



Diese Deutsch-Diagnose (vgl. Hackenbroch-Krafft, Schüren 2000) betrifft nur den Umgang mit der Schriftsprache. Denn in der Sekundarstufe II zeigt sich oft, dass die sprachlichen Fertigkeiten nicht ausreichen, wenn es darum geht, der sich weiter differenzierenden Welt-sicht der Jugendlichen und dem komplexer werdenden Fachwissen in den Schwerpunktdisziplinen angemessen Rechnung zu tragen; das zeigt sich besonders an der Qualität der analytischen Durchdringung von Texten und der schriftlichen Verarbeitung von Informationen aller Art.

Während die Notwendigkeit der Einstufung in verschiedene Niveaus von Englischkursen von allen Betroffenen eingesehen wird, stößt die Diagnose der muttersprachlichen Kompetenz auf viele Empfindlichkeiten und Vorbehalte. Oft werden Deutsch-Defizite gleichgesetzt mit geringerer Intelligenz und Denkfähigkeit. Die Beherrschung der Muttersprache wird gewissermaßen als ein das Selbstwertgefühl mit bestimmendes Persönlichkeitsmerkmal angesehen und hat eine größere »Tiefendimension« als die Beherrschung einer Fremdsprache.

Das zeigt sich besonders bei denjenigen, die Deutsch als zweite (Mutter-) Sprache gelernt haben. In dieser Gruppe wird die Beherrschung des Deutschen von vielen auch als Maßstab für ihre Zugehörigkeit zur deutschen Kul-

Ufuk und andere ...

Beobachtungen zur Literalität am Ende der Sekundarstufe I

Je komplexer die Inhalte des Sachunterrichts werden, um so höher sind auch die sprachlichen Anforderungen.

Wie können Jugendliche mit sehr unterschiedlichen individuellen und sozialen Voraussetzungen auf die sprachlichen Anforderungen eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts vorbereitet werden?

Am Bielefelder Oberstufen-Kolleg hat man dafür konkrete Lösungen und Lernhilfen erprobt.

HEIDEMARIE BHATTI-KÜPPERS,
RAINER SCHÜREN

»Wo du doch so gut Deutsch sprichst ...«, sagen Ufuks Eltern empört, als der 16-Jährige mit der Nachricht nach Hause kommt, nun müsse er in seinem ersten Jahr am Oberstufen-Kolleg drei »Deutschkurse« machen. Auch Ufuk findet das ungerecht. Im letzten Jahr auf der Realschule habe er doch ebenso wie sein Freund Markus eine Drei in Deutsch gehabt. Ufuk ist echt sauer. Ufuk und Markus hatten sich, wie alle Übergänger aus der Sekundarstufe I (Gymnasium, Gesamtschule, Realschule, Hauptschule), zu Beginn der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg der Deutsch-Diagnose unterziehen müssen, die an dieser Schule ebenso üblich ist wie der Englisch-Einstufungstest.

tur gesehen, und die eventuelle Aufdeckung erheblicher Defizite beim Leseverstehen und bei der schriftlichen Sprachproduktion (beides im Alltagsleben eher »unsichtbare« Fertigkeiten) in der Deutsch-Diagnose kommt einer Infragestellung des deutschen Anteils einer Doppel- oder Misch-Identität gleich.

**Ufuk, Eugenia,
Markus**

Nun sitzt Ufuk mit Eugenia aus Kasachstan im Förderkurs »Deutsch als Zweitsprache I«. Markus ist der Empfehlung gefolgt und macht den Förderkurs »Lesen und Schreiben« mit, in dem überwiegend SchülerInnen deutscher, aber auch drei nicht-deutscher Herkunft sind.

Im »regulären« Kurs zum Thema »Märchen lesen und schreiben« ist es bunt gemischt: Hier arbeiten Schüler mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen der Deutsch-Diagnose zusammen, und Ufuk und Markus treffen hier auf Mitschüler, die korrekt und zum Teil gewandt schreiben und sich, ohne zu jammern, mit den psychologischen Texten über die Bedeutung von Märchen auseinander setzen können.

Ein derartig differenziertes Unterrichtsangebot müsste eigentlich in den beiden Jahren vor dem Abschluss der Sekundarstufe I gemacht werden, und zwar nicht nur, damit schriftsprachliche Deutschdefizite behoben werden können, sondern auch damit Empfindlichkeiten, Denkblockierungen und vor allem unterschiedliche, zumeist soziokulturell geprägte Sichtweisen der Funktion und Bedeutung schriftlicher Kommunikation bewusst und thematisiert werden können.

Die meisten der Äußerungen, die wir bei der Besprechung schriftlicher Aufgaben in den oben genannten Kursen hören, sind defensiver Natur. Das wundert nicht in den Fällen, in denen wir dem zur Deutsch-Diagnose gehörenden Selbsteinschätzungsbogen entnehmen konnten, dass der Schüler oder die Schülerin die eigene Literalität erheblich besser einschätzt als es der Diagnostest bzw. das Urteil der LehrInnen tun. Aber auch sonst zeigt sich nicht selten ein merkwürdiger Widerspruch zwischen dem klaren Wunsch, seine Schreibfertigkeiten zu verbessern, und einer oft verbissenen Abwehr von Kritik, Verbesserungsvorschlägen oder Hilfen zum selbstständigen Training.

Im Folgenden einige typische Äußerungen aus solchen Besprechungen:

Ufuk hatte, auch auf Grund seiner Drei in Deutsch auf der Realschule, »eigentlich gedacht, dass er damit gut durch die Oberstufe zum Abitur« kommen würde. Zwar hatte die Lehrerin manchmal – selbst, wenn er seine schriftlichen Hausaufgaben in der Klasse *vorgelesen* hatte – bemerkt, er müsse im Schriftlichen »sorgfältiger« werden, aber im Mündlichen und von seinem Engagement her gehöre er zu den Besten, »mindestens Zwei, manchmal sogar fast Eins« sei er, aber man habe ja leider nur eine Deutschnote, da komme diese Leistung nicht so recht heraus. Und nun, nach der Deutschdiagnose und einigen schriftlichen Leistungsnachweisen die Rückmeldung, er müsse unbedingt einen Förderkurs »Deutsch als Zweitsprache« besuchen! Sehr frustrierend, schließlich sei er ja in Deutschland geboren!

Markus hatte »irgendwie« damit gerechnet, dass er seine Schreib- und Lesefähigkeit würde verbessern müssen. Er schreibe zwar sehr flüssig und eigentlich ganz gerne – er tue das ja beim Chatten im Internet stundenlang –, und auch Rechtschreibung und Zeichensetzung machten ihm wenig Probleme. Aber wenn er etwas über eine Kurzgeschichte oder einen Zeitungsartikel schreiben solle, dann komme nur »so ein Durcheinander« heraus, hatte die Lehrerin gesagt und ihm nur eine Vier und manchmal eine Fünf gegeben. Sein Vater hätte allerdings in seinem Kfz-Betrieb von einem Kunden, der selbst Lehrer sei, gehört, die Noten im Deutschaufsatz seien sowieso Glücksache, da solle man sich nicht allzusehr Sorgen machen. Hauptsache, der Junge könne gut mit dem Computer umgehen.

»Du hast aber eine tolle Schrift«, ist Eugenia immer wieder gelobt worden. Dieses Lob verdankt sie der Tatsache, dass in der Schule in Kasachstan immer großer Wert auf schöne Schrift gelegt worden war. Jetzt, im ersten Jahr am Oberstufen-Kolleg, waren ihr, welche Enttäuschung, die Besprechungen ihrer schriftlichen Leistungsnachweise wie ein langgezogenes »Aneinandervorbeireden« vorgekommen. »Man versteht doch, was gemeint ist«, hatte sie immer wieder eingewandt; »alle die ich kenne, meinen auch, dass man das so sagen kann«. Eugenia hatte im Diagnostest bei der Aufgabe zum Leseverstehen oft am Text vorbei geschrieben, und als es darum ging, komplexe Sätze in einfache zu verwandeln oder eine Reihe von einfachen Sätzen miteinander zu einem kohärenten Text zu verknüpfen, hatte sie versagt.

Zur Veranschaulichung seien hier einige Beispiele angeführt. Die von Eugenia zu verbindenden Einzelsätze lauteten:

Ein junger Mann stand vor Gericht.

Er hatte einige Zeit in einer Druckerei gearbeitet.

Er hatte falsche Fünfzigmarkscheine hergestellt.

Der Richter war dem Angeklagten freundlich gesinnt.

Der junge Mann war arbeitslos.

Er hatte sofort alles gestanden.

Eine Gefängnisstrafe von zwei bis drei Jahren war unvermeidbar.

Eugenia verband diese Sätze zu folgendem Text:

Ein junger Mann stand vor Gericht der einige Zeit in einer Gelddruckerei gearbeitet hatte und falsche Fünfzigmarkscheine hergestellt hatte. Der Richter war dem Angeklagten freundlich gesinnt, eine Gefängnisstrafe von zwei bis drei Jahren

war unvermeidlich obwohl der junge Mann sofort alles gestand auch das er arbeitslos war.

Eine mögliche Lösung wäre gewesen:

Ein junger Mann, der einige Zeit in einer Gelddruckerei gearbeitet hatte und dort falsche Fünfzigmarkscheine hergestellt hatte, stand vor Gericht. Der Richter war dem Angeklagten freundlich gesinnt, weil der junge Mann arbeitslos war und sofort alles gestanden hatte. Trotzdem war eine Gefängnisstrafe von zwei bis drei Jahren unvermeidlich.

»Aber das sage ich doch!« begehrte Eugenia auf, als man ihr zeigte, wie es richtig gewesen wäre. Für sie gibt es inhaltlich keinen Unterschied zwischen ihrem Text und der Lösung.

Ein anderes Beispiel: Eugenia MitschülerInnen im Förderkurs »Deutsch als Zweitsprache« können an dem Satz »Wir kennen die Schweiz aus Wintersportparadiesen.« nichts Falsches entdecken. »Das stimmt doch, die Schweiz ist ein Wintersportparadies«, sagen alle, »Das steht doch im Text«. In der Tat, das steht im Text, aber eben nicht in dem soeben zitierten Satz. Als dann der Lehrer durch Veränderung nur eines einzigen Buchstabens (*aus* wird zu *als*) und durch die Verwendung des Singulars *Wintersportparadies* statt des Plurals (Dativ) *Wintersportparadiesen* den Satz korrigiert, ist der Protest groß: Das sei pedantisch und jeder verstehe doch, was gemeint sei (s. o.), nur ein einziger Buchstabe sei falsch, und warum denn Singular (»Was ist das überhaupt?«), es gebe doch ganz viele »Wintersportparadiesen« (sic!) in der Schweiz.

Viele SchülerInnen sind aus der Sekundarstufe I daran gewöhnt, einfach eine »Verbesserung« von *aus* in *als* vorzunehmen oder aber den Satz, in dem der Fehler erscheint, noch einmal ganz abzuschreiben. Aber mit der einfachen Korrektur eines solchen Fehlers ist es offensichtlich nicht getan. Behalten wird von den Schülern in beiden Fällen meist nur: *aus* ist falsch, *als* ist richtig, was natürlich so isoliert und verkürzt unsinnig ist und das eigentliche Problem nicht löst. Das Problem besteht darin, dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache ungesteuert lernen, in der Regel den Zusammenhang zwischen inhaltlicher Aussage und Satzstruktur nicht erkennen. Für sie transportieren allein die Wörter der zweiten Sprache die Inhalte, die sie zum Ausdruck bringen wollen, und diese Wörter, von denen sie teilweise auch nur relativ vage Vorstellungen haben, werden dann auf recht beliebige Weise zu Wortgruppen angeordnet.

In unserem Beispiel sind die bedeutungstragenden Wörter *die Schweiz*, *Wintersportparadies*, das Verb *kennen* spielt eine eher untergeordnete Rolle, wie auch die Präposition *aus*. Die inhaltliche Zuordnung zwischen *Schweiz* und *Wintersportparadies* ist so eingängig, dass es einer formalsprachlichen Ausformung nicht mehr bedarf. Jeder kann sich etwas darunter vorstellen, wenn er diese zwei Wörter hört. Die Frage nach einem möglichen Unterschied zwischen *kennen als* und *kennen aus* stellt sich gar nicht. (In ähnlicher Weise »verstehen« sie selbst auch kompliziertere Sachtexte.)

Der bisherige Erfolg gibt diesen SchülerInnen recht. Sie werden verstanden, von den MitschülerInnen allemal, aber auch von den LehrerInnen, jedenfalls haben sie auf der Haupt- und Realschule diese Erfahrungen gemacht. Natürlich empfinden sie es dann als Schikane, Pedanterie oder gar Ausländerfeindlichkeit, wenn LehrerInnen am Oberstufen-Kolleg »plötzlich« auf korrektem schriftsprachlichem Ausdruck bestehen.

Schwieriger wird es schon bei folgendem Beispiel: Ufuk fasst den Hörtext »Schreiben, um (sich selbst) zu verstehen?« so zusammen:

Manche Menschen glauben, das Schreiben nicht nötig wäre. Ja auch wenn Schreiben schwer ist, fordert unses denken. Die Gedanken könnte man mit eine Regenwolke vergleichen, die Wolke ist eine Idee und der Regen sind die Wörter mit dem man seine Idee teilt, es kan passiren das man ein tolen Gedanken hat und trotzdem »Regnet es nicht!« Es ist leichter etwas zu sagen als etwas zu schreiben weil bei der Sprache kann man es noch mit gestik verdeutlichen bei eine schrift muss man die Phantasy eregen und zwar nur mit worter!

Hier ist eine Korrektur durch Wegstreichen, Hinzufügen oder Austauschen von Buchstaben bzw. Wörtern nicht möglich. Der logische Zusammenhang zwischen *schreiben* und *denken* im zweiten Satz ist durch die Verwendung der Strukturwörter *Ja auch wenn* nicht nachvollziehbar. Nach der Bedeutung dieser Wörter befragt, streicht Ufuk sie einfach durch: Sie haben für ihn keine den Inhalt der Aussage erhellende oder modifizierende Funktion. Bei freier Assoziation kann man durchaus »verstehen«, was Ufuk zum Ausdruck bringen wollte. In seiner vorigen Schule haben die Lehrer auf Ufuks Textproduktionen mit diesem »wohlwollenden« Verständnis reagiert.

Ursachen und Perspektiven

Wenn heute, im Kontext der Diskussion über Literalität und Oralität vor allem auch über den Verfall der basalen Lese- und Schreibfertigkeiten geklagt wird, sollte man den Blick nicht nur auf die SchülerInnen richten. Eine ganze Lehrerergeneration hat ja gelernt, dass man nachsichtig mit einem »restringierten Code« umgehen müsse, dass Beurteilungen schriftlicher Deutsch-Leistungen nur äußerst relativ sein könnten und dass die selbstständige Entfaltung eines Gedankens (»Besinnungsaufsatz«) einen Oberstufenschüler überfordere.

Die Äußerungen einer »gestandenen« Deutschlehrerin eines Gymnasiums (Schüren 1993) können vielleicht ein paar Hinweise darauf geben, was in den letzten beiden Jahrzehnten »schiefgefallen« ist und welche Perspektiven zur Zeit sichtbar werden.

Die Lehrerin beklagt z. B. »entweder ganz kurze Sätze, eine Fülle von dass-Sätzen als fast einzige Art des Nebensatzes, ein paar Relativsätze dabei, die manchmal noch falsch sind (weil an ein Nomen mit was angeknüpft wird) oder furchtbar lange Sätze, die aber aus lauter simplen kleinen Haupt- oder auch Nebensätzen bestehen, entstanden aus dem Bedürfnis, etwas noch näher zu erklären – wie man es beim Sprechen auch macht ...«, es fehle die »Verknüpfungsfähigkeit«. Andererseits erinnert sie sich an die »schöne« Sprache ihrer Schulaufsätze, die ihr inzwischen »gestelzt« und »gespreizt« vorkomme – »da ist mir die direkte Jugendsprache von heute eigentlich lieber«. Sie macht auch keinen Hehl aus ihrem Misstrauen gegenüber der Wissenschaftssprache und deren »großartigen Fremdwörtern« und ihrer Bewunderung für die Jugendlichen, die heute fast so schnell ins Reine schreiben könnten wie sie sprechen, »zwölf Spalten in einem Zug«.

Ihre Rezepte zur Abhilfe klingen eher etwas hilflos: Da wird »höchstens einmal ein Satz vorgelesen und gesagt: also, das geht so nicht; und das hören die Schülerinnen und Schüler dann auch selbst, im Laufe der Jahre merken sie das schon«. Sie setzt weiter auf den Literaturunterricht: denn wer schwierige literarische Texte bewältigt habe, komme auch mit der einfacheren Sprache der Sachtexte zurecht. »Wer gute Literatur versteht, der findet dort auch Gesichtspunkte für sein eigenes Sprechen.« Und sie hat die Hoffnung – »aber vielleicht ist das eine Illusion« – dass »die jungen Leute, wenn sie zu

ihrem Gebiet kommen, z. B. Chemie oder Physik, doch zu formulieren wissen«.

Hier werden jedoch bereits Ansätze einer möglichen Interventionsarbeit sichtbar, wie sie seit vielen Jahren am Oberstufen-Kolleg erprobt worden sind und weiterentwickelt werden: Intensive Besprechung von »Sätzen«, individuell oder in kleinen Gruppen; eine den Zusammenhang von Inhalt und Sprache anschaulicher bewusst machende Arbeit mit literarischen Texten; und eine engere Kooperation von DeutschlehrerInnen und LehrerInnen anderer Fächer.

Die didaktische Problematik wird noch kompliziert durch den Einzug erstsprachlicher, ethnischer und sozialer Heterogenität in alle Schulformen und das Bestreben der LehrerInnen, damit »politisch korrekt« umzugehen. Als Ufuk nach seiner Deutsch-Diagnose, auf diese »Diskriminierung« schimpfend, durch die Schule zog mit der Behauptung, die Diagnose taue nichts, denn er habe ja »fast eine Eins in Deutsch« gehabt, wurde ihm unbesehen geglaubt, seine Rede schien überzeugend; im Mündlichen war er ja auch »fast Eins« gewesen.

Literatur

Hackenbroch-Krafft, Ida / Schüren, Rainer: Eine Deutsch-Diagnose als Grundlage gezielter Sprachförderung. Veröffentlichung des Oberstufen-Kollegs der Universität Bielefeld, 2000. (Bezugsadresse: Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld, Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld)

Ida Hackenbrode-Krafft (Interviewerin): Schreibdefizite in der Sekundarstufe II. Interviews ... In: Diskussion Deutsch, Heft 134 (Dez. 1993), S. 430–33

Heidemarie Bhatti-Küppers, Jg. 1945, ist wissenschaftliche Angestellte und Lehrerin am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld.

Adresse: Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld, E-mail: Heidemarie.Bhatti-Kueppers@uni-bielefeld.de

Dr. Rainer Schüren, Jg. 1941, ist Studienprofessor am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld.

Adresse: Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld, E-mail: rainer.schueren@uni-bielefeld.de