein individuelles ‚Profilbildungsportfolio‘ entstehen konnte.

### 4.3 Öffnung der Kurse

Die Kurse und Workshops für Studierende mit Deutsch als Zweitsprache stießen auch bei Studierenden mit Deutsch als Erstsprache und sehr fortgeschrittenen internationalen Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache auf großes Interesse. Da es derartige textproduktorientierte Angebote an der Universität Bielefeld bislang nicht gab, öffneten wir die Kurse auch für diese Studierendengruppen. Das gemeinsame Lernen wurde von allen Studierenden als sehr bereichernd wahrgenommen und führte teilweise zu ‚Überraschungen‘, wenn z.B. ein vermeintlich unsicher sprechender Studierender mit DaF-Hintergrund den muttersprachlichen Studierenden die Wortarten erläuterte.

## 5 Erfahrungen und Ausblick

Die Studierenden mit Migrationshintergrund sind eine sehr heterogene Gruppe sowohl in Bezug auf ihre kulturelle und soziale Herkunft als auch hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen in Erst- und Zweit- bzw. weiteren Sprachen. Diese Erkenntnis ist nicht neu – sie wird jedoch gerade in der praktischen Arbeit mit den Studierenden immer wieder offenbar. Insofern bestätigen unsere Erfahrungen die kritischen Diskussionen zum Kategorisierungsmerkmal ‚Migrationshintergrund‘ und den Gefahren der damit einhergehenden, oftmals defizitären, Zuschreibungen. Diese sind aus unserer Sicht unzutreffend und verkennen die umfassenden Sprachkenntnisse, die diese Zielgruppe mit an die Hochschulen bringt.<sup>19</sup> In Fragebögen, die die Studierenden am Ende von Veranstaltungen und Schreibberatungen ausfüllten, in Abschlussgesprächen sowie in Beratungsdokumentationen erhielten wir wertvolle Rückmeldungen zum erfahrenen Nutzen und zur Weiterentwicklung der Angebote, die wir nachfolgend kurz referieren. Gleichzeitig soll im folgenden Abschnitt der Forschungsbedarf sichtbar werden wie auch der Nutzen des Projektes für die Studierenden, die beteiligten Fakultäten und die Universität insgesamt.

Unserer Erfahrung nach verfügen Studierende mit Migrationshintergrund über eine hohe Studienmotivation, sind sehr leistungsorientiert und zielstrebig.<sup>20</sup> Viele von ihnen haben ‚gebrochene‘ Biografien und Bildungslaufbahnen mit mehrmaligen Schul- und Wohnortwechseln (über Landesgrenzen hinaus). Sie sind in der Regel mindestens zweisprachig, oft auch mehrsprachig (z.B. Türkisch, Kurdisch, Deutsch) aufgewachsen und haben an den weiterführenden Schulen weitere Fremdsprachen gelernt. Sie verfügen über eine hohe mündliche Sprachkompetenz sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache – wobei Deutsch die dominanter Sprache ist –, während sich die schriftsprachlichen Kompetenzen stärker unterscheiden (vgl. hierzu Çıkar und Schroeder; Dollnick in diesem Band). Im Laufe der Schulzeit in Deutschland haben die Studierenden wenig systematische Unterstützung beim Deutschlernen erhalten und wurden häufig eher auf Defizite aufmerksam gemacht, als für die mehrsprachigen Kompetenzen geschätzt. Diese negativ konnotierte Wahrnehmung haben sie oftmals in ihr Selbstbild integriert. Dieser

<sup>19</sup> Vgl. auch Burger; Pfaff-Czarnecka; Pielage in diesem Band, Fürstenau 2011.

<sup>20</sup> Zu bildungsfolgreichen Migrantinnen und Migranten vgl. vertiefend z.B. Niehaus 2008 und Raiser 2007.

Prozess setzt sich an der Hochschule teilweise fort und die negative Selbsteinschätzung gilt auch in Bezug auf die Erstsprache, deren Nutzung im sekundären Bildungsbereich bis heute nicht systematisch gefördert wird. Die in der Schulzeit gesammelten Erfahrungen der Studierenden wirken sich schließlich auch einschränkend auf die Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf den Erfolg beim Verfassen akademischer Texte bzw. der Möglichkeit des Erreichens eines erfolgreichen Studienabschlusses aus (vgl. auch Uslucan in diesem Band). Dieser negativen Selbsteinschätzung versuchten wir mit unserem Angebot und seiner Ressourcen anerkennenden und wertschätzenden Ausrichtung entgegenzuarbeiten.

Den wissenschaftssprachlichen Angeboten in den Erstsprachen begegneten viele Studierende zunächst mit einer gewissen Irritation; mit zunehmendem Bekanntheitsgrad des Projektes entstand jedoch große Zufriedenheit über die – sonst eher unübliche – Anerkennung und Wertschätzung der Kompetenzen in der Herkunftssprache an der Hochschule. Damit einhergehend steigerte sich das Interesse, die mehrsprachigen Kompetenzen weiterzuentwickeln – bei Studierenden mit Türkisch als Erstsprache noch stärker als bei solchen mit Polnisch oder Russisch. Die beiden letztgenannten Gruppen unterschieden sich von der Gruppe derer mit türkischen Wurzeln auch dadurch, dass die Erstsprache z.T. nur mündlich beherrscht wurde und literale Kompetenzen nicht oder wenig entwickelt waren. Genauere Erkenntnisse hinsichtlich der erstsprachlichen Kompetenzen von Studierenden mit Migrationshintergrund müssen zukünftige Studien geben ebenso wie eine Antwort auf die Frage nach den Gründen für den unterschiedlichen Stellenwert der Erstsprache innerhalb der verschiedenen Migrantengruppen.

Insgesamt erlebten viele Studierende, wie sich ihr Verständnis von Wissenschaft und deren Kommunikationsformen vertiefte und sich die Sprachkompetenzen und Texte durch die intensive Reflexion und Übung in beiden Sprachen verbesserten. In Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben in DaZ gewannen die Studierenden mehr Sicherheit hinsichtlich der Bewältigung kommunikativer Anforderungen im Studium, insbesondere durch die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Textprodukten. Die überarbeiteten und von den Fachdozenten z.T. als sehr gut bewerteten Studienleistungen wirkten darüber hinaus ermutigend und erhöhten die Studienmotivation.

Auch die Angebote in den Erstsprachen sind auf hohe Resonanz gestoßen bei Studierenden wie in einigen Fächern. Das hier erprobte Modell bestehend aus Fachveranstaltungen in Kombination mit funktional und wissenschaftssprachlich ausgerichteten Sprachkursen belebt die Diskussionen um wissenschaftliche Mehrsprachigkeit und ihre Vermittlung an der Hochschule. Diese Form der ‚Internationalisation at Home‘ bereichert und erweitert die Internationalisierung von Lehre und Forschung fachlich wie individuell, für Studierende wie Lehrende. Sie fördert den Austausch mit internationalen Gastwissenschaftler/-innen, die im Rahmen von Austausch- oder Kooperationsprogrammen regelmäßig an die Universität kommen und in den entsprechenden Sprachen lehren. Derzeit bringen sie sich vielerorts allein mit englischsprachigen Veranstaltungen ein; unserer Erfahrung nach sind sie auch gern bereit, die Entwicklung wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit zu unterstützen und eine Fachveranstaltung anzubieten, die für international ausgerichtete Studierende mit türkischen, russischen oder polnischen Wurzeln ausgerichtet und dabei für andere Studierende mit entsprechenden Erst- und Fremdsprachenkenntnissen geöffnet ist. Diese ohne großen Aufwand mögliche sprachliche Binnendifferenzierung kann die sogenannten International Tracks bzw. ein Studium Internationale bereichern und viele Studierende sprachlich auf mehrsprachige Arbeitskontexte inner- und außerhalb des Bildungswesens vorbereiten. Studierende mit Migrationshintergrund erfahren eine Aufwertung der Herkunftssprache ihrer Familien und die Möglichkeit, sich darüber fachlich bzw. beruflich zu profilieren. Durch den Ausbau ihrer natürlichen Mehrsprachigkeit können diese Studierenden als ‚Grenzgänger‘ ihr (Sprach-)Potenzial einsetzen, um Brücken zu anderen Fachkulturen und Diskursen zu bauen, die den bilateralen Austausch und die Wissenschaftskooperation befruchten. Davon profitieren nicht nur die Studierenden, sondern auch die Hochschulen, die Arbeitswelt und damit die Gesellschaft.

**Literatur**

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Apeltauer, Ernst (2001): Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz ; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 628-638.
- Bourova, Nadja; Brandl, Heike (2013, i.Dr.): Den Endspurt meistern. In: Mackus, Nicole; Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2011 in Leipzig) Göttingen: Universitätsverlag.
- Brandl, Heike (2008): Schwierigkeiten beim Verfassen akademischer Texte in der Fremdsprache Deutsch: Schreibdidaktische Konsequenzen für Studienbegleitung und -vorbereitung. In: Gutjahr, Jaqueline; Yu, Xuemei (Hrsg.): *Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung*. München: iudicium Verlag, 165-182.
- Brandl, Heike (2010): Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. (Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 83) Göttingen: Universitätsverlag, 189-205.
- Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (2013): Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Brandl, Heike; Brinkschulte, Melanie; Immich, Stefanie (2008): Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende an der Universität Bielefeld. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. (35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 in Berlin) Göttingen: Universitätsverlag, 401-430.
- Büker, Stella (1998): *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Burger, Hannah; Pfaff-Czarnecka, Joanna; Pielage, Patricia (2013): Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 39-52.
- Çağlayan-Baburşah, Şükran; Chrissou, Marios (2000): Qualifizierung von Studierenden mit Migrationshintergrund. *Deutsch lernen* 1, 32-43.
- Cakir, Yurdakul (2009): *In der Zweitsprache Deutsch Seminararbeiten schreiben. Analyse zum makro- und mikrostrukturellen Textwissen türkischer Muttersprachlerinnen und Muttersprachler*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Çıkar, Jutta (2013): Fordern, Fördern und Zertifizieren. Türkischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft*. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Bielefeld: Universität Bielefeld, 91-99.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-251.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2011): *Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Bonn.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26 (1), 3-24.

- Elbow, Peter (1998): *Writing without Teachers*. (2. Aufl.) Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Faist, Thomas (Hrsg.) (2000): *Transstaatliche Räume: Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei*. Bielefeld: Transcript.
- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Frank, Andrea; Furchner, Ingrid; Ruhmann, Gabriela; Tente, Christina (1999): Das Bielefelder Schreiblabor. In: Kruse, Otto; Jacobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 290-292.
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Martin (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-50.
- Furchner, Ingrid; Großmaß, Ruth; Ruhmann, Gabriela (1999): Schreibberatung oder Studienberatung? Zwei Einrichtungen, zwei Zugangsweisen. In: Kruse, Otto; Jacobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 37-60.
- Graefen, Gabriele (1999): Wie formuliert man wissenschaftlich? In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand: Wissenschaftssprache – Fachsprache, Landeskunde aktuell, Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 222-239.
- Graefen, Gabriele (2009): Muttersprachler auf fremdem Terrain? Absehbare Probleme mit der Sprache der Wissenschaft. In: Lévy-Tödter, Magdalène; Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 263-279.
- Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 738-753.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorf, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. In: Neumann, Ursula; Schneider, Jens (Hrsg.): *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster u.a.: Waxmann, 121-135.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 19-34.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich Schreiben – lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter, 95-111.
- Kruse, Otto; Chitez, Madalina (2012): Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment. In: Preußner, Ulrike; Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Literalen Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 57-83.
- Muszynska, Karolina (2013): *Schwierigkeiten und Bewältigungsstrategien von Nichtmuttersprachlern und Muttersprachlern des Deutschen beim Schreiben der ersten Hausarbeit – eine empirische Studie*. Masterarbeit Universität Bielefeld, im Druck.
- Niehaus, Ingo (2008): *Grenzgänger. Geglückte Bildungskarrieren türkischstämmiger Migrantenkinder*. (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag, Reihe: Sozialwissenschaften Bd. 13) Marburg: Tectum Verlag.

- Petersen, Inger (2013): Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 69-79.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten (2011): Wissenschaftlich schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. *Der Deutschunterricht* 5, 2-11.
- Preußner, Ulrike; Sennewald, Nadja (Hrsg.) (2012): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Pries, Ludger (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Raiser, Ulrich (2007): *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch: Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. Berlin u.a.: LIT Verlag.
- Rico, Gabriele L. (2004): *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs*. (4. Aufl.) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Riemer, Claudia (2010): Statt eines Nachwortes: 10 Jahre PunktUm an der Universität Bielefeld. In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. (Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 83) Göttingen: Universitätsverlag, 227-231.
- Rotzal, Mareike (2012): Akademische Schreibberatungen bei Studierenden mit der Fremdsprache Deutsch: Zur Symmetrie und Asymmetrie im Schreibberatungsgespräch. Eine empirische Untersuchung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4, 436-464.
- Ruhmann, Gabriela (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben, Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 85-106.
- Ruhmann, Gabriela (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 125-140.
- Ruhmann, Gabriela (2000): Keine Angst vor dem ganzen Satz. *Deutschunterricht* 53, 43-49.
- Scheuermann, Ulrike (2011): *Die Schreibfitness-Mappe. 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben*. Wien: Linde.
- Schindler, Kirsten (2012): Texte im Studium schreiben und beurteilen. Akademische Textkompetenzen bei Lehramtsstudierenden. In: Knorr, Dagmar; Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 51-74.
- Schindler, Kirsten (2013): Texte beurteilen – Feedback geben. Kompetenzen für Lehramtsstudierende. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 57-68.
- Schroeder, Christoph (2003): Der Türkischunterricht und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4 (1), 23-39.
- Schroeder, Christoph; Dollnick, Meral (2013): Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 101-114.
- Şimşek, Yazgül; Schroeder, Christoph (2011): Migration und Sprache in Deutschland – am Beispiel der Migranten aus der Türkei und ihrer Kinder und Kindeskinde. In: Ozil, Şeyda; Hofmann, Michael; Dayioğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.): *50 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland*. (Türkisch-deutsche Studien. Jahrbuch 2011). Göttingen: V&R unipress, 205-226.

- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibleitung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Stezano Cotel, Kristin (2008): *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse*. München: iudicum.
- Uluçam, Azize Işık (2007): *Konnexität – Kohäsion – Kohärenz. Eine textlinguistische Analyse schriftlicher Texte türkisch-deutsch Bilingualer*. Essen: Die blaue Eule.
- Unger-Fischer, Lisa (2013): Das Secondos-Programm der Universität Regensburg. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 51-55.
- Universität Bielefeld (2011): *Daten. 2011. Statistisches Jahrbuch*. Bielefeld.
- Wagner, Katarina; Riehl, Claudia Maria (2013): Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 1-8.
- Zimmermann, Sonja; Rupperecht, Ellen (2013): Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 81-89.



## Autorinnen und Autoren

### **Dr. Emre Arslan**

bikup – die Internationale Gesellschaft für Bildung, Kultur und Partizipation  
Migrations- und Bildungssoziologie  
earslan[at]smail.uni-koeln[dot]de

### **Mark Becker**

Universität Duisburg-Essen  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
mark.becker[at]uni-due[dot]de

### **Heike Brandl**

Universität Bielefeld  
PunktUm  
heike.brandl[at]uni-bielefeld[dot]de

### **Hannah Burger**

Universität Bielefeld  
Fakultät für Soziologie  
hannah.burger[at]uni-bielefeld[dot]de

### **Dr. Jutta Çıkar**

telc – Language Tests, Frankfurt am Main  
Juttacikar[at]aol[dot]com

### **Dr. Meral Dollnick**

Universität Potsdam  
Institut für Germanistik  
dollnick[at]uni-potsdam[dot]de

### **Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu**

Universität Bremen  
Konrektorin für Interkulturalität und Internationalität  
kon3[at]uni-bremen[dot]de

### **Elke Langelahn**

Universität Bielefeld  
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung Sportwissenschaft  
elke.langelahn[at]uni-bielefeld[dot]de

### **Dr. Inger Petersen**

Humboldt-Universität zu Berlin  
Professional School of Education  
inger.petersen[at]hu-berlin[dot]de

### **Prof. Dr. Joanna Pfaff-Czarnecka**

Universität Bielefeld  
Fakultät für Soziologie  
joanna.pfaff[at]uni-bielefeld[dot]de

**Patricia Pielage**

Universität Bielefeld  
Fakultät für Soziologie  
patricia.pielage[at]uni-bielefeld[dot]de

**Prof. Dr. Claudia Maria Riehl**

LMU München  
Institut für Deutsch als Fremdsprache  
riehl[at]daf.lmu[dot]de

**Prof. Dr. Claudia Riemer**

Universität Bielefeld  
Prorektorin für Studium und Lehre  
claudia.riemer[at]uni-bielefeld[dot]de

**Ellen Rupprecht**

TestDaF-Institut  
Kontakt über Koautorin **Sonja Zimmermann**  
sonja.zimmermann[at]testdaf[dot]de

**Dr. Kirsten Schindler**

Universität zu Köln  
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II  
kirsten.schindler[at]uni-koeln[dot]de

**Prof. Dr. Christoph Schroeder**

Universität Potsdam  
Institut für Germanistik  
schroedc[at]uni-potsdam[dot]de

**Lisa Unger-Fischer**

Universität Regensburg  
Europaeum  
lisa.unger[at]europaeum.uni-regensburg[dot]de

**Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan**

Universität Duisburg-Essen  
Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung  
uslucan[at]zfti[dot]de

**Katarina Wagner**

Universität zu Köln  
Institut für deutsche Sprache und Literatur I  
kwagner[at]uni-koeln[dot]de

**Sonja Zimmermann**

TestDaF-Institut  
sonja.zimmermann[at]testdaf[dot]de