

# **PROBLEMFACH DEUTSCH ?**

Je soussignée, *Dr. phil.* Claudia M. IGELMUND-GUILLEMOT *M.A.*, confirme avoir réalisé par mes propres moyens la présente étude, et ceci dans le respect de la démarche scientifique.

A handwritten signature in black ink, reading 'Igelmund-Guillemot'. The signature is written in a cursive style with a long horizontal stroke at the beginning.

CESIJE ASBL  
Centre d'Études sur la Situation  
des Jeunes en Europe  
LUXEMBOURG

*Dr. phil.* Claudia M. IGELMUND-GUILLEMOT *M.A*  
Candidate au Lycée Classique d'Echternach  
Grand-Duché du Luxembourg

## **PROBLEMFACH DEUTSCH ?**

Eine Studie zur Bedeutung des Schulfaches „Deutsch“ für Schüler  
portugiesischer Nationalität, durchgeführt am Lycée  
Classique/Technique d'Echternach, Grand-Duché du Luxembourg

Echternach 2001

## RESUME

La présente étude tente à démontrer la nécessité d'un changement d'accès méthodique et didactique dans l'enseignement de la langue allemande aux élèves d'origine portugaise. Cette langue d'alphabétisation de l'Enseignement Primaire et véhiculaire pour de nombreuses matières d'Enseignement Primaire et Secondaire cause en effet de multiples problèmes aux élèves portugais d'Echternach et de ses environs, confrontés à une méthode d'enseignement de « l'Allemand, langue maternelle » alors que leur situation demande l'acquisition de cette langue selon une méthode « l'Allemand, langue étrangère ».

L'évidence de cette nécessité d'un changement de cap méthodique est dévoilée à travers :

- une observation de l'évolution dans la matière des élèves portugais des années 1995/1996 à 1999/2000, au Lycée Classique / Technique d'Echternach depuis leur départ de l'Enseignement Primaire jusqu'à la fin de la première année d'études du Secondaire Classique / Technique ( VII ES, 7 ST, 7 ST-ADAPT ) ;
- une analyse des programmes scolaires pour la matière « Allemand » de l'Enseignement Primaire et de l'Enseignement Secondaire Technique ;
- une analyse des fautes au niveau de la grammaire en général, de la morpho-syntaxe et de la sémantique en particulier se trouvant dans les devoirs en classe des niveaux VII, 7ST, 7ST-ADAPT, VI, 8 TE, 9TE, III et 12 GE.

Sous forme de réflexions sur le fond et de propositions concrètes, l'étude essaie, à la fin , d'apporter sa petite pierre à l'élaboration d'un nouveau concept plus équilibré et plus juste vis-à-vis de la population d'élèves en question.

Enfin, elle souligne le non-fondé d'une discussion autour d'une alphabétisation francophone pour les élèves portugais tant que la méthode adéquate d'un enseignement de « l'Allemand, langue étrangère / langue secondaire » n'a pas pu faire ses preuves.

*Für Viktoria*

*„Ein Kind dahin zu bringen, nur aus Freude an der Nützlichkeit mitzuarbeiten, ist das Ziel eines Erziehers, der versucht, gefühlsmäßige Blockierungen zu entfernen und dem Kind bei seiner sozialen Anpassung und dem schulischen Fortschritt zu helfen.“  
( Rudolf DREIKURS: Psychologie im Klassenzimmer, Stuttgart 1975, S.61 )*

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>VORWORT</b>	<b>9</b>
<b>Einleitung</b>	<b>10</b>
<b>1. Verhalten und Leistungsergebnisse portugiesischer Schüler im Fach „Deutsch“ - Auffälligkeiten -</b>	<b>11</b>
1.1 Subjektive Beobachtungen	11
<b>2. Die Endbenotung im Fach „Deutsch“ portugiesischer Schüler der Klasse 6 Ecole Primaire im Vergleich zur Endbenotung der Klasse VII ES/ 7 EST der Einschulungsjahrgänge in den Sekundarbereich 1995/96 bis einschließlich 1999/2000 – Eine statistische Auswertung</b>	<b>13</b>
2.1 Beobachtungen im ES	33
2.2 Beobachtungen im EST	33
2.3 Beobachtungen in der Klasse 7 Adaptation	34
2.4 Auslegung der beschriebenen Beobachtungen	35
<b>3. Ziele, Methoden und Leistungsbeurteilung im Fach „Deutsch“ der Ecole Primaire sowie des ES/EST im Cycle Inférieur – Ein Vergleich</b>	<b>39</b>
3.1 Die Richtlinien im Schulfach „Deutsch“ der Ecole Primaire für die Klassen 1 bis 6	39
3.2 Die Richtlinien im Fach „Deutsch“ des Enseignement Secondaire Général	50
3.3 Die Richtlinien im Fach „Deutsch“ des Enseignement Secondaire Technique	56
3.4 Ergebnisse der allgemeinen Richtlinienanalyse	58
<b>4. Fehlerarten und Fehlerhäufigkeit – Eine Fehleranalyse der Klassenarbeiten portugiesischer Schüler</b>	<b>61</b>
4.1 Zum Stand der schriftlichen Sprachkompetenz -- Aufsätze und gelenkte Textkommentare : Beispiele individueller Textproduktion	63
4.2 Beobachtungen zur Fehlerhäufigkeit und Fehlerart - Eine Analyse	76
4.2.1 Form, inhaltliche Gestaltung, Arbeitstechniken	80
4.2.2 Morpho-Syntax und Textsyntax	82

4.2.3 Interferenzen	85
4.2.4 Interpunktion	86
4.2.5 Phonetik und Semantik	87
<b>5. Was tun? - Ansätze zur Verbesserung der allgemeinen Sprachkompetenz portugiesischer Schüler im Fach „Deutsch“ in der Ecole Primaire sowie im Enseignement Secondaire Classique und Technique</b>	<b>88</b>
5.1 Der methodische Zugriff	88
5.1.1 Überlegungen zur Vermittlung des Deutschen an portugiesische Schüler in der Ecole Primaire	89
5.1.2 Enseignement Secondaire und Enseignement Secondaire Technique - Überlegungen zu Methode und Didaktik des Deutschen im Hinblick auf die Gruppe der portugiesischen Schüler	103
<b>6. „Deutsch als Zweitsprache“ - Ein Blick nach Nordrhein-Westfalen, Bayern und Berlin</b>	<b>118</b>
<b>Schlussbemerkung</b>	<b>124</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>126</b>
<b>Quellen</b>	<b>126</b>
<b>Primärliteratur</b>	<b>127</b>
<b>Sekundärliteratur</b>	<b>129</b>



## VORWORT

Die vorliegende Studie beruht zum Teil auf der Analyse, Beurteilung und Interpretation der schulischen Daten bzgl. der Leistungen und Leistungsbewertung portugiesischer Schüler der Schuljahrgänge 1995/96 bis 1999/2000 des Lycée Classique / Technique d'Echternach im Schulfach „Deutsch“.

Die Betrachtungen setzen dabei insbesondere an der Nahtstelle zwischen Ecole Primaire und Enseignement Secondaire an, d.h. der Klasse 6 Ecole Primaire und der Klassen VII / 7 des Enseignement Secondaire/ Secondaire Technique .

Die Studie erhebt weder einen Anspruch auf Vollständigkeit noch auf unreflektierte Übertragbarkeit , wenngleich es vorstellbar ist, daß ähnliche Situationen wie die hier beschriebenen auch anderwärts im Lande anzutreffen sind .

Der besonders hohe Anteil portugiesischer Mitbürger an der Gesamtbevölkerung des Schuleinzugsbereichs Echternach und der daraus resultierende hohe Anteil portugiesischer Schüler an der Ecole Primaire legten eine Untersuchung an diesem Ort nahe .(1)

An dieser Stelle bedankt sich die Verfasserin für die freundliche und unkomplizierte Unterstützung durch die Direktion der Schule , insbesondere durch ihren Direktor, Herrn Fernand BAUER, bei der Durchführung der nötigen Recherchen , sowie für die gute Zusammenarbeit mit den Damen des Schulsekretariats und den Fachkollegen des LCE / LTE .

Gedankt sei auch Herrn Charles BERG, Professeur am ISERP / Walferdange, für seine stets wohlwollende , beratende Betreuung der Studie.

---

(1) siehe dazu : Eechternoacher Gemäneblad, Abrëll 2000, S.9 :  
Elèves à l'Ecole Primaire par nationalité, année scolaire 1999/2000 :

Luxembourg	: 209
Portugal	: 207
Autres	: 65

## EINLEITUNG

*« Die heutigen Industrienationen sind Leistungsgesellschaften, denn eine übereinstimmende Struktur dieses Gesellschaftstyps wird darin sichtbar, daß seine Mitglieder durch Leistungsnachweise innerhalb einer sozialen Statushierarchie aufsteigen können. (...) ...*

*Auf dem Hintergrund des bisher Gesagten müssen wir von der Tatsache ausgehen, daß die Schule in der Gegenwart zur ‚Leistungsschule‘ geworden ist. Der ihr von der Gesellschaft übertragene Auftragsauftrag rangiert mehr und mehr an erster Stelle und kann die gesamte Schulzeit eines Kindes zu einer Kette von Prüfungs- und Auslesesituationen machen, dadurch ein unkindliches und freudloses Strebertum züchten und die Schule selbst in die Rolle eines Tyrannen wider Willen drängen.“ ( Jörg ZIEGENSPECK: Zensur und Zeugnis in der Schule, Hannover 1976, 2.Auflage, S. 24 ff. )*

Zum EXAMEN DE FIN D’ETUDES des Schuljahres 1999/2000 , der ersten möglichen Etappe zu einer ‚carrière supérieure‘ traten im Lycée Classique d’Echternach 92 Schülerinnen und Schüler, darunter 3 portugiesische Schülerinnen, an .

Von diesen 92 Kandidaten bestanden im ersten Anlauf 58 die Prüfung, unter ihnen 1 der 3 portugiesischen Schülerinnen in der Spezialisierung E moderne .

Die beiden verbleibenden portugiesischen Schülerinnen wurden mit 9 weiteren abgewiesen, die übrigen Kandidaten zu Nachprüfungen geladen.

Unter den insgesamt 20 Abschlussprüflingen des Lycée Technique d’Echternach befanden sich zur selben Zeit 4 portugiesische Schüler der Division ‚Administrative et Commerciale‘, von denen lediglich 2 das Abschlussexamen bestanden. Innerhalb der Division ‚Technique Générale‘ waren keine portugiesischen Schüler angetreten.

Zieht man in Betracht, dass dieser Abschlussjahrgang im Jahre 1993/94 mit 140 Schülern im ES, darunter 9 Portugiesen, und mit 43 Schülern im EST, darunter 7 Portugiesen, begonnen hatte , so drängen sich doch die Fragen auf :

Wie kommt es, dass diese Schülergruppe im ES so hoffnungslos unterrepräsentiert ist?

Womit hängt es zusammen, dass die Zahl der Kandidaten portugiesischer Nationalität, welche das jeweilige Abschlussexamen des Sekundarbereichs erreichen und auch bestehen, so gering ist ?

In Anlehnung an das einleitende Zitat könnte man die Frage aber auch formulieren :

Wie kommt es, dass die ‚Leistungsschule‘ mit ihrem Ausleseprinzip innerhalb der Schülergruppe portugiesischer Nationalität besonders effizient zu sein scheint ?

Und schließlich : Lässt sich an dieser Situation etwas ändern ?

Die Beantwortung der so gestellten Fragen entbehrt eben deshalb nicht einer gewissen Dringlichkeit, als grundsätzlich ein sozialer Aufstieg oder ein Stagnieren im Vergleich zu der Situation gleichaltriger Mitschüler oder auch zu der Situation im Elternhaus nachgewiesenermaßen beträchtlich von schulischem Erfolg bzw. Misserfolg abhängt .

Im Falle von Schülern fremdländischer Nationalität, wie hier, geht es zudem um den Grad sozialer Integration in den neuen gesellschaftlichen Kontext .

Eine letztendlich überzeugende, umfassende Beantwortung der aufgeworfenen Fragen kann allerdings nur durch das Zusammenführen der Forschungsergebnisse unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen geleistet werden .

Vor allem soziologische, sozialpsychologische, historische und ökonomische, aber, last but not least, auch pädagogische Untersuchungen sind hier gefragt.

Es liegt auf der Hand, dass die vorliegende Studie einem solch umfassenden Anspruch nicht genügen kann und ihn auch nicht zum Ziel hat .

Ihr Anliegen ist es vielmehr, einerseits unter erziehungswissenschaftlichen und sprachpädagogischen Aspekten die Problematik zu beleuchten und mit Hilfe des konkreten, definierten Beispiels einen Mosaikstein zu der anvisierten Lösung beizutragen., sowie, andererseits eine, sicherlich ausbaufähige, Hilfestellung bei der Problemlösung im Schulalltag anzubieten .

Wenn hier die Rede von erziehungswissenschaftlichen und sprachpädagogischen Aspekten ist, so beziehen diese sich konkret auf die Untersuchung der Bedeutung der Sprache und des Schulfaches „Deutsch“ für den schulischen Werdegang portugiesischer Schüler, aufgezeigt an Beispielen aus der Schülerschaft des Lycée Classique/Technique d'Echternach.

## **1 Verhalten und Leistungsergebnisse portugiesischer Schüler im Fach „Deutsch“ - Auffälligkeiten**

### **1.1 Subjektive Beobachtungen**

Den Anstoß zu der vorliegenden Studie gab zunächst eine im Deutschunterricht mit portugiesischen Schülern unterschiedlicher Klassenzugehörigkeit immer wieder gemachte Beobachtung, dass diese Schüler im mündlichen Umgang mit der Sprache zwei wiederkehrende Verhaltensweisen an den Tag legen, nämlich entweder

a) eine, trotz starker Fehlerhaftigkeit, völlig unbekümmerte Kommunikationsbereitschaft, oder

b) ein ängstlich abwartendes, resigniertes Verstummen, das hier und da von ironischen Zwischenbemerkungen unterbrochen werden kann .

Im schriftlichen Ausdruck finden beide Kategorien im Allgemeinen wieder zueinander, indem sie, exception faite, durch einen inhaltlichen wie stilistischen Minimalanspruch in Bezug auf die zu erstellenden Texte und eine hohe Fehlerbelastung, wobei die Verständlichkeit nicht immer mehr gegeben ist, auffallen. (1)

Summa summarum trägt schließlich mit großer Regelmäßigkeit für eine Vielzahl dieser Schüler die Leistungsbewertung im Fach „Deutsch“ am Schuljahresende entweder zu einem Scheitern, einer Nachprüfung oder einem „so eben bestanden“ bei .

Die hier beschriebene Situation ist nicht nur höchst unbefriedigend für den Schüler, sie ist es auch für den Fachlehrer, dessen Aufgabe als Pädagoge es ist, die Ursachen zu ergründen, um, sollte es in seiner Kompetenz liegen, dabei mitzuhelfen, einer Verbesserung der Situation herbei zu führen.

Zwangsläufig wird er sich die Fragen stellen:

Wie waren denn die Leistungen des Schülers in der Ecole Primaire im Fach „Deutsch“? Lagen ähnliche Schwierigkeiten vor oder treten die Schwierigkeiten erst mit Einschulung in den Sekundarbereich auf?

Bereitet die eine Schulart nicht auf die andere vor?

Arbeiten beide aneinander vorbei?

Sind vielleicht in beiden Schularten die methodischen und didaktischen Ansätze der Schülergruppe gegenüber nicht angepasst?

Gelten unterschiedliche Leistungsmessungskriterien?

Und nicht zuletzt: Wähle ich selbst vielleicht den falschen methodischen und/oder didaktischen Zugriff?

---

(1) Das unter a) beschriebene Verhalten scheint die Haltung eines Schülers zu zeigen, der sich mit der Fehlerhaftigkeit in seinem sprachlichen Ausdruck abgefunden hat, nichts mehr zu verbessern trachtet, jedoch über Charme und Witz versucht, die Aufmerksamkeit und Gunst des Lehrers zu gewinnen, um den objektiv drohenden Misserfolg abzuwenden.

Das unter b) beschriebene Verhalten hingegen zeigt Hilflosigkeit, Unsicherheit und Resignation in dem Sinn, dass der drohende Misserfolg bereits vorhergesehen und als unabwendbar in Kauf genommen wird.

Es ist offensichtlich, dass beide Verhaltensgruppen auf Aufmerksamkeit und Hilfe in einer recht schwierigen Ausgangslage aus sind. Die von den Kindern gewählten Verhaltensweisen gehen dabei auf unterschiedliche Erfahrungen und Erziehungskonstellationen im familiären Bereich zurück. Sie gleichen den von Rudolf Dreikurs beschriebenen „passiv-konstruktiven“ und „passiv-destruktiven“ Verhaltenstypen. „Aktivität oder Passivität sind erste grundlegende Verhaltensmuster, die in der frühen Kindheit festgelegt werden und nicht leicht zu ändern sind. Sie spiegeln die kindliche Selbstbewertung wider und beruhen vielleicht schon auf vorgeburtlichen Erfahrungen und sehr frühem Training, möglicherweise auch auf angeborenen Tendenzen, die aber überwunden werden können. (...) Passiv-konstruktiv sind Kinder, denen es mit Charme und Bewunderung gelingt, besondere Aufmerksamkeit und Gunst zu gewinnen, ohne selbst irgend etwas zu tun. Passiv-destruktiv sind Faulheit und Sturheit. (...) Das Zuschaustellen von Unzulänglichkeit kann nur durch passiv-destruktive Mittel erfolgen. (...) Eine häufige Entwicklung geht von der passiv-konstruktiven Methode, Aufmerksamkeit zu erregen, zur passiv-destruktiven und dann direkt zur Schaustellung von Unfähigkeit. In den meisten Fällen läuft diese Entwicklung durch eine passive Machtdemonstration, weniger häufig durch die passive Rache, die wir „verbissene Passivität“ nennen. Manchmal kann sich passiv-konstruktives Benehmen direkt in das offene Zeigen von Unfähigkeit wandeln.“

Zitiert nach DREIKURS, Rudolf: Psychologie im Klassenzimmer, Stuttgart 1975, 7.Aufl., S.43f.

Um von den im Deutschunterricht gemachten, oben beschriebenen Beobachtungen über die aufgeworfenen Fragen zu objektiv nachvollziehbaren Antworten zu gelangen, ist der Weg gewaltig. Dies hängt zum einen mit der besonderen Sensibilität der mit dem Thema konfrontierten Personen zusammen ( Lehrerschaft, Elternschaft, Schülerschaft , politische und soziale Gruppen ) , zum anderen mit fehlenden Untersuchungen und normativen Handlungsanleitungen .

Eine emotionslose, sachorientierte Betrachtung fällt vielen schwer, was auf eine eher große, versteckte Unsicherheit in Bezug auf den Umgang mit der Problematik und ein, mehr oder minder stark, ausgebildetes Empfinden für den der Problematik inhärenten gesellschaftlichen Konfliktstoff schließen lässt .

Um nicht Gefahr zu laufen, sich in subjektiven, oft zweckgebundenen Vorurteilen bzw. vorschnellen Urteilen zu verlieren, erscheint es angebracht, sich der Problemstellung zunächst über statistische, nachprüfbare Daten zu nähern und mit ihrer Hilfe einige vorsichtige Antworten auf die oben aufgeworfenen Fragen heraus zu kristallisieren .

## **2 Die Endbenotung im Fach „Deutsch“ portugiesischer Schüler der Klasse 6 der Ecole Primaire im Vergleich zur Endbenotung der Klasse VII ES / 7 EST der Einschulungsjahrgänge 1995/96 bis einschließlich 1999/2000**

Den neuralgischen Punkt im Verlauf einer „Schülerkarriere“ bildet, zweifelsohne, die Klasse VII/7, welche den Übergang zwischen Enseignement Primaire und Enseignement Secondaire zu leisten hat.

Ein Vergleich der Benotung im Fach „Deutsch“ der Klassen 6 ( Ecole Primaire ) und VII / 7 ( Enseignement Secondaire ) kann deshalb Hinweise bzgl. der oben formulierten Fragestellung erbringen, ob beide Schularten in Bezug auf die Gruppe portugiesischer Schüler im Fach „Deutsch“ aufeinander abgestimmt sind, d.h. ob die Klasse VII / 7 eine Kontinuität zur Klasse 6 darstellt und damit eine stetige Evolution des Schülers für den Sekundärbereich gewährleistet, oder aber, ob es im Gegenteil, zu einem Bruch innerhalb der Entwicklungsbahn des Schülers kommt mit den entsprechenden Konsequenzen für die folgenden Jahre im ES / EST.

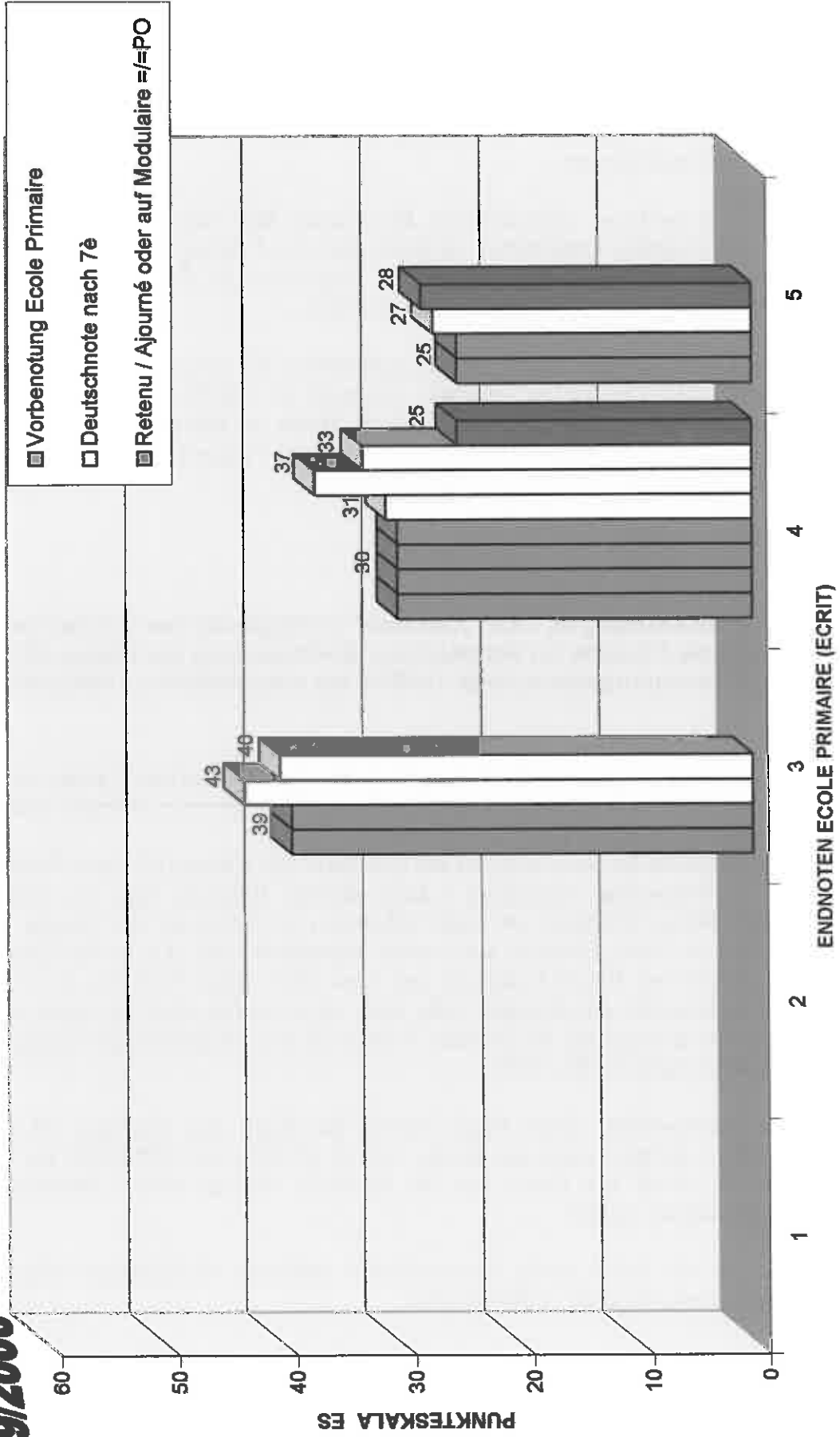
Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Daten von insgesamt 33 portugiesischen Schülern herangezogen, die in den Jahren 1995/96 bis 1999/2000 im ES eingeschult wurden, sowie die Daten von 96 Schülern, die im selben Zeitraum in den EST aufgenommen wurden .

Die auf der Basis dieses Datenmaterials erstellten Histogramme zeigen, bei näherer Betrachtung, folgende Auffälligkeiten :

**ÜBERSICHT ZUR ENTWICKLUNG DER NOTE IM FACH DEUTSCH BEI ABSCHLUSS DER ECOLE PRIMAIRE SOWIE NACH ABSCHLUSS DER KLASSE 7è ADAPTATION EST**

**1999/2000**

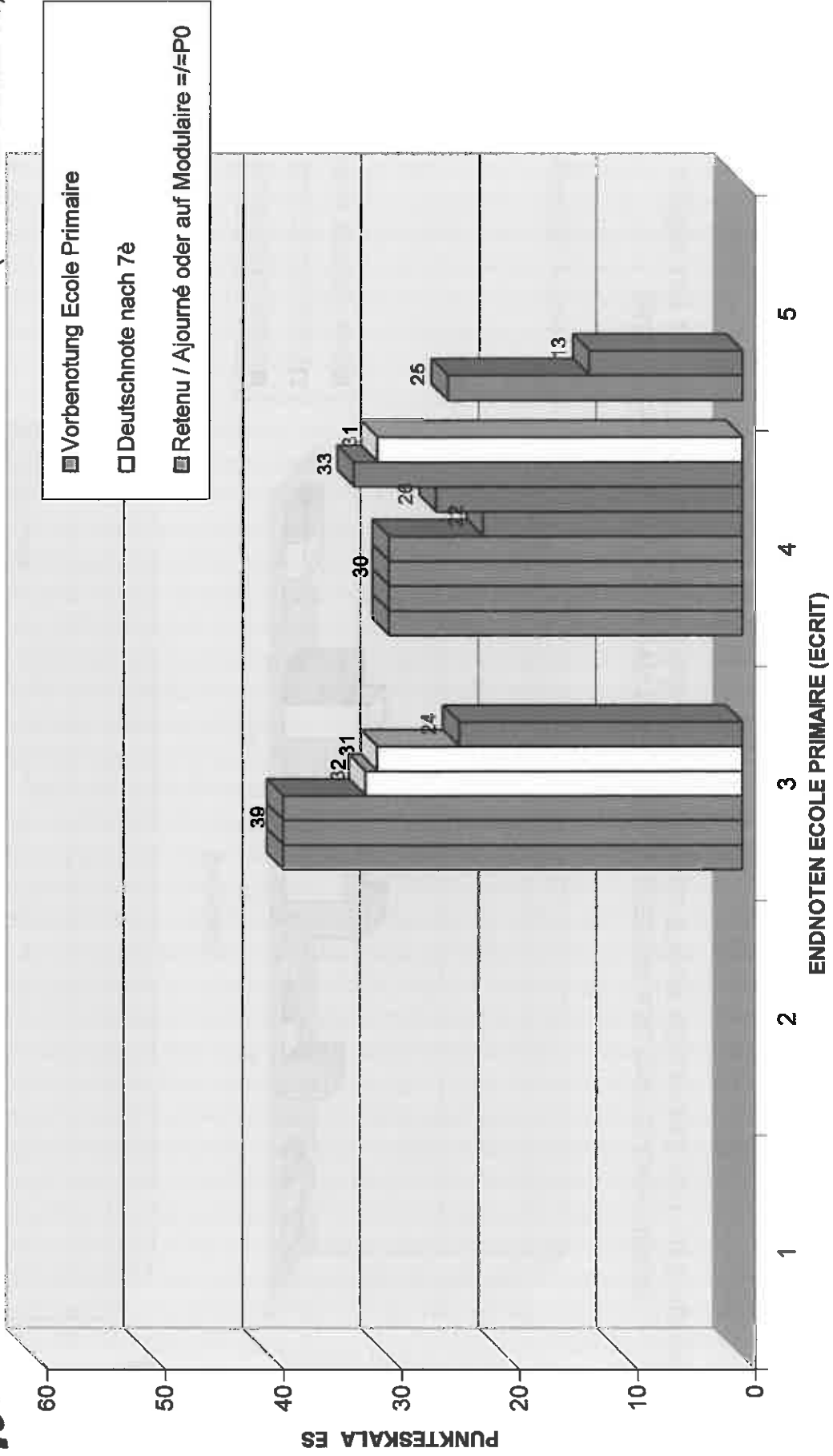
(Anzahl der Schüler : 8)



**ÜBERSICHT ZUR ENTWICKLUNG DER NOTE IM FACH DEUTSCH BEI ABSCHLUSS DER ECOLE PRIMAIRE SOWIE NACH ABSCHLUSS DER KLASSE 7è ADAPTATION EST**

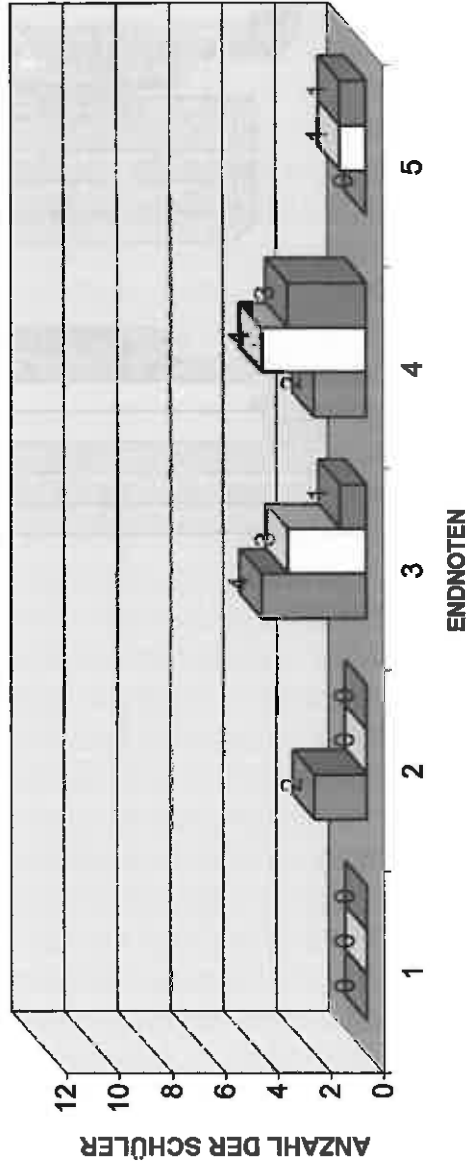
**1998/99**

(Anzahl der Schüler : 8)



**SITUATION BZG. DER ENDNOTEN ECOLE PRIMAIRE BEI EINSCHULUNG IN EINE KLASSE 7 EST ADAPT  
SOWIE VERTEILUNG DER MISSEFOLGSQUOTEN NACH ABLAUF DIESER KLASSE**

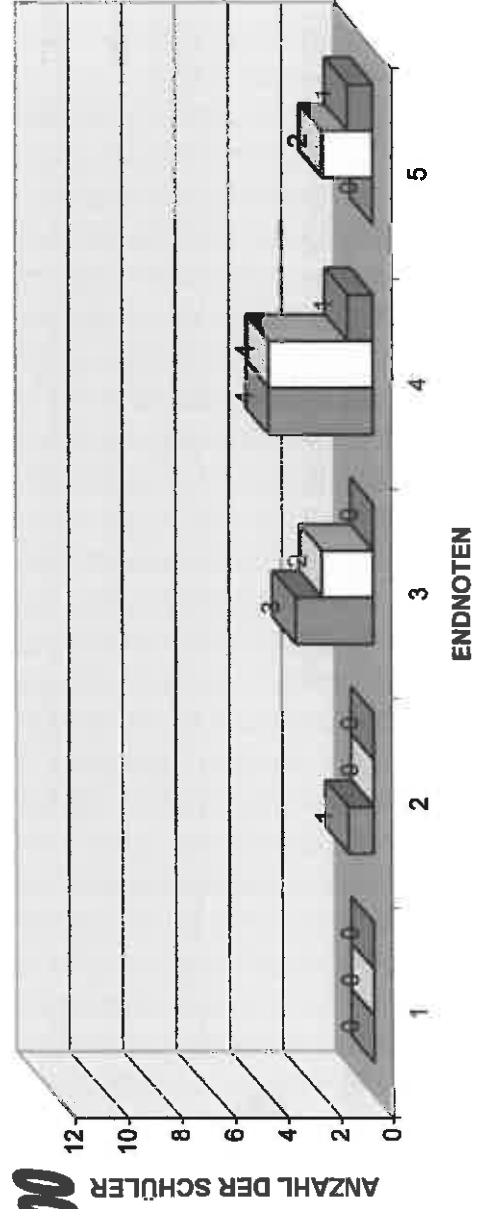
**1998/99**



( ANZAHL DER SCHÜLER : 8 )

- ORAL (ECOLE PRIMAIRE)
- ECRIT (ECOLE PRIMAIRE)
- ORIENTIERUNG NACH MO=≠PO

**1999/2000**

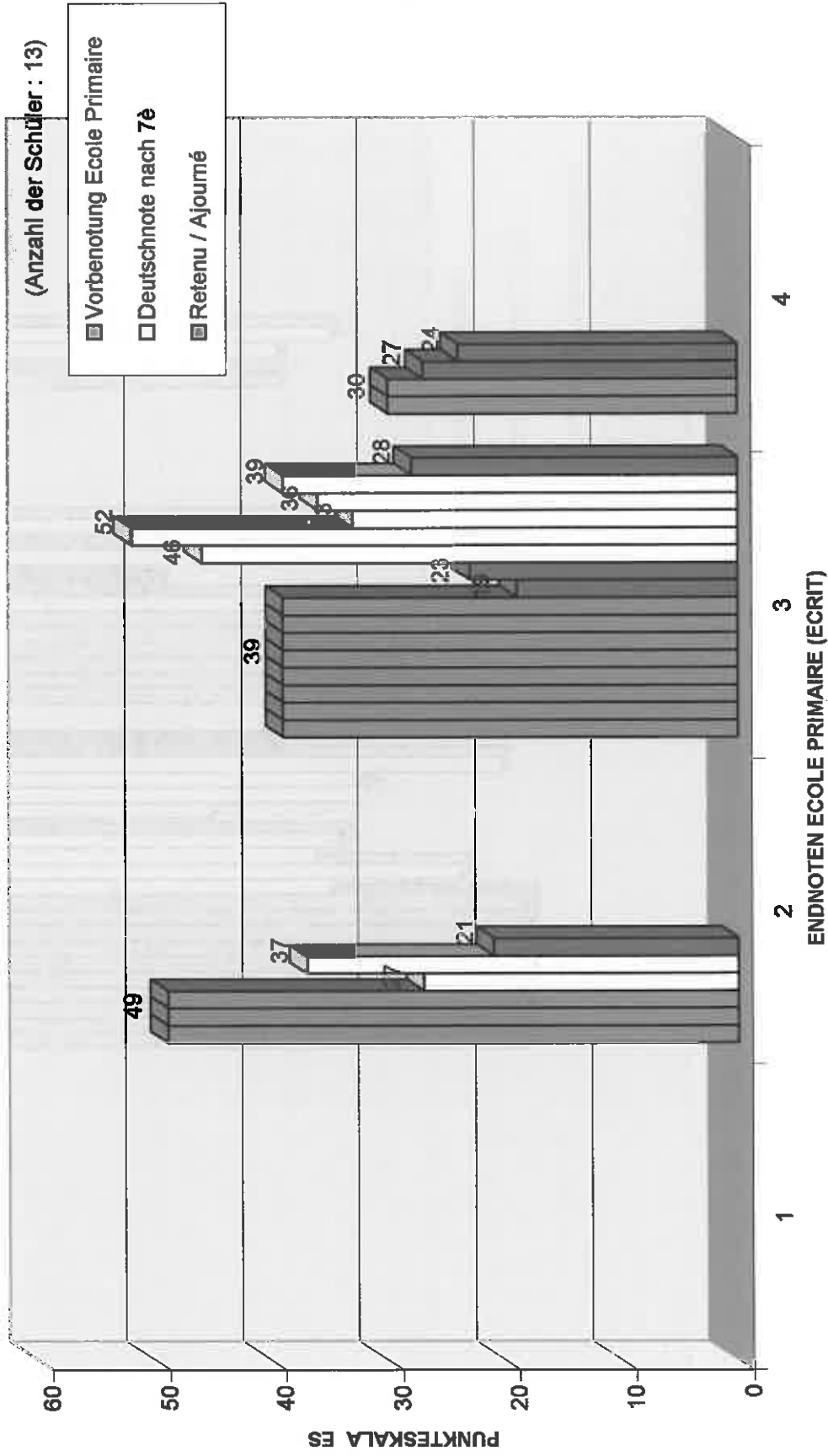


( ANZAHL DER SCHÜLER : 8 )



Übersicht zur Entwicklung der Note im Fach Deutsch bei Abschluss der Ecole Primaire sowie nach Abschluss der Klasse 7è Enseignement Secondaire Technique

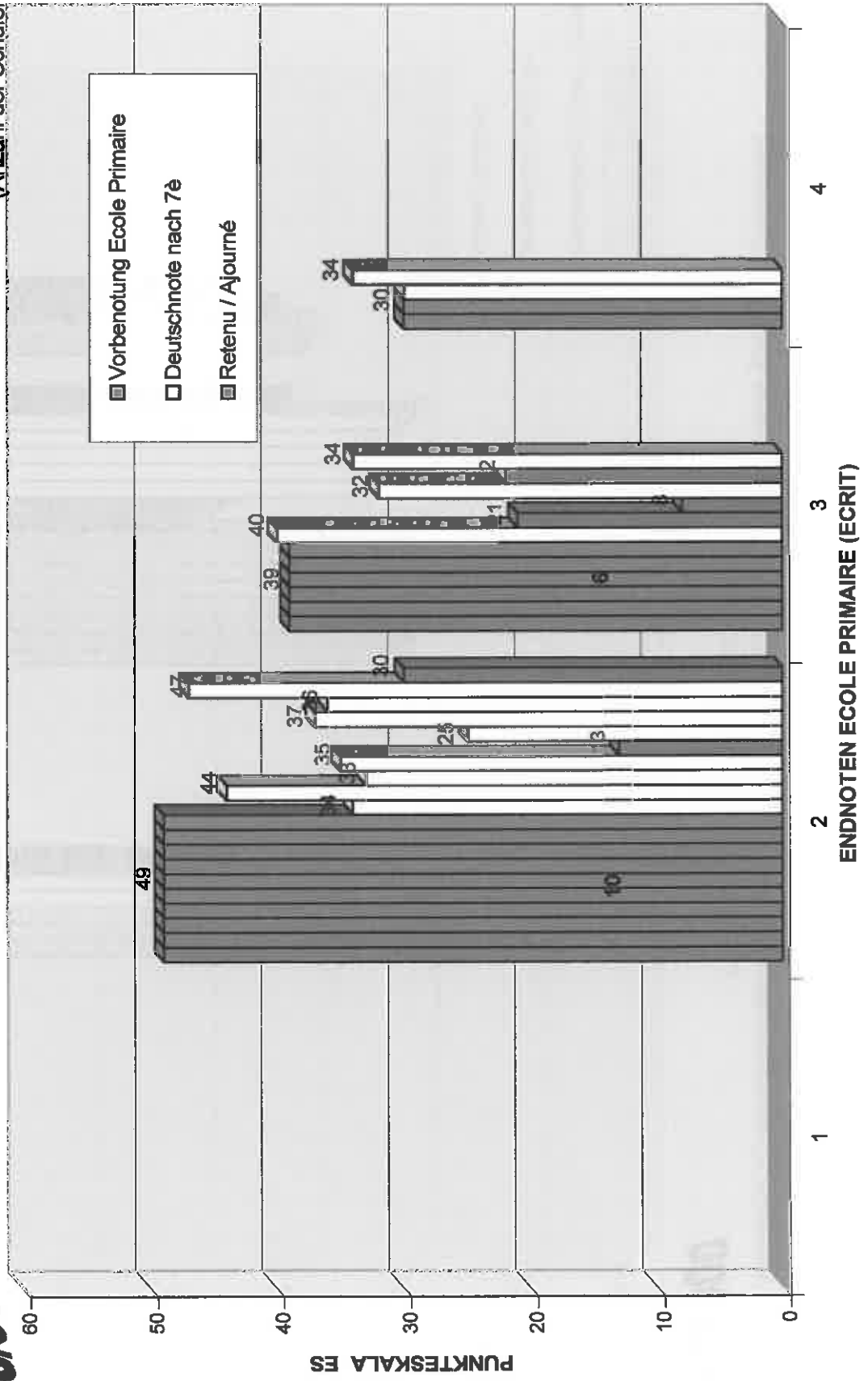
**1999/2000**



Übersicht zur Entwicklung der Note im Fach Deutsch bei Abschluss der Ecole Primaire sowie nach Abschluss der Klasse 7è Enseignement Secondaire Technique

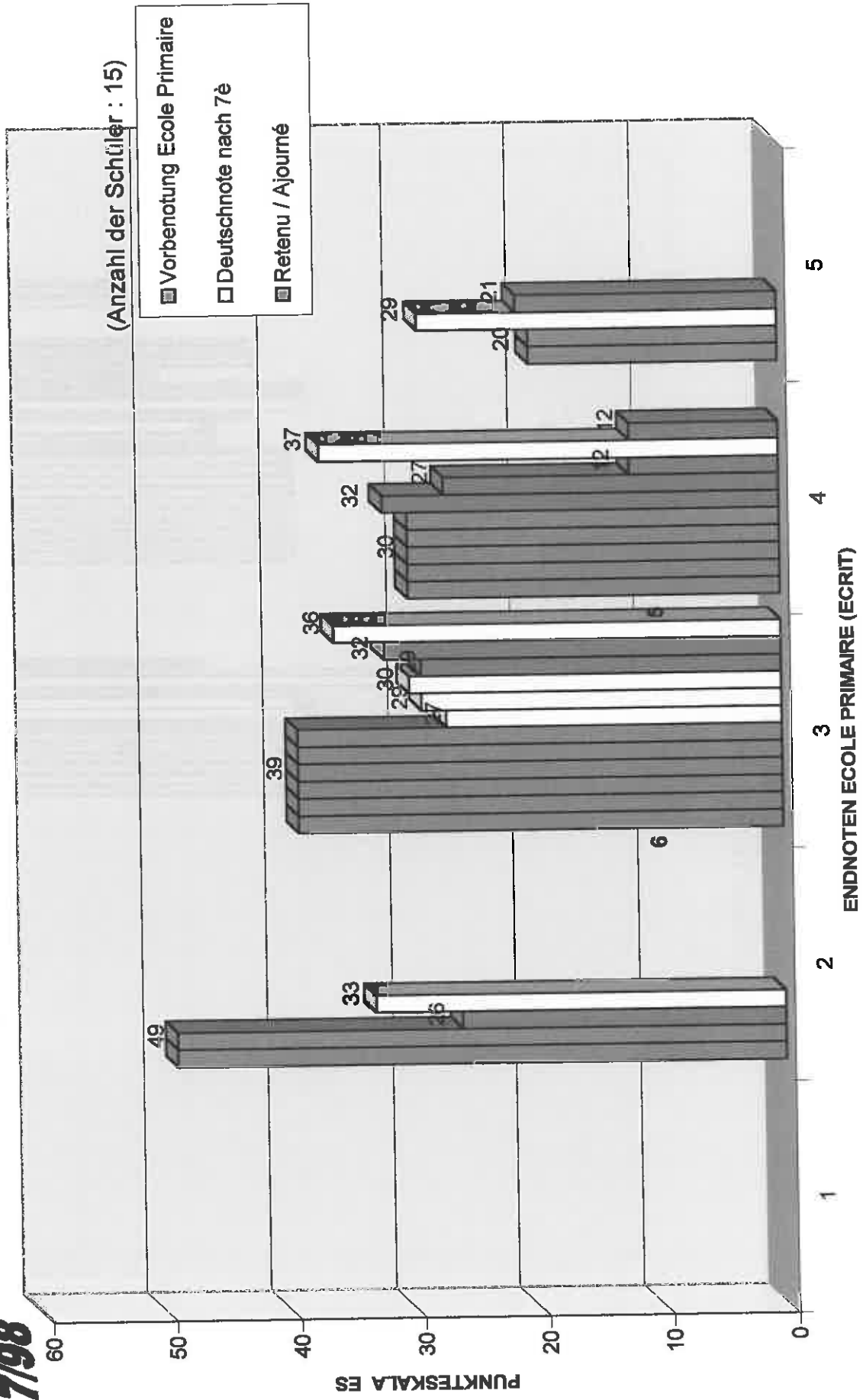
**1998/99**

(Anzahl der Schüler : 18)



Übersicht zur Entwicklung der Note im Fach Deutsch bei Abschluss der Ecole Primaire sowie nach Abschluss der Klasse 7<sup>e</sup> Enseignement Secondaire Technique

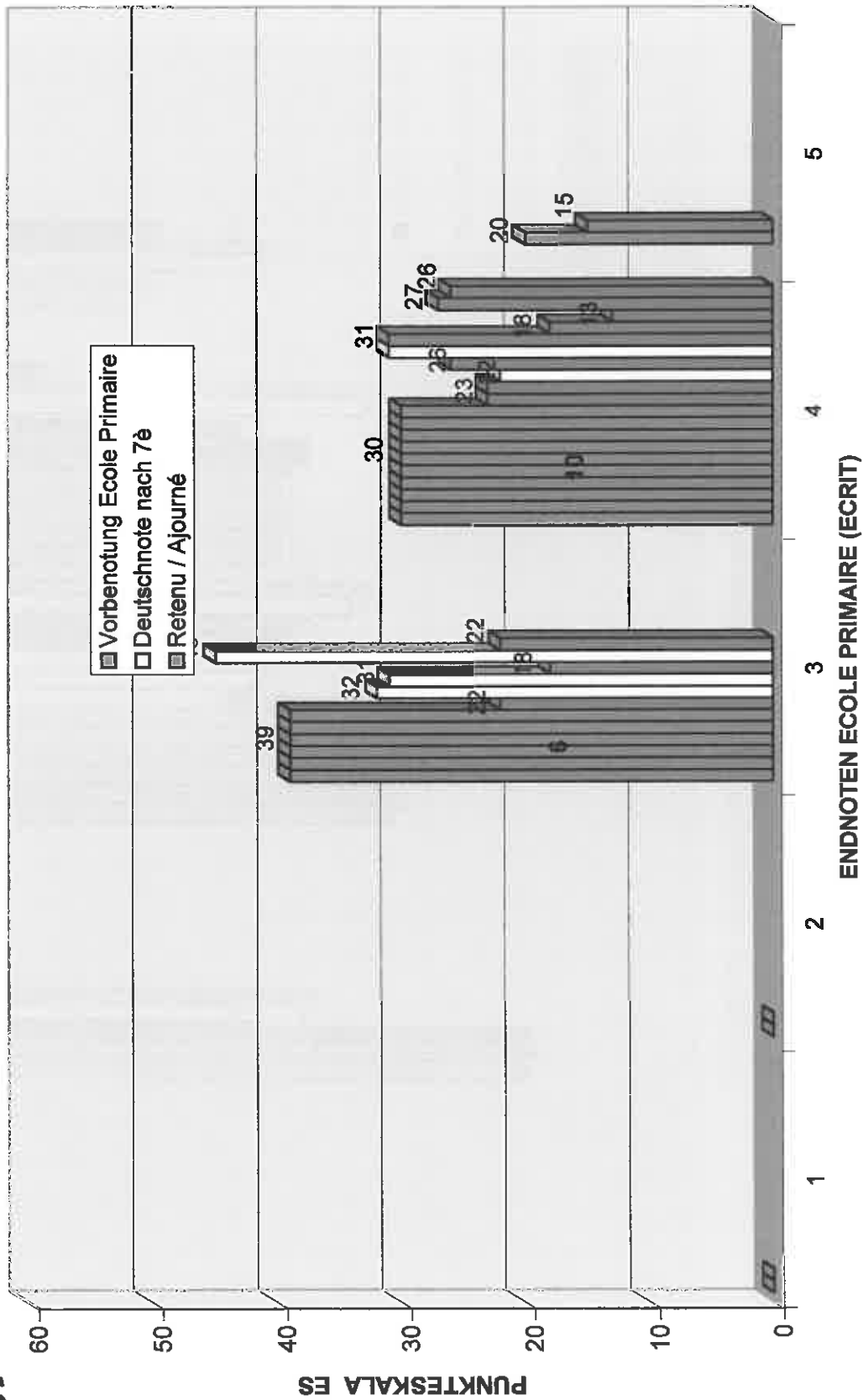
**1997/98**



Übersicht zur Entwicklung der Note im Fach Deutsch bei Abschluss der Ecole Primaire sowie nach Abschluss der Klasse 7è Enseignement Secondaire Technique

1996/97

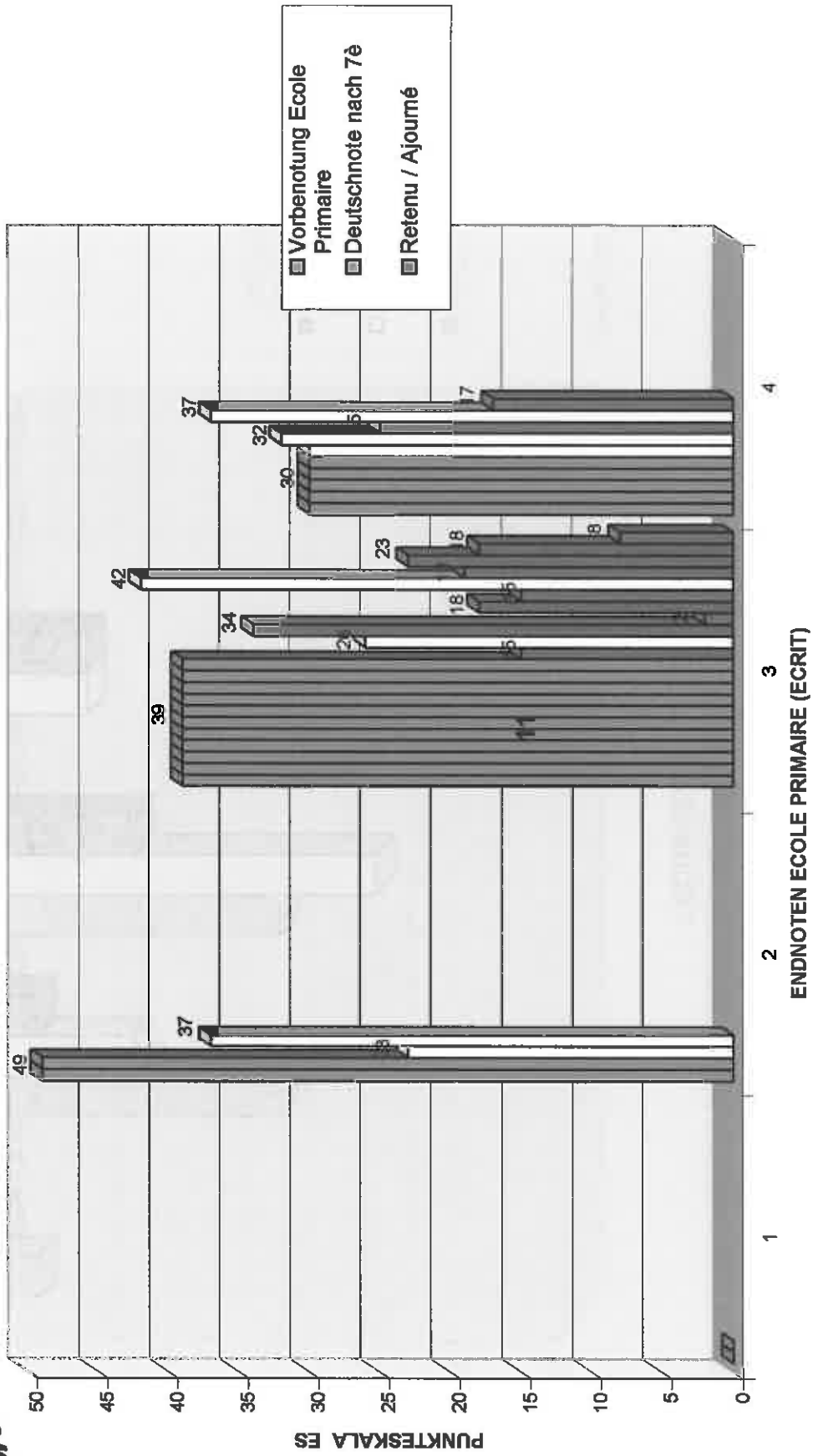
(Anzahl der Schüler : 17)



Übersicht zur Entwicklung der Note im Fach Deutsch bei Abschluss der Ecole Primaire sowie nach Abschluss der Klasse 7è Enseignement Secondaire Technique

1995/96

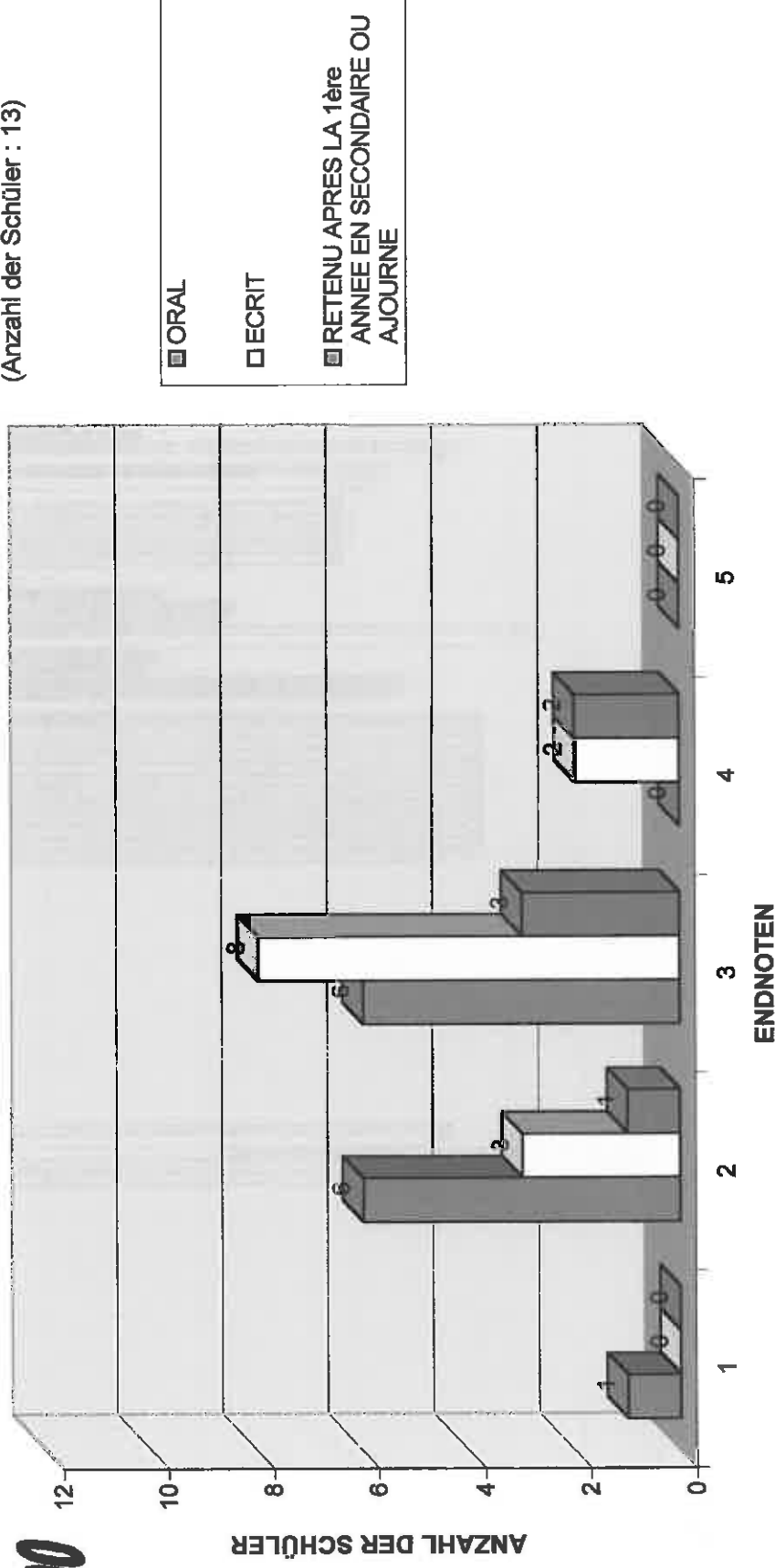
(Anzahl der Schüler: 18)



**SITUATION BZG. DER ENDNOTEN ECOLE PRIMAIRE BEI EINSCHULUNG IN ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE TECHNIQUE SOWIE VERTEILUNG DER MISSEFOLGSQUOTEN NACH ABLAUF 7è  
TECHNIQUE**

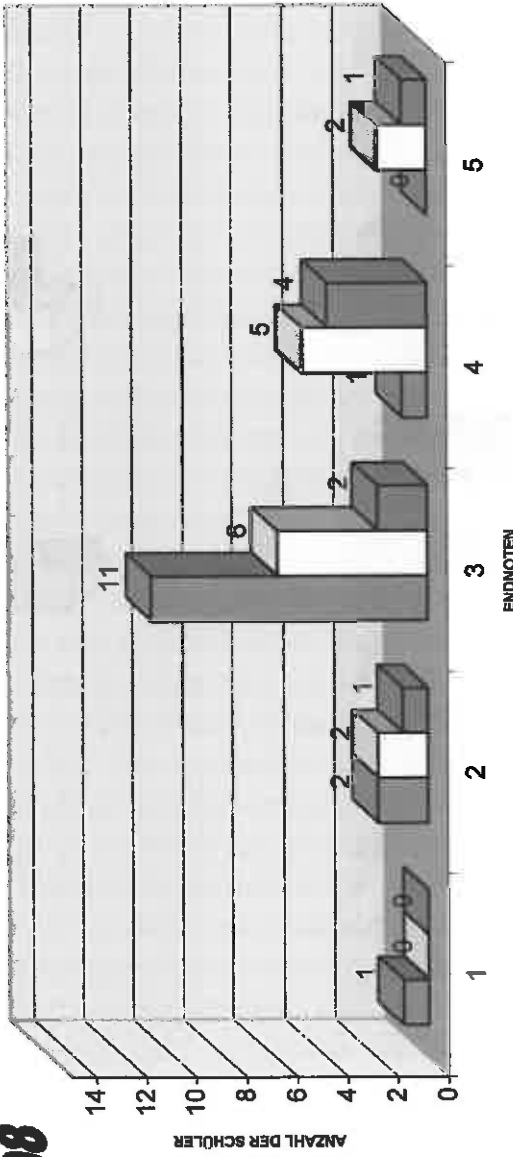
**1999/2000**

(Anzahl der Schüler : 13)

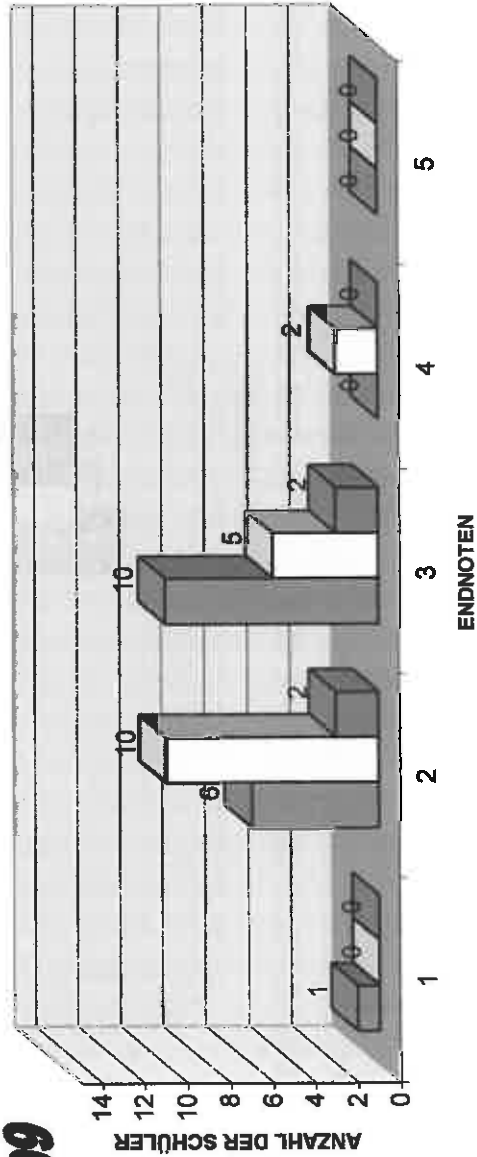


**SITUATION BZG. DER ENDNOTEN ECOLE PRIMAIRE BEI EINSCHULUNG IN ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE TECHNIQUE SOWIE VERTEILUNG DER MISSEFOLGQUOTEN NACH ABLAUF 7<sup>e</sup>**

**1997/98**



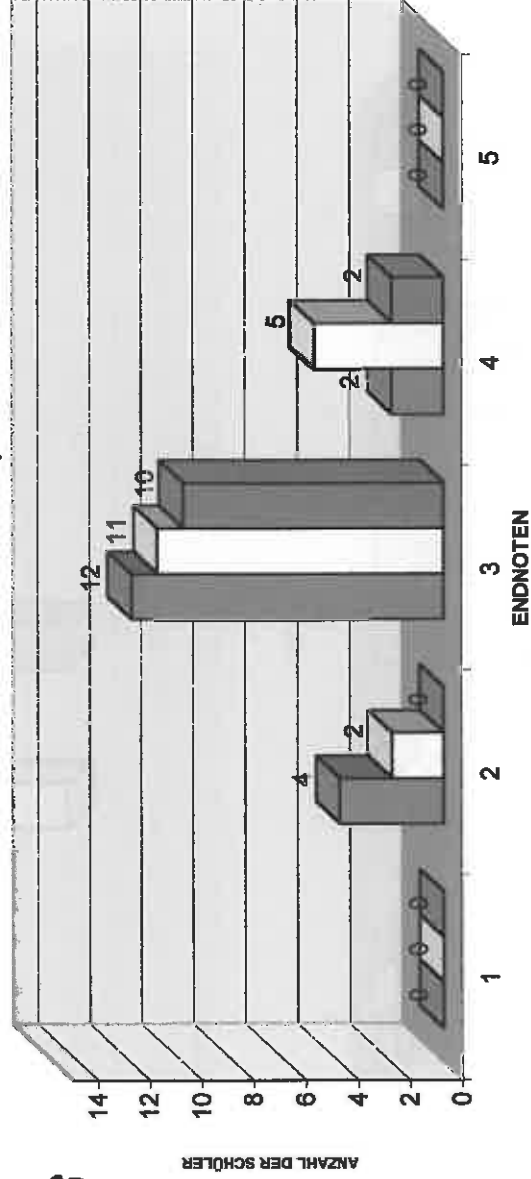
**1998/99**



**SITUATION BZG. DER ENDNOTEN ECOLE PRIMAIRE BEI EINSCHULUNG IN ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE TECHNIQUE SOWIE VERTEILUNG DER MISSEFOLGSQUOTEN NACH ABLAUF 7<sup>o</sup>  
TECHNIQUE**

( ANZAHL DER SCHÜLER : 18 )

**1995/96**



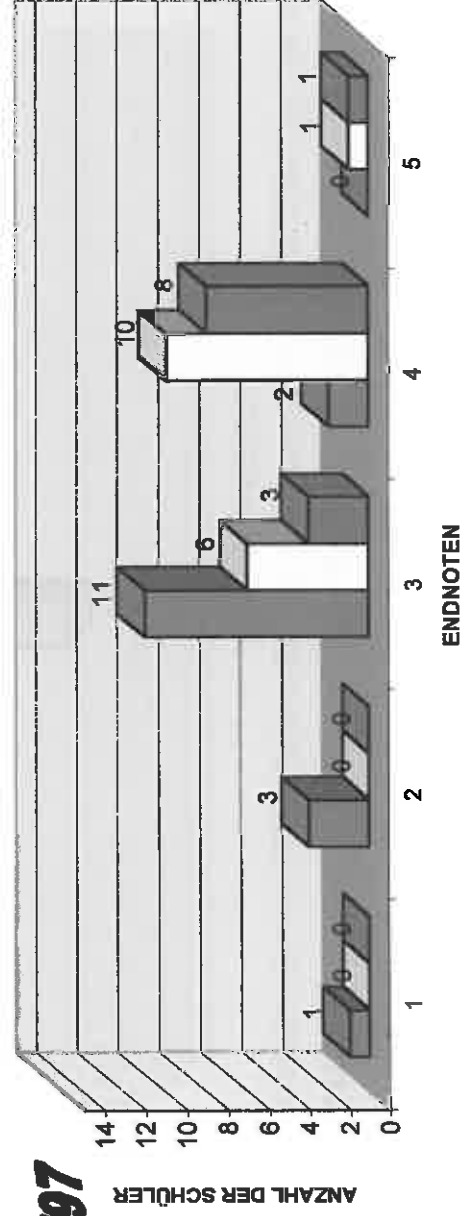
■ ORAL

□ ECRIT

■ RETENU APRES LA 1ère ANNEE EN SECONDAIRE OU AJOURNE

**1996/97**

( ANZAHL DER SCHÜLER : 17 )



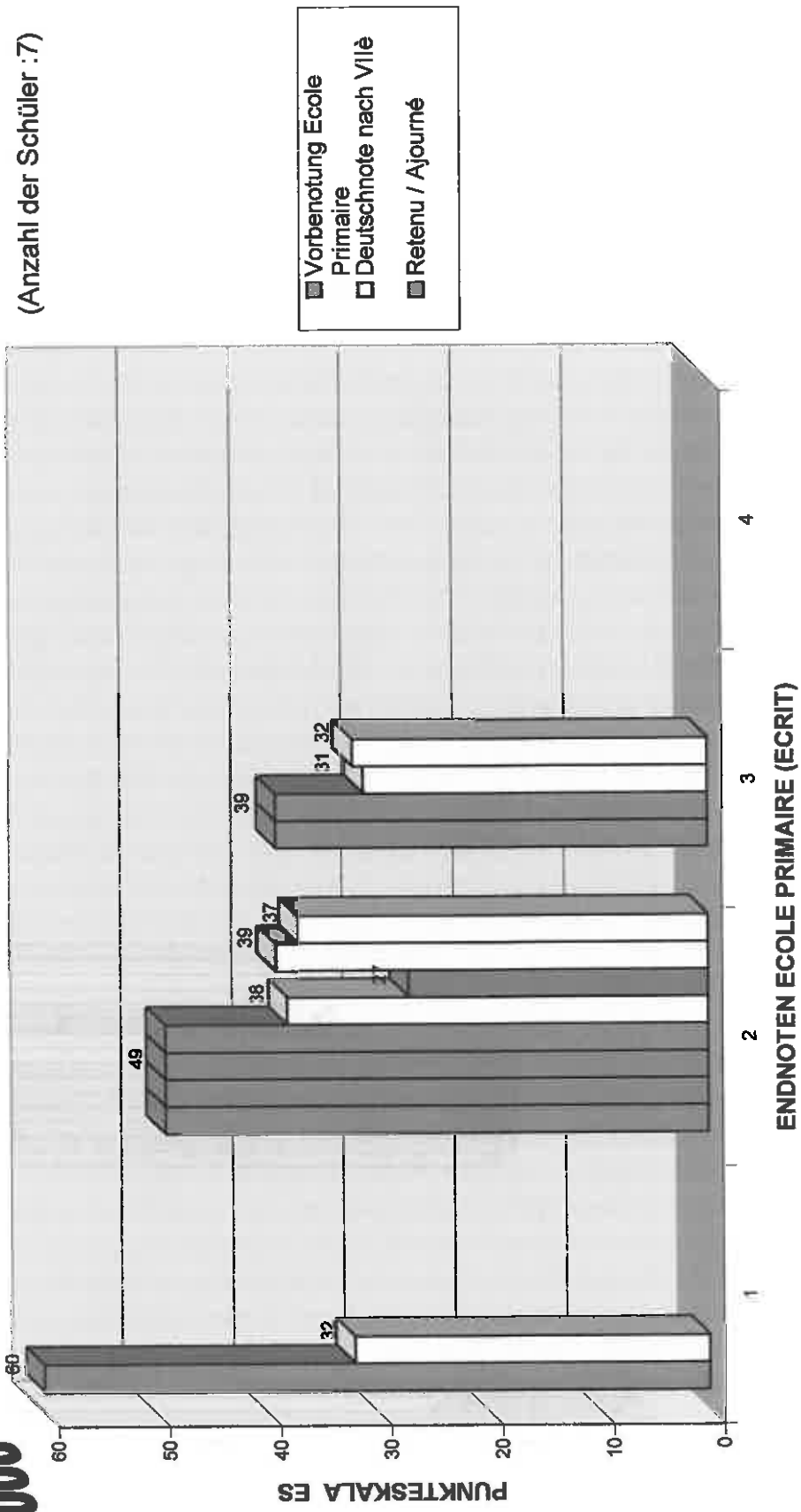
ANZAHL DER SCHÜLER

ENDNOTEN



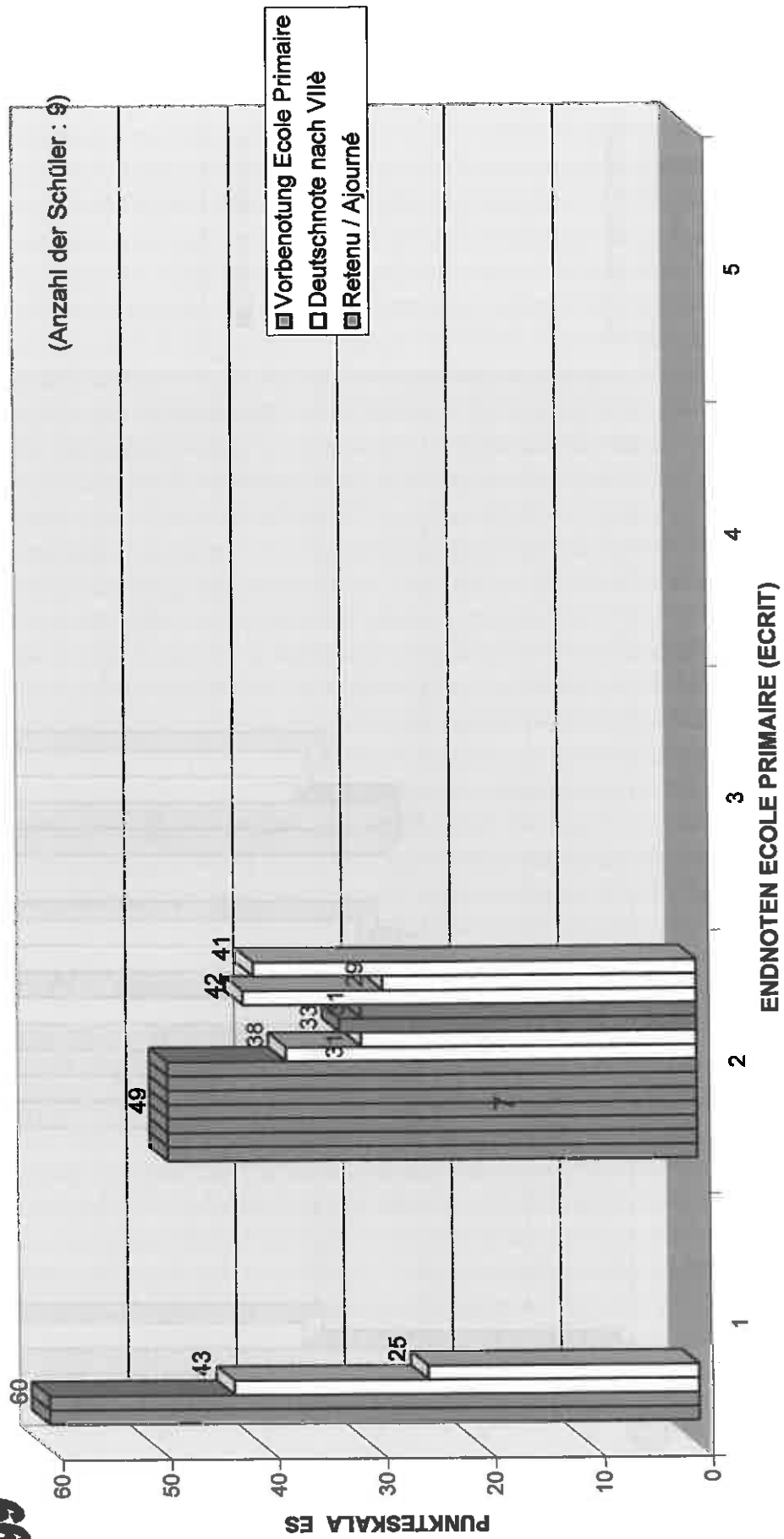
Übersicht zur Entwicklung der Note im Fach Deutsch bei Abschluss der Ecole Primaire sowie nach der Klasse VIIè Enseignement Secondaire

**1999/2000**



**Übersicht zur Entwicklung der Note im Fach Deutsch bei Abschluss der Ecole Primaire sowie nach der Klasse VIIè Enseignement Secondaire**

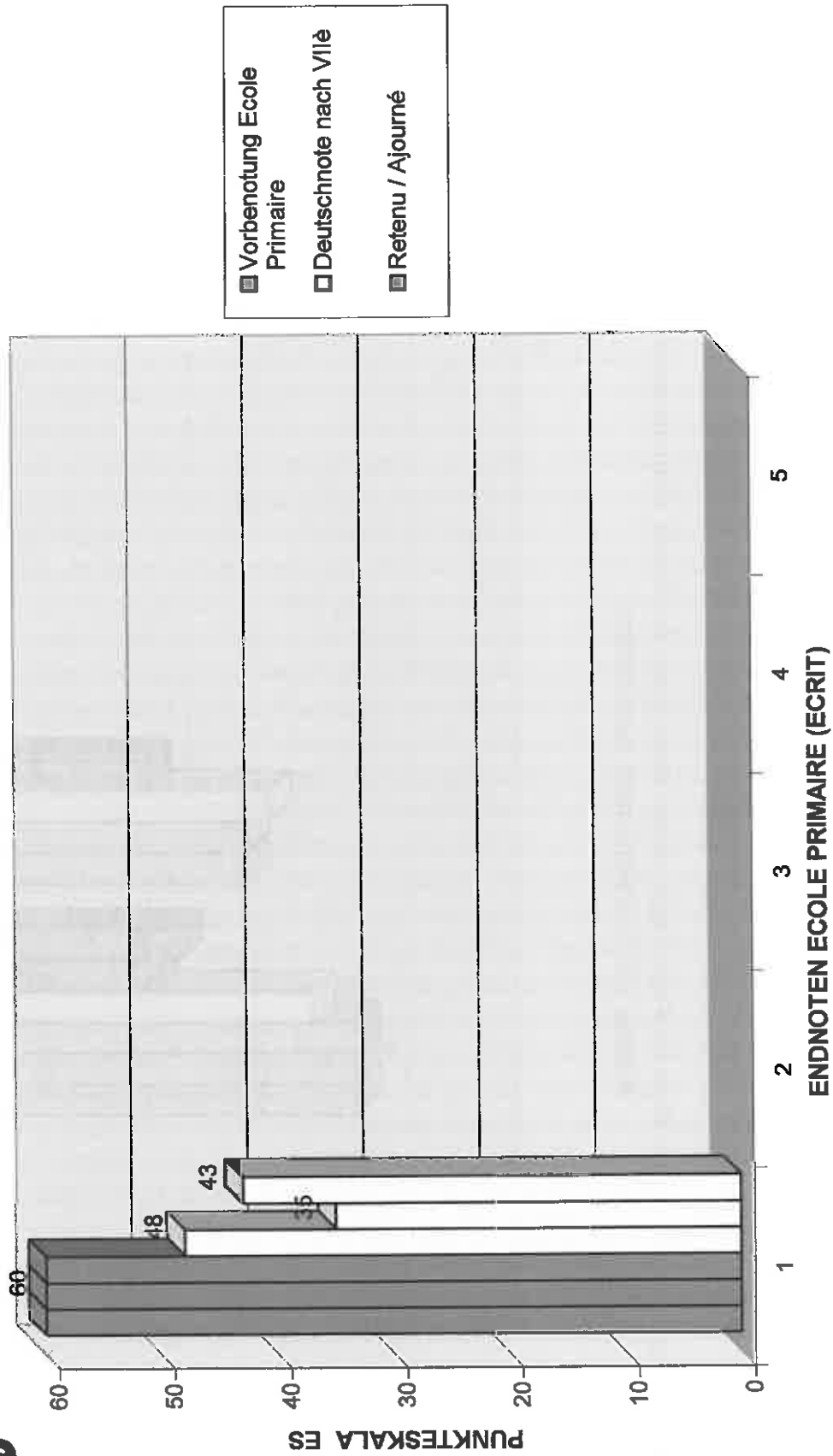
**1998/99**



Übersicht zur Entwicklung der Note im Fach Deutsch bei Abschluss der Ecole Primaire sowie nach der Klasse VIIè Enseignement Secondaire

**1997/98**

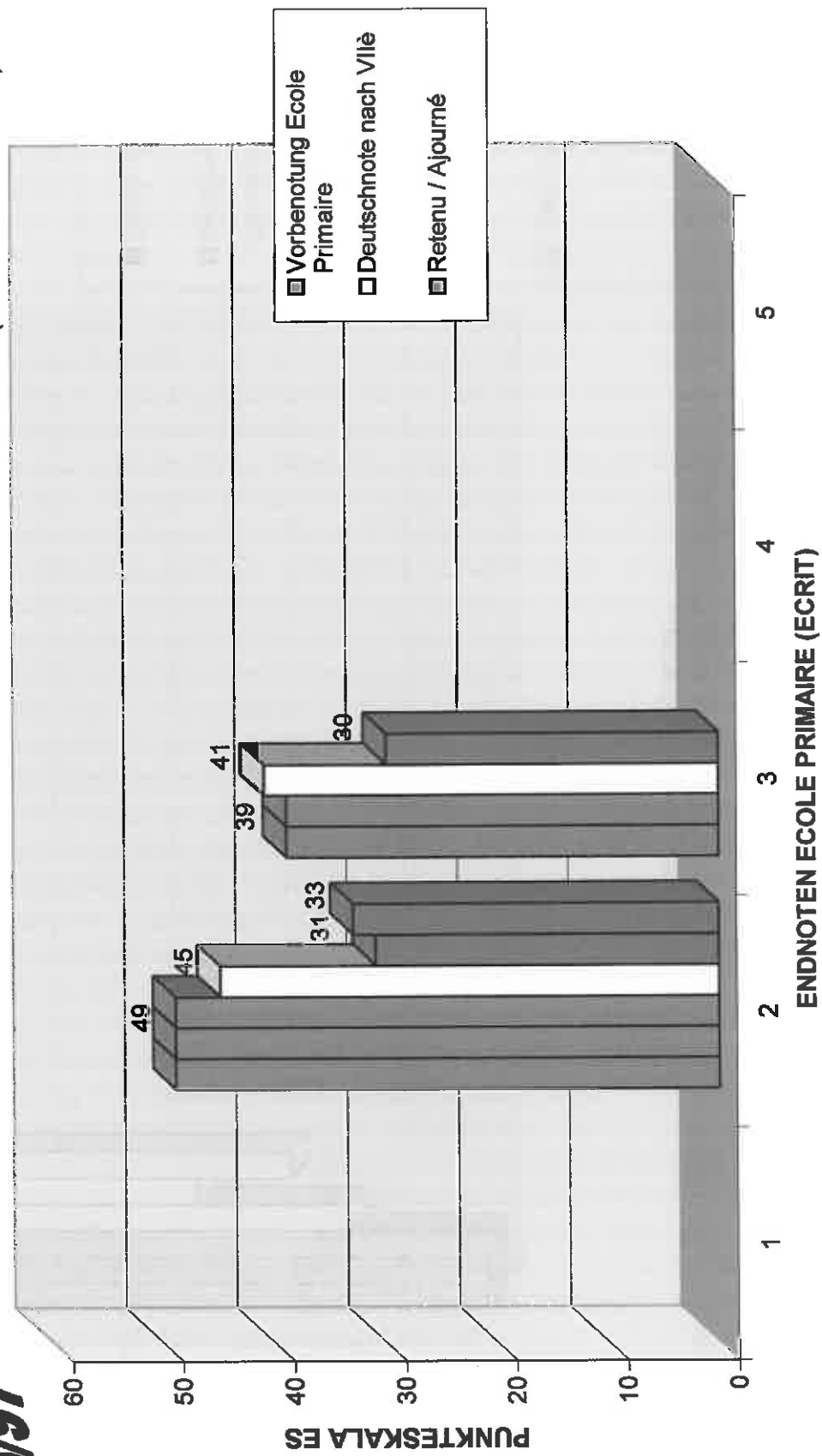
(Anzahl der Schüler : 3 )



Übersicht zur Entwicklung der Note im Fach Deutsch bei Abschluss der Ecole Primaire sowie nach der Klasse VIIè Enseignement Secondaire

**1996/97**

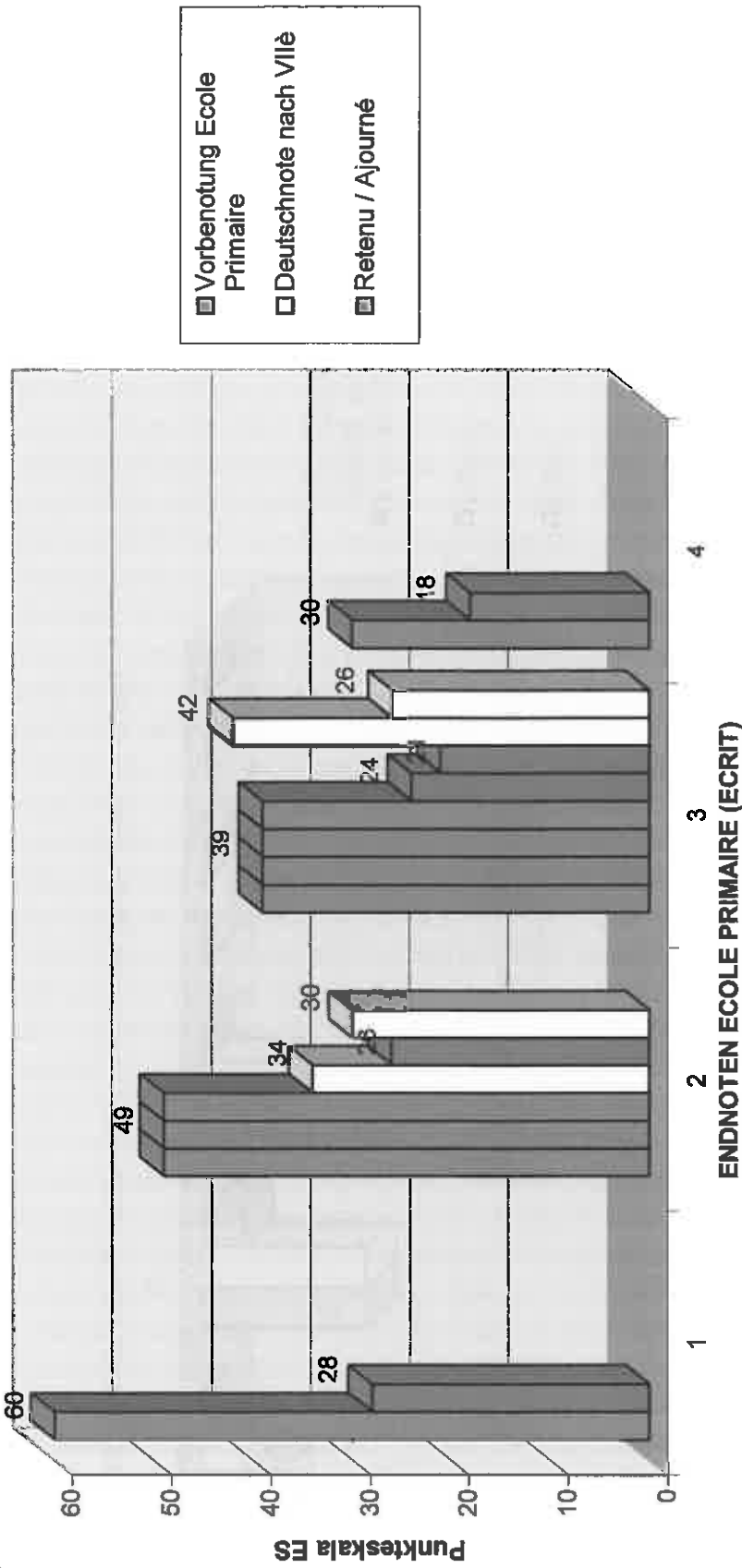
(Anzahl der Schüler : 5 )



Übersicht zur Entwicklung der Note im Fach Deutsch bei Abschluss der Ecole Primaire sowie nach der Klasse VIè Enseignement Secondaire

(Anzahl der Schüler : 9 )

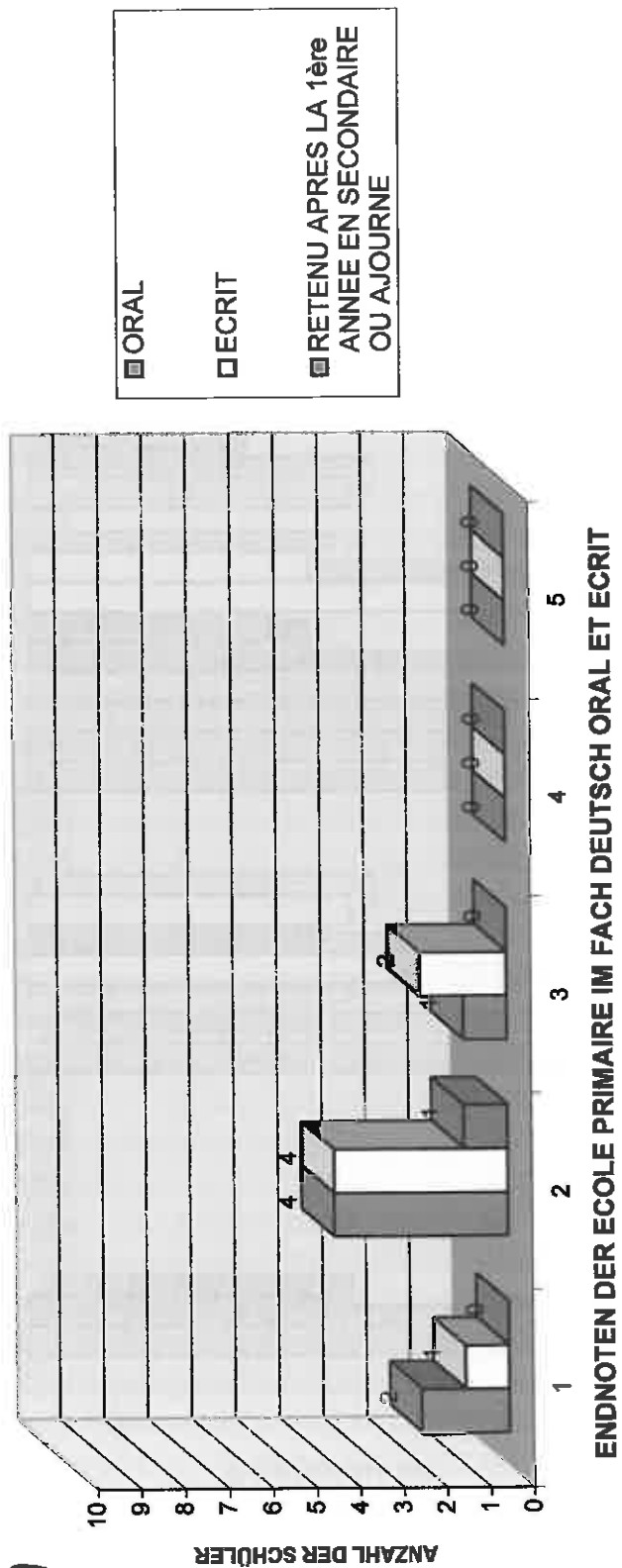
**1995/96**



**1999/2000**

**SITUATION BZG. DER ENDNOTEN ECOLE PRIMAIRE BEI EINSCHULUNG IN  
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SOWIE VERTEILUNG DER MISSEFOLGSSQUOTEN  
NACH ABLAUF VIIè ES**

(ANZAHL DER SCHÜLER : 7)

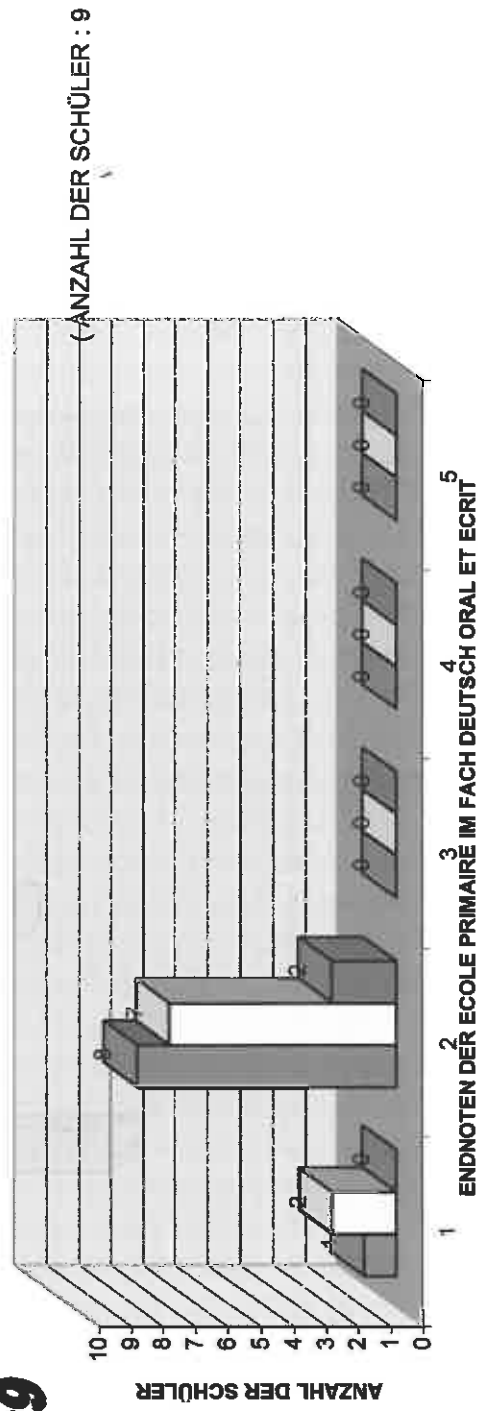


SITUATION BZG. DER ENDNOTEN ECOLE PRIMAIRE BEI EINSCHULUNG IN ENSEIGNEMENT  
 SECONDAIRE SOWIE VERTEILUNG DER MISSEFOLGSQUOTEN NACH ABLAUF VII<sup>e</sup> ES

**1997/98**



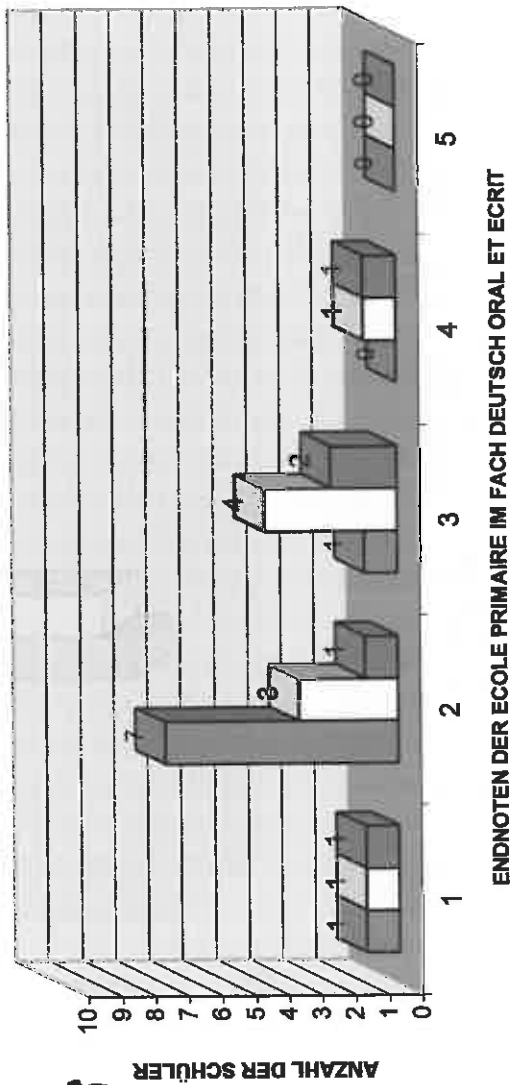
**1998/99**



**SITUATION BZG. DER ENDNOTEN ECOLE PRIMAIRE BEI EINSCHULUNG IN ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE SOWIE VERTEILUNG DER MISSEFOLGSQUOTEN NACH ABLAUF VII<sup>e</sup> ES**

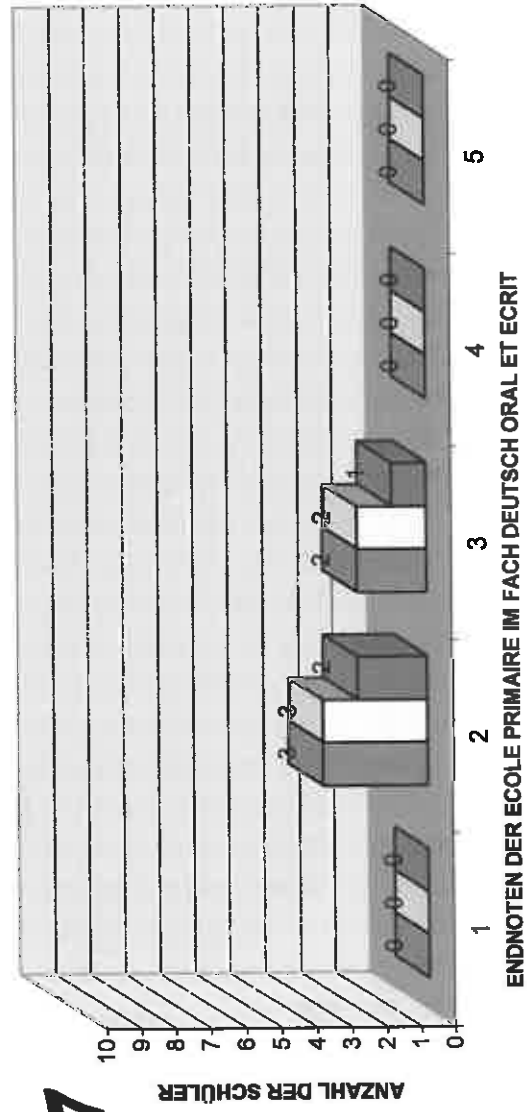
( ANZAHL DER SCHÜLER : 9 )

**1995/96**



ORAL  
 ECRIT  
 RETENU APRES LA 1<sup>ère</sup> ANNEE EN SECONDAIRE OU AJOURNE

**1996/97**



( ANZAHL DER SCHÜLER : 5 )



## **2.1 BEOBACHTUNGEN IM ES**

Die Mehrzahl der Schüler bringt bei Einschulung in den ES eine Vorbenotung der mündlichen Leistung mit „2“, d.h. „gut“ mit.

Die Benotung der schriftlichen Leistungen zum Abschluss der Ecole Primaire konzentriert sich ebenfalls mit 17 Schülern, d.h. der Hälfte im Zweier-Bereich, bei des weiteren einer Verteilung von 7 Schülern im Einser- und 8 im Dreier-Bereich sowie einer einzigen Note „4“.

Diese, in der oberen Skala angesiedelte, Vorbenotung lässt zunächst für den ES eine Weiterentwicklung ohne gravierende Probleme erwarten.

Bei erneuter Betrachtung derselben Schülergruppe nach Klasse VII ES stellt sich jedoch heraus, dass von den insgesamt 33 beobachteten Schülern 11 scheitern bzw. auf Nachprüfungen verwiesen werden und 12 sich nur mit Mühe in einem Punktebereich zwischen 30 und 35 Punkten von 60 halten können, was eine optimistische Prognose für das kommende Jahr wenig aussichtsreich erscheinen lässt. Nur 10 Schülern gelingt es, im ersten Jahr des ES im Fach „Deutsch“ mit einer Endbenotung von 40 Punkten und mehr solide Fuß zu fassen, sehr wenig, wenn man bedenkt, dass sich diese 10 noch über 5 Schuljahrgänge verteilen.

Angesichts der Tatsache, dass „Deutsch“ langue véhiculaire für weitere Fächer im Verlauf der Jahre im ES bleibt, verwundert es deshalb bereits weniger, dass, wie geschehen und weiter oben dargestellt, lediglich 1 Schülerin portugiesischer Nationalität im Jahre 1999/2000 den Examen de Fin d'Etudes Secondaires erfolgreich absolvierte.

## **2.2 BEOBACHTUNGEN IM EST**

Eindrucksvoller noch präsentiert sich die Situation im Enseignement Secondaire Technique.

96 Schüler wurden insgesamt in den erwähnten Jahrgängen 1995/96 bis einschließlich 1999/2000 im LTE eingeschult, unter ihnen jeweils 8 Schüler in den Jahrgängen 1998/99 sowie 1999/2000 in einer Klasse 7 ADAPTATION.

Deren Situation soll weiter unten gesondert beleuchtet werden.

Wenn also im Folgenden von Zahlen innerhalb der Population der untersuchten Schülerschaft im EST die Rede ist, so beziehen sich diese immer auf die Referenzzahl 80 und nicht 96.

Die in die Klassen 7 ST aufgenommenen Schüler zeigen im Bereich der mündlichen Vorbenotung durch die Primärschule eine Konzentration im Dreier-Bereich (50 Schüler), immerhin sind aber auch 21 Schüler im Mündlichen mit „gut“ vorbenotet, 3 sogar mit „sehr gut“ und nur 7 beginnen mit einer Vornote „4“, also „ausreichend“.

Im Schriftlichen wurden 36 Schüler mit der Note „3“, 24 mit der Note „4“, 3 mit der Note „5“, aber auch 17 mit der Note „2“ und einer mit der Note „1“ vorbenotet .

Zu beobachten ist hier demnach eine Konzentration in der Mitte bzw. unteren Mitte der Notenskala.

Insgesamt ließe sich unter diesen Umständen eine, vielleicht nicht brillante, aber doch unspektakuläre Weiterentwicklung für das Fach im Sekundärbereich prognostizieren .

Tatsächlich aber mussten nach Abschluss der Klasse 7 ST 42 Schüler, also mehr als die Hälfte, das Jahr entweder wiederholen oder wurden zu Nachprüfungen geladen, wobei Schüler aus dem Dreier- und Vierer-Bereich zwar am stärksten betroffen waren, aber auch 4 Kandidaten aus dem Zweier-Bereich .

Wiederum nur 4 von den 17 aus dem Zweier-Bereich konnten ihre Vornote mit einer Jahrespunktezahl von 40 von 60 Punkten und mehr halten .

Aus dem Bereich der 36 Dreier-Kandidaten konnten 11 die Vornote halten, 20 fielen unter die 30-Punkte Marke und nur 5 konnten sich verbessern.

Von den 24 Schülern, die das Jahr mit einer Vornote „4“ begonnen hatten, kam es für 15 zu einer Wiederholung bzw. Nachprüfung, 7 konnten sich in den unteren Dreier-Bereich vorarbeiten, 2 stagnierten .

### **2.3 BEOBACHTUNGEN ZUR KLASSE 7 ADAPTATION**

Bliebe nunmehr die Schülergruppe zu untersuchen, welche seit dem Schuljahr 1998/99 in einer Förderklasse 7 des EST unterrichtet wurde.

Da am LTE diese Förderklassen erst seit dem erwähnten Schuljahr 1998/99 bestehen, umfasst das zu analysierende Datenmaterial lediglich zwei Schuljahrgänge und ist folglich nur eingeschränkt aussagekräftig .

Nichtsdestotrotz lassen sich Ansätze von Tendenzen ausmachen, welche im Folgenden dargestellt werden sollen .

Von den insgesamt 16 Schülern konnte keiner eine schriftliche Vorbenotung im Zweier-Bereich aufweisen, vielmehr brachten 5 Schüler die Vornote „3“ mit, 8 die Vornote „4“ und 3 die Vornote „5“.

Auch die mündlichen Leistungen wurden nur bei 3 Schülern mit „2“ vorbenotet, 7 hatten eine Vornote „3“, 6 eine „4“ .

Insgesamt gesehen bewegen sich diese Schüler vorwiegend im Vierer-Bereich .

Sinn und Zweck der Förderklasse ist es, bestehende Wissens- und Fähigkeitsdefizite auszugleichen und diese, aus welchen Gründen auch immer, schwächere Schülergruppe auf den Besuch einer 8 PO vorzubereiten .

Im Schuljahr 1998/99 konnten nur 3 der insgesamt 8 Schüler auf Anhieb dieses Ziel erreichen, im Schuljahr 1999/2000 waren es hingegen 6 von ebenfalls 8 Schülern .  
Die übrigen Schüler wurden in eine weniger anspruchsvolle 8 MO eingestuft bzw. mussten das Jahr wiederholen .

## **2.4 AUSLEGUNG DER GEMachten BEOBACHTUNGEN**

Die in allen drei untersuchten Gruppen ( ES ; EST; EST ADAPT ) gemachte Beobachtung, dass auffällig oft die Vornote der mündlichen Leistung eine Bewertungsstufe über der schriftlichen Leistungsbewertung liegt und dass diese mündliche Note keinerlei positiven Effekt auf die durchgängig hohe Misserfolgsquote am Ende der Klasse VII / 7 hat, drängt die Vermutung auf, dass es sich hier von Seiten des Grundschullehrers eher um eine sog. „pädagogische“ Note handelt als um eine fundierte Aussage über die sprachliche Qualität der Kommunikationsfähigkeit des Schülers. ( 1 )

Es ist anzunehmen, dass eher unauffälliges Angepasstsein bewertet wird als Bereitschaft zu tatsächlicher Leistung und vorhandenes Sprachvermögen .

Die so verstandene mündliche Note wird sicherlich auch zur Motivationsförderung bzw. –erhaltung erteilt angesichts eines offensichtlich für viele portugiesische Schüler schwer zu bewältigenden und damit als „unerfreulich“ empfundenen , schriftlichen Sprachbereichs .

Ob sie dieses Ziel allerdings erreicht, ist mehr als fraglich .

Es lässt sich weiterhin beobachten, dass alle schriftlichen Vornoten von „1“ bis „4“ der Ecole

Primaire im ES /EST in einem Misserfolg enden können, wobei in der Gruppe der mit „3“ vorbenoteten Schüler jeder zweite mit einem solchen Misserfolg rechnen muss .

Die Gesamtdurchsicht der Daten der Schüler der untersuchten Jahrgänge zeigt, dass schulischer Erfolg selbst bei einer Vorbenotung mit „1“ oder „2“ ebenso wenig unbedingt erwartet werden kann, wie Misserfolg bei einer „3 oder „4“ zwingend ins Haus steht .

Die im EST am häufigsten anzutreffende Vornote „3“ für die schriftlichen Leistungen, welche bei seriöser Erteilung immerhin, per definitionem, „befriedigende“ d.h. ohne gravierende Lücken in Grammatik , Wortschatzbeherrschung und -anwendung vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten in der Sprache bescheinigt, weist ebenfalls eine hohe Misserfolgszahl für alle untersuchten Jahrgänge am Ende der Klasse 7 auf .

Man kann deshalb grundsätzlich feststellen, dass offensichtlich Leistungsanforderungen und Leistungsbewertung im Fach Deutsch in der Ecole Primaire einerseits und im ES / EST andererseits sehr unterschiedlich gesehen und angewandt werden .

So gesehen kann in Bezug auf diese beiden Faktoren schon von einem „ Bruch“ beim Übergang von der einen Schulart in die andere die Rede sein, der sich dann für die Gruppe der portugiesischen Schüler oftmals als fatal erweist . ( 2 )

---

(1) Es stellt sich an dieser Stelle auch die Frage, ob nicht bereits hier die weiter oben beschriebene, von vielen Schülern an den Tag gelegte „passiv-destruktive“ Verhaltensweise zu genau dem Resultat geführt hat, das sie unbewusst anstreben, nämlich ohne besondere Anstrengung über Charme zu einer Note zu gelangen, welche den objektiven Gegebenheiten nicht entspricht .

Siehe hierzu DREIKURS, R., a.a.O., S. 61 : „ Wenn wir auf seinen (d.h. des passiven Kindes, Anm.d.Verf.) Wunsch, es auf Grund seiner Passivität besonders zu berücksichtigen, nicht eingehen, gleichgültig wie charmant oder herausfordernd es sein mag, kann es dazu gebracht werden, seine Methoden zu ändern.

Der letzte Schritt ist, aus dem Kind seine besten Bemühungen herauszuholen, ohne dass dafür Aufmerksamkeit und Lob verlangt werden. Gute Noten, Bildchen, und dergleichen beruhen auf dem gegenteiligen Prinzip.“

(2) Zum Problem der unterschiedlichen Leistungsanforderungen und der unterschiedlichen Leistungsbewertung siehe auch Kap. 2 „ Vergleich der Richtlinien „

Ein Blick auf die Histogramme, welche die Bewegungen der Schüler im Notensystem des Ecole Primaire im Vergleich zur Endnote des ES/EST darstellen, zeigt einerseits, dass die Anzahl der Schüler, die bei guter wie bei schlechter Vorbenotung das erste Jahr im ES/EST nicht bewältigen, auffallend hoch ist, wenngleich die Wahrscheinlichkeit bei schlechter Vorbenotung höher liegt.

Andererseits wird auch klar, dass nur wenige Schüler ihre Vornote halten bzw. verbessern können; die Mehrzahl unter ihnen fällt erheblich unter das Vorbenotungsniveau ab.

Dieses Zurückfallen im Fach „Deutsch“ ist gleichzeitig für viele mit einem generellen Scheitern in Klasse VII / 7 verbunden, was auf eine bestehende Korrelation zwischen „Deutschnote“ und „allgemeinem schulischen Erfolg“ im ES /EST schließen lässt.

Von den insgesamt 33 beobachteten Schülern des ES fielen 27 hinter ihre Vornoten zurück, 20 davon erheblich ( bis zu 20 Punkten) .

Bei den Schülern des EST, 7 ADAPT eingeschlossen, waren es 52 von 96, davon 35 gravierende Fälle; 17 konnten sich verbessern, 27 hielten die Vornote.

Abschließend lässt sich nun Folgendes festhalten :

Die Leistungen im Fach „Deutsch“ sind für den schulischen Erfolg bzw. Misserfolg im ES /EST portugiesischer Schüler von einschneidender Bedeutung .

Die Vorbenotung in diesem Fach durch die Ecole Primaire lässt aufgrund der gemachten Beobachtungen keine Prognose in Bezug auf einen Erfolg oder Misserfolg im ES /EST zu, sie kann daher kaum als Referenzgröße bei der Orientierung herangezogen werden .

Nur in Ausnahmefällen lassen sich die Vornoten der Ecole Primaire späterhin im ES /EST verbessern .

Die gemachten Beobachtungen deuten darauf hin, dass die Ecole Primaire sich in Bezug auf die portugiesischen Schüler in erster Linie als Sozialisierungs- und Integrierungsinstanz sieht.

Ihre Schwerpunktsetzung sieht sie eher in der Vermittlung sozialer Kompetenzen ( u.a. allgemeine unspezifische Kommunikationsfähigkeit ) (1) als in der Vermittlung objektiv überprüfbarer sprachlicher Techniken und Fähigkeiten.

Diese letztgenannten stehen allerdings im Zentrum des Deutschunterrichts des ES /EST, und zwar von Anfang an .

ES und EST nehmen so von ihrem Selbstverständnis her die ihnen ( s. Einleitungszitat ) zugeordnete Rolle des Verteilers gesellschaftlicher Positionen durch Selektion auf der Basis definierter und überprüfbarer Kompetenzen wahr .

Es verstärkt sich hier der Eindruck, dass zwei in sich jeweils geschlossene und kohärente „Schulwelten“ nebeneinander funktionieren.

Der Übergang von der einen in die andere „Schulwelt“ stellt deshalb für den Schüler einen Neubeginn dar. Von einer Kontinuität, die aus pädagogischen Gesichtspunkten heraus wünschenswert wäre, kann nicht gesprochen werden .

---

( 1 ) Siehe dazu Kap.2 „Vergleich der Programme“

Jeder Neubeginn aber erfordert ein hohes Maß an Flexibilität und kann seitens des Schülers nur gelingen, wenn dieser eine vorher erworbene Sicherheit und Stabilität in Bezug auf Fachwissen und Selbstvertrauen mitbringt.

Von dem schulischen Milieu aber, in das der Schüler eintreten wird, erfordert dieser Neubeginn Einfühlungsvermögen, umfassende Kenntnisse und Informationen über die vorzufindende „Schülersituation“ sowie Lehrpersonal, das eine hierauf vorbereitende Ausbildung genossen hat und das sich mit der ihm zugedachten Rolle des Vermittlers an einer für den neuen Schüler schwierigen Nahtstelle auch identifiziert, was hier mehr den Pädagogen als den Fachlehrer fordert.

Dies alles ist nicht immer gegeben, was die auffällig starken Notenschwankungen zwischen den Jahrgängen 1998/99 und 1999/2000 der beiden Klassen 7 ADAPT im Fach „Deutsch“ belegen.

Bei etwa identischer Ausgangslage in Bezug auf die Vorbenotung durch die Ecole Primaire und gleichverteilter Schülerzahl ( beide Klassen hatten jeweils 8 Schüler ), schnitt der erste Jahrgang 7 ADAPT 1998/99 mit einer Durchschnittsnote im Fach „Deutsch“ von 26,5 Punkten deutlich schlechter ab als der darauffolgende Jahrgang 1999/2000 mit durchschnittlich 33 Punkten. 1998/99 schafften denn auch nur 3 Schüler von 8 den direkten Übergang in eine Klasse 8 PO, während des 1999/2000 6 von 8 waren.

Diese Auffälligkeit legt die Vermutung nahe, dass eine eher große Unsicherheit unter den Fachlehrern „Deutsch“ des ES/EST herrscht, wie denn der Umgang mit Stoff, Methoden und Leistungsbeurteilung in Bezug auf eine Schülergruppe zu handhaben sei, für deren Unterrichtung man nicht ausgebildet ist.

Die allgemein hohe Misserfolgsrate im Fach „Deutsch“ der besonders sensiblen Gruppe portugiesischer Schüler im ES/EST ist ein Hinweis darauf, dass hier manches im Argen liegt.

### 3. ZIELE, METHODEN UND LEISTUNGSBEURTEILUNG IM FACH „DEUTSCH“ DER ECOLE PRIMAIRE SOWIE DES ES / EST IM CYCLE INFERIEUR – EIN VERGLEICH

*„Sprachliche Korrektheit ist ein wichtiges Ziel des schulischen Deutschunterrichts. Die Relativierung bzw. Missachtung dieses Ziels führt zu sozialer Selektion.“*

( Gerlind BELKE : Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, Hohengehren 1999, S.180 )

Ausgehend von der oben beschriebenen Beobachtung, dass sich der Übergang von der Ecole Primaire zum ES / EST für portugiesische Schüler in Bezug auf das Fach „Deutsch“ so schwierig gestaltet, dass von einem Bruch die Rede sein muss, haben die folgenden Überlegungen und Untersuchungen zum Ziel, an Hand einer Analyse der Richtlinien als institutionell vorgegebenem Rahmen für beide Schularten, eventuell hierin dokumentierte Hindernisse oder Unstimmigkeiten aufzudecken und so einen Bausteine auf dem Weg zu einer zukünftigen Harmonisierung beizutragen .

#### **3.1 Die Richtlinien für das Schulfach „Deutsch“ der Klassen 1 bis 6 der Ecole Primaire**

Bei der Lektüre der Richtlinien des Faches „Deutsch“ für die Ecole Primaire fällt zunächst auf, dass sich eine eindeutige Definition dieser Sprache und ihrer Position im allgemeinen Unterrichtsgefüge vermissen lässt.

Zwischen den Zeilen spürt der aufmerksame Leser eine zögernde Haltung bzgl. der anzuwendenden Begrifflichkeit.

Der Begriff „Muttersprache“ wird vermieden, weil dieser durch das Luxemburgische besetzt ist, der Begriff „Fremdsprache“ taucht an keiner Stelle auf.

Was ist also „Deutsch“ ?

An welchen Zielen, Methoden und Inhalten wird die Vermittlung der Sprache orientiert ?

Und – warum , aus welcher Motivation heraus, soll der Schüler diese Sprache überhaupt erlernen ?

Die Fragen bleiben unbeantwortet und die daraus sich ableitenden definitorischen Unklarheiten wirken sich zwangsläufig negativ auf die in den Richtlinien angestellten Überlegungen zur Didaktik und Methodik aus .

Die in dem Programm für „Deutsch“ entwickelten Unterrichtsziele schwanken denn auch zwischen einem sehr hohen Anspruchsniveau bei den allgemeinen Lernzielen und einem deutlich zurückgeschraubten Anspruch bei der konkreten Zielsetzung in den einzelnen Sprachkompetenzbereichen .

Diese klassischen Sprachkompetenzbereiche „ **Hören - Sprechen - Lesen - Schreiben**“ finden sich in den Richtlinien zusammengefasst in den zwei Kategorien „ **Hören und Sprechen**“ sowie „ **Lesen und Schreiben**“ wieder, welche beide ihre Inhalte und Methoden aus drei eher abstrakten, übergeordneten Unterrichtszielen herleiten sollen.

**Diese drei übergeordneten Ziele lauten :**

„ – Bereitschaft und Befähigung zur sprachlichen Kommunikation im Dienste zwischenmenschlichen Austauschs und gegenseitiger Verständigung ;

Bereitschaft und Befähigung zu differenzierter sprachlicher Verarbeitung von Wirklichkeit;

Bereitschaft und Befähigung zur Anteilnahme an sprachlich tradierten Kulturgütern und zur kreativen Beschäftigung mit der Sprache.“ ( 1 )

Die vor allem in 2 und 3 formulierten Ziele setzen ein hohes Maß sowohl an Sprachbeherrschung ( Wortschatz, Stil, Grammatik ) als auch an Motivation voraus , was letztendlich auf eine, wenn auch unausgesprochene, aber implizit vorhandene, muttersprachliche Konzeption des Sprachunterrichts hinausläuft.

Kann, vor diesem Hintergrund, realistischerweise und insofern man die verwendete Begrifflichkeit ernst nimmt, von einem portugiesischen Schüler, der zum ersten Mal in Klasse 1 der Ecole Primaire mit der deutschen Hochsprache konfrontiert wird, erwartet werden, dass er in Klasse 6 eine „differenzierte Verarbeitung von Wirklichkeit“ in dieser Sprache leistet, an den in dieser Sprache „tradierten Kulturgütern Anteilnahme hat“ – und dazu noch Motivation mitbringt ?

Selbst bei einer ausgesprochenen Sprachbegabung bleiben diese vorgegebenen Ziele, und es gibt keine gesonderten für portugiesische Schüler, unter den gegebenen Voraussetzungen unerreichbar .

Bei einer Auslegung dieser Ziele allerdings, welche eher die Förderung von sozialer Kompetenz als von linguistischen Fähigkeiten anstrebt, ist es wiederum möglich, dass auch ein sprachlich wenig fortgeschrittener Schüler bei korrektem und angepasstem Verhalten mit einer guten Leistungsbewertung, vor allem im mündlichen Bereich, bedacht wird.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Einleitung zu dem Paragraphen „Lernziele des mündlichen Unterrichts“ darauf hinweist, dass sich „durch das Hineinwachsen in die muttersprachliche Umwelt ein Bewusstsein herausgebildet hat für die kulturelle Gemeinsamkeit und die soziale Zusammengehörigkeit der jeweiligen Bezugsgruppe“ (2), was den Einstieg in die neue Sprache erleichtern soll.

Angewandt auf die Gruppe der portugiesischen Schüler bedeutet dies aber, dass deren Muttersprache „Portugiesisch“ zu einem Zusammengehörigkeitsgefühl in Bezug auf den



portugiesischen Bevölkerungsteil führt. Er definiert die sozialen Werte, Orientierungen und Motivationen dieser Schülergruppe.

Luxemburgische Schüler und portugiesische Schüler treffen daher mit einem Bewusstsein, das sich aus unterschiedlichen Kriterien bezüglich der kulturellen Gemeinschaft und des sozialen Zugehörigkeitsgefühl herleitet, aufeinander. Die Richtlinien nehmen aber diesen Tatbestand, obwohl er sich aus dem eben dort abgedruckten Zitat ableitet, nicht zur Kenntnis.

Weitere, diesem Kontext aufgepfropfte Sprachen, wirken, dementsprechend, nicht mehr bewusstseinsbildend; sie erhalten einen eher operationellen Charakter, um in bestimmten Lebensbereichen funktionieren zu können. Um hier sprachpädagogisch fruchtbringend zu wirken, muss erst einmal eine Motivation geschaffen werden<sup>(3)</sup>, welche eben wegen der größeren Nähe der Kriterien für kulturelle Gemeinschaft und soziale Zugehörigkeit zwischen dem luxemburgischen und dem deutschsprachigen Kulturkreis bei luxemburgischen Schülern weit eher aufzubauen ist als bei portugiesischen Schülern.

---

(1) zitiert nach: Ministère de l'Éducation Nationale, Luxembourg, : Courier de l'Éducation nationale, Numéro Spécial, août 1989, Enseignement Primaire, Plan d'Études, Version provisoire 1989, ALLEMAND, S.4

(2) ebda. S.5

(3) Dies gilt auch für den Erwerb des Luxemburgischen. Aus eigener Erfahrung lässt sich feststellen, dass die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten portugiesischer Schüler auch hier begrenzt sind. Sie beschränken sich auf wesentliche Lebensbereiche (z.B. Umgang mit Freunden; Freizeit; Einkaufen etc.) und versagen sehr schnell bei der Formulierung abstrakter Gedanken oder von Allgemeinwissen (Geographie, Geschichte, Politik z.B.).

Wohlthuend ehrlich ist die in diesem Zusammenhang erwähnenswerte Feststellung von BERG, Charles und THOSS, Robert in : Une situation de multilinguisme. Le cas du Luxembourg., erschienen in : Revue internationale d'éducation, Sèvres 1996, N°9, S.81 :

« Quoique la loi de 1984 ait certes valorisé le luxembourgeois, la réalité sociale diffère de l'image assez harmonieuse que trace le législateur. Le luxembourgeois a ses racines dans un dialecte francique mosellan. Comme l'usage en a été, jusqu'à peu, presque exclusivement oral, cette langue est structurellement déficitaire tant au niveau lexical que syntaxique. Elle n'a, par exemple, jamais servi comme langue législative, judiciaire, scientifique. Mais pourtant elle est, en ce qui concerne la communication orale, surtout dans le domaine privé, la langue primaire dominante, l'allemand et le français étant les langues secondaires. »

Die unklare Stellung der deutschen Sprache führt für diese Schüler als aus dem romanophonen Sprach- und Kulturraum stammend geradewegs zu dem Dilemma, nunmehr eine germanophone Sprache erlernen zu müssen, - zu deren Wurzeln und Kultur sie keinerlei Bezug haben-, ohne dies auf der Basis eines fremdsprachlichen Unterrichts tun zu können, obwohl es sich , nach den oben angestellten Überlegungen, ohne Zweifel um den Erwerb einer echten Fremdsprache für sie handelt .(1)

In einer solchen Situation wird der Primarschullehrer vor die kaum lösbare Frage gestellt , wie er denn in diesem Kontext die Schüler motivieren soll.

Die in Kap.1 aufgezeigte, durchweg gute Benotung der mündlichen Leistungen portugiesischer Schüler erklärt sich möglicherweise, über das bereits Gesagte hinaus, auch aus dieser Situation heraus: Um sich der ihm aufgezwungenen Konfliktsituation zu entziehen, erteilt der Primarschullehrer, selbst bei objektiv schwacher Schülerleistung, in der Hoffnung auf einen Motivationsanstoß , eine gute mündliche Note. Rechtfertigen kann er dies allemal durch eine sozialkompetenzorientierte Auslegung des ersten übergeordneten Lernziels im Fach Deutsch. Selbst auf die spezifischen Lernziele des mündlichen Sprachunterrichts kann er sich berufen; sie bleiben so vage, dass sie kein nachprüfbares Maß an Sprachkompetenz absichern, sondern ebenfalls eher, wie die übergeordneten Lernziele, für Qualifikation im Bereich der Sozialkompetenz sorgen .

„Die Schüler sollen lernen, mündliche Äußerungen verstehend aufzunehmen sowie partner- und situationsbezogen einzusetzen. Außerdem sollen sie die Fähigkeit erwerben, sich sachangemessen und verständlich auszudrücken. Die Schüler sollen Interesse und Freude an altersentsprechenden literarischen Formen gewinnen und entwickeln. Die Schüler sollen Betrachtungen über Sprachstrukturen anstellen und somit erste Einsichten darüber gewinnen .“(2)

Unbewusst setzt er durch sein Verhalten allerdings einen Prozess in Gang, der schließlich den weiter oben beschriebenen destruktiv-passiven Schülertypus fördert. Es ist zu befürchten, dass das eigentliche Ziel, nämlich der Aufbau von Sprachkompetenz hierdurch keine Progression erfährt.

Sich bloß „verständlich“ ausdrücken, bedeutet nicht unbedingt korrekt zu sprechen. „Verständlich“ ist auch das Deutsch vieler Menschen, die nie mit einem Schulfach „Deutsch“ in Berührung gekommen sind. Reicht das als Zielvorgabe und Bewertungsbasis für Fremdsprachenlerner ?

Wie sollen darüber hinaus die Ziele „Interesse und Freude“ allgemein und erst recht bei der beschriebenen Gruppe gemessen und bewertet werden?

Was ist unter „Betrachtungen“ sprachlicher Strukturen für diese Schülergruppe zu verstehen ?

Das Dilemma einer nicht an die Motivations- und Lernbedürfnisse der untersuchten Schülergruppe angepassten Methode und Zielformulierung setzt sich fort in den Bereichen „Hören“ und „Sprechen“.

Auch hier geht es mehr um Verhaltenstraining als um einen nachvollziehbaren progressiven Erwerb und Ausbau linguistischer Kompetenzen.

- (1) Zur Verdeutlichung der Begriffe „Muttersprache“, „Zweitsprache“, „Fremdsprache“ seien im Folgenden einige Definitionen selbiger angeführt :
- (2) Zitiert nach : Plan d'études, a.a.O., S.6

„ Langue maternelle: Première langue apprise par une personne, généralement celle de la mère. Il suffit (...) à un enfant d'apprendre sa langue maternelle par l'usage, et la lecture des grands écrivains; il en étudiera les règles quand son jugement sera formé. « Bernardin de St.Pierre: Harmonie naturelle, 1814, p.306, in: TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE, Paris 1983, t.X, p.974

« Langue maternelle: Système linguistique naturel, homogène ou non – cas des variétés mixtes – dans laquelle un sujet a mené à bien son apprentissage du langage dans une communauté linguistique. » in: LE GRAND ROBERT, Dictionnaire de la langue française, Paris 1987, t.V, p.946

« Muttersprache : Die ( wohl nach mlat. lingua materna ) Sprache, die ein Mensch als Kind von den Eltern erlernt und primär im Sprachgebrauch hat.“ in : DUDEN: Das Große Wörterbuch der deutschen Sprache, Mannheim 3/1999, S.2668

„Muttersprache: Beim primären Spracherwerb des Kindes gelernte Sprache im Unterschied zur später erlernten Fremdsprache.“ in: DER GROSSE BROCKHAUS, 1979, Bd. 8, S.77

„Langue seconde : Un élève apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi qu'il aura préalablement compris les principes en langue maternelle. » in : ROULET,E.: Langue maternelle et langues secondes, Paris 1980, p.10

« Langue seconde : Langue maîtrisée après la langue maternelle, mais dont l'apprentissage est requis dans une partie de la communauté concernée, à la différence de la langue étrangère, apprise par choix individuel et par décision didactique. La langue seconde peut être une langue officielle, une langue véhiculaire. » in : LE GRAND ROBERT, a.a.O., p.946

Die wenigen ausgesuchten Begriffsdefinitionen bzw. –umschreibungen zeigen: Nach allgemeinem sprachwissenschaftlichen Verständnis ist das Portugiesische für portugiesische Schüler als Muttersprache, das Luxemburgische als „langue seconde/ Zweitsprache“ und das Deutsche als „langue étrangère/ Fremdsprache“ zu verstehen.

„ Als Hörer entwickeln die Schüler die Bereitschaft, Äußerungen anderer Menschen aufmerksam aufzunehmen, zu verstehen und ihnen Interesse entgegenzubringen. Dies lernen Kinder z.B., wenn der Lehrer sein Sprachverhalten so ausrichtet, dass er den Kindern zuhört, Zurückhaltung übt, die Kinder ausreden lässt und ihnen zu verstehen gibt, dass sie aus Rücksicht auf den anderen Sprecher zuhören sollen. (...) Sie lernen, mündliche Aussagen sachangemessen zu verstehen, indem sie den semantischen Inhalt aufnehmen und gedanklich verarbeiten.“ (1)

Wie aber kann eine Schülergruppe, die sich mit dem Erwerb einer Fremdsprache konfrontiert sieht, ohne vorhergehende systematische Hinführung zu dem „semantischen Inhalt“, sprich einer vorgeschalteten gezielten Wortschatzeinführung und Fixierung wenigstens der Schlüsselbegriffe und Sprachwendungen, die mündlichen Aussagen „sachangemessen verstehen“ und auch noch „gedanklich verarbeiten“?

Nach dem Prinzip von „ trial and error“ wird der betroffene Schüler erraten, was da wohl gemeint sein könnte.

Sein Verständnis der Aussage aber wird verschwommen, ungenau, bleiben und die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass er den so erworbenen Wortschatz, die sprachliche Wendung oder die grammatikalische Form fehlerhaft, wenn nicht falsch bei nächster Gelegenheit zum Einsatz bringt, das Ganze fehlerhaft fixiert und in Zukunft damit fehlerhaft operiert .(2)

---

(1) zitiert nach: Plan d'études, a.a.O., S.7 / Siehe zu dieser Problematik: BELKE, Gerlind : „Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht; Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung“, Hohengehren 1999, S. 181 f.

„Wie bereits in Kap.1.5 dargestellt, werden im Sprachunterricht unter Submersionsbedingungen von den meisten Kindern oberflächliche kommunikative Fähigkeiten in der Zweitsprache erworben : In einer face-to-face-Kommunikation sprechen sie die Zweitsprache häufig akzentfrei, reden fließend über konkrete Alltagsdinge in Situationen, in denen die Kommunikation durch kontextuelle Hinweise unterstützt wird. Schwierigkeiten beim Erwerb und Defizite in der Beherrschung der fremden Unterrichtssprache sind dagegen zu erwarten, wenn sie mit komplexen schriftlichen Texten konfrontiert sind und wenn sie selbst die Sprache als Werkzeug für Gedanken bei Problemlösungen gebrauchen. Deshalb ist der systematische Aufbau sprachlicher Komplexität auch in der Primarschule schon sinnvoll und durchaus in kindgemäßer Form möglich, wie zahlreiche Sprachspiele und sogar Bilderbuchtexte zeigen.(...) Der vielfach praktizierte „Situationsfetichismus“ und die häufig damit verbundene Priorität der mündlichen Sprachbeherrschung ist aus den oben ausgeführten Gründen abzulehnen, weil er nur das reproduziert, was die Kinder außerschulisch ohnehin lernen. Außerdem lenkt er die Aufmerksamkeit stärker auf die inhaltlichen Aspekte eines interessanten Themas, weniger auf die sprachlichen Mittel, auf die es im Grammatikunterricht ankommt.“

(2) Es ist nicht einmal sicher, dass der Schüler so ein richtiges Hörverhalten, ganz zu schweigen von einem Hörverständnis, erwirbt, da er die eigene Unsicherheit beim Erfassen der inhaltlichen Aussage spürt, was, vor allem bei schwächeren Schülern, schnell zu Frustration und Gleichgültigkeit, wenn nicht zu glatter Ablehnung der zu erwerbenden Sprache führt. Bei der nächsten Gelegenheit wird er nicht mehr zuhören und in den inneren Widerstand gegen die ihm aufgezwungene unnatürliche Situation gehen .

Der Lernbereich „**Sprachbetrachtung**“, worunter offenbar eine Hinführung zum Verständnis grammatikalischer Zusammenhänge zu verstehen ist, ist ebenfalls nicht auf die Zielgruppe und einen Erwerb des Deutschen als Fremdsprache zugeschnitten. Grammatik- und Wortschatzarbeit werden hier zusammengefasst, eine systematische Erarbeitung der Grammatik ist nicht vorgesehen.

Wenngleich „Einsicht in die Wort- und Satzbildung gewinnen, z.B. durch Wortspiele, Wortverdrehungen, Satzspiele“ (1) eine motivierende Einleitungsphase in die Sprachstunde bedeuten kann, so müssen doch für den mit einer Fremdsprache konfrontierten Schüler systematische Erläuterungen und Übungen folgen.

Dieses Problem wird in dem Kompetenzbereich „**Lesen und Schreiben**“ aufgegriffen. Eine tabellarische Übersicht „Systematisierung“ sowie ein Schema „Grammatische Grundbegriffe“ stellen die Einführung der Schwerpunkte der Grammatikarbeit sowie der Fachterminologie, verteilt auf die Klassen 1 bis 6 bzw. III bis VI, vor.

In Bezug auf die Gruppe der portugiesischen Schüler ist hier problematisch, dass grundlegende grammatikalische Strukturen unzusammenhängend und oft in der Kombination mehrerer Schwierigkeitsgrade auf einmal vorgestellt werden, der Begriff „Systematisierung“ als Titel der tabellarischen Übersicht also eher unangebracht ist.

So werden die auf die Erfragung des Nominativ, Akkusativ und Dativ ausgerichteten Interrogativpronomen „Wer?“, „Was?“, „Wem?“, „Wen?“ in den Klassen 3 und 4 eingeführt, die Kasusbezeichnungen erst im 6. Schuljahr.

Der Schüler hat also, grosso modo, bereits 3 Schuljahre in der Spracherlernung hinter sich, bevor er scheinbar mit einem der Eckpfeiler der deutschen Sprache, nämlich der Deklination des Substantivs bekannt gemacht wird - und das noch ohne den Genitiv.

Mit hineingepackt wird zudem gleichzeitig die für einen Fremdsprachenlerner sehr schwierige Deklination des Adjektivs, und zwar mit bestimmtem und unbestimmten Artikel, seine Steigerung sowie die Deklination des Personalpronomens.

Wie viele Fehlerquellen haben sich inzwischen schon eingenistet ohne Möglichkeit der Autokorrektur und wie wird der Schüler auf die plötzliche Konfrontation mit mehreren grammatikalischen Hürden auf einmal reagieren?

Erst im 6. Schuljahr wird der Genitiv über das Interrogativpronomen „Wessen?“ eingeführt und auch hier stellt sich die Frage, wie ein portugiesischer Schüler das Fach Deutsch fünf Jahre lang ohne das so wichtige Genitivattribut meistern soll?

---

(1) siehe Pan d'études, a.a.O., S.11

Vermutlich, indem er es stilistisch unschön und in der Schriftsprache verpönt mit „von“ umschreibt.

Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass er dieses Manko bis ans Ende seiner Schulkarriere mit sich herumschleppt.

Das häppchenweise Verteilen zusammengehörender grammatikalischer Phänomene auf viele Schuljahre ist selbst in Bezug auf eine homogene muttersprachliche Lerngruppe umstritten, für eine heterogene Lerngruppe aber mit einem hohen Anteil an Fremdsprachenerlernern wegen der Gefahr der frühen Fehlerfixierung abzulehnen. (1)

Unumstritten ist, dass „das Kind keine Angst vor grammatischen Fehlern bekommen darf, sondern durch häufiges Probieren korrekte Sprache entwickeln soll.“ (2)

Nur, der Fremdsprachenschüler braucht überschaubare, lernprogressiv angeordnete Strukturen und eine Vielzahl daran gekoppelter mündlicher und schriftlicher Übungen, um sich nicht bei dem zitierten „Probieren“ wie der Nicht-Schwimmer auf hoher See zu fühlen.

Diese Situation ist für ihn mindestens genauso frustrierend, wie der überzogene Hang eines Fachlehrers zu grammatikalischer Korrektheit und Fachterminologie .

Die aufgeführten Beispiele lassen erkennen, dass die in den Richtlinien der Primarschule definierte Funktion der Grammatik und deren Integration in den Deutschunterricht nicht auf den Erwerb dieser Sprache als Fremdsprache ausgerichtet ist . Ein letztes Beispiel dafür ist auch die, im Anhang zu den Richtlinien befindliche, Liste der nach 6 Schuljahren als bekannt vorauszusetzenden, unregelmäßigen Verben : Sie umfasst deren lediglich 56, während die für den Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ konzipierten Grammatiken mindestens 151 unregelmäßige Verben aufweisen, und das bereits für den Anfängerunterricht.

Wenn gleich zu Beginn des Paragraphen „Sprachbetrachtung / Grammatik“ als Ziel formuliert wird : „ Sie (die Grammatik, Anm. d.Verf.) dient im besonderen der Verbesserung des normgerechten und vielfältigen Ausdrucks im Sprechen und Schreiben .“ (1), so ist die Frage des Primarschullehrers danach, was er „verbessern“ soll, wo doch erst einmal mühsam aufgebaut werden muss, zu erwarten und berechtigt :

---

(1) Hierzu BELKE, G., a.a.O., S.176 :“Für das Kind ist die schriftliche Fixierung der Lernaltersprache mit größerer Sprachaufmerksamkeit verbunden, und deshalb ist nicht auszuschließen, dass die schriftliche Fixierung der Lernaltersprache langfristig zu Fossilierungen führt. Deshalb sollte im schulischen Grammatikunterricht so früh wie möglich mit der gezielten Vermittlung der Morphologie begonnen werden. (...) Während sich in der mündlichen Interaktion Missverständnisse klären lassen, sind Schüler, die beim Lesen auf sprachstrukturell bedingte Verständnisschwierigkeiten stoßen, völlig hilflos. Diese Hilflosigkeit ist in autobiographischen Äußerungen von Zweitsprachlern vielfach belegt : Ich verstehe alle Wörter, aber ich verstehe den Text nicht.

(2) Plan d'études, a.a.O., S. 62

In dieser Welt voller didaktisch-methodischer Ungereimtheiten dürfte seine Motivation , genau wie die der Fremdsprachenschüler, nicht gerade angespornt werden .

Der Grammatikunterricht für portugiesische Schüler muss demzufolge strukturierter , gezielter und intensiver erfolgen, als dies für die Gruppe der germanophonen luxemburgischen Schüler erforderlich ist .

Was in einer gemeinsamen „Sprachbetrachtung“ als Teil eines grammatikalischen Phänomens erkannt wird, muss für die Gruppe der Portugiesen in seiner Gesamtheit vorgestellt bzw. erarbeitet und intensiv eingeübt werden.

Ein weiterer Sprachkompetenzbereich, nämlich der des „**Schreibens**“, ist ebenfalls gekennzeichnet durch einen methodischen Zugriff, welcher dem einer muttersprachlichen Annäherung gleicht .

Die Motivation zu unterschiedlichen Schreibverwendungsformen nimmt einen breiten Raum ein, wobei nicht präzise definiert wird, was am Ende der Klasse 6 als gesicherte Kompetenz erwartet werden darf .

Spontanes Schreiben, Aufsatzschreiben und Aufschreiben sollen lediglich „angebahrt“ (1) werden, inhaltliche Konzipierung, sprachliche Formulierung und schriftliche Realisierung „können“ (texto!) (2) als Ziele angesehen werden.

Der Bereich der Orthographie ist differenzierter dargestellt und „soll“ (3) entwickelt werden .

Die zitierten vagen Zielvorgaben lassen es bereits in Bezug auf luxemburgische Schüler nur schwer zu, allgemein ein Niveau im eigenständigen Verfassen von Texten zu erreichen, das den absolvierten sechs Unterrichtsjahren entsprechen sollte, und den formalen und sprachlichen Aufbau des Erlebnisaufsatzes, der Gegenstandsbeschreibung sowie der gelenkten Inhaltsangabe umfasst . Was aber darf unter gleichen Bedingungen von einem Fremdsprachenschüler erwartet werden ?

Die Frage bleibt unbeantwortet. Die Richtlinien bieten hierzu keinen Anhaltspunkt .

Folgerichtig hängt es von der Zufallskonstellation im Klassenzimmer ab, was in diesem Bereich erarbeitet wird und wie intensiv dies geschieht , eine Situation, welche den Übergang in den Sekundarschulbereich nicht gerade erleichtert .

---

(1) Plan études, a.a.O., S. 31

(2) ebda. S.32

(3) ebda . S.33

Bleibe abschließend das Gebiet „**Leistungsbewertung**“ in den vier Sprachkompetenzbereichen zu beleuchten .

Was die Bewertung des „Hörens“ und „Sprechens“ angeht, woraus sich die mündliche Note ergeben sollte, so weisen die Richtlinien auf Folgendes hin :

„Lautsprache besitzt gegenüber der Schriftsprache eine eigene Gesetzlichkeit.(...) Diesem Sachverhalt muss Rechnung getragen werden, wenn der Lehrer Lautsprache bewertet . Es ist grundsätzlich wichtiger, Erworbenes anerkennend zu bewerten als Fehler und Mängel zu sanktionieren . (...) Sprachliche Korrekturen sollten behutsam gegeben werden.“ (1)

Was sich hier als einsichtig für einen an der muttersprachlichen Methode orientierten Unterricht darstellt, ist es noch lange nicht für die Gruppe der Fremdsprachenlerner. Wie in den anderen Sprachkompetenzbereichen benötigen diese auch hier der häufigen Korrektur, um nicht fehlerhafte Äußerungen zu internalisieren .

Wenn sie einen „lockeren“ Satzbau zur Anwendung bringen, geschieht das nicht aus Intuition aufgrund bekannter regionaler Sprechmuster sondern aus Unkenntnis .

Demzufolge muss interveniert, korrigiert und, bei ausbleibender Anstrengung oder Aufmerksamkeit, auch sanktioniert werden .

Die hohe Anzahl an portugiesischen Schülern, welche mit der Endnote „gut“ im Mündlichen das 6. Schuljahr der Primarschule abschließen ( s. Kap. 2 ), konnte so zunächst verblüffen , wird aber unter Berücksichtigung dieses Gesamtkontextes klarer.

Die ebenfalls große Anzahl an portugiesischen Schülern, die im ersten Jahr der Sekundarstufe scheitern bzw. in ihrer Leistungsbewertung sehr zurückfallen, zeigt , dass die in den Richtlinien der Primarschule angeführten **Leistungskriterien** - vor allem bzg. des Ausdrucks -, nämlich

- inhaltliche Klarheit
- lautsprachliche Korrektheit des Satzbaus
- Größe des aktiven Wortschatzes
- Flüssigkeit des sprachlichen Ausdrucks etc. (1)

zur Findung der mündlichen Note tatsächlich nicht oder nur weitläufig angelegt wurden.

Die Note der Ecole Primaire entspringt eher nicht überprüfbar Kriterien und büßt damit ihre Aussagekraft ein .

---

(1) Plan d'études, a.a.O., S. 15



Was die Bemessung der schriftlichen Leistung angeht, so steht durchgängig für alle Klassen der Primarschule die Begutachtung vor der Benotung .

In Bezug auf die Produktion offener Texte erstaunt die Formulierung, dass erst „ab dem 6.Schuljahr zur Begutachtung eine Benotung hinzukommen kann.“ (1)

Dem Fremdsprachenschüler wird es auf diese Art und Weise schwer gemacht, sich im Hinblick auf einen Übertritt in den Sekundarschulbereich im Fach Deutsch zu positionieren.

Vor allem aber gilt : Soll eine Begutachtung der schriftlichen Arbeit Frucht bringen, so müsste diese schriftlich, detailliert und unter Einbringung individueller Verbesserungsvorschläge durch den Lehrer erfolgen, was sicherlich nur in ganz wenigen Fällen, wenn überhaupt, geschieht .

Die Notenfindung bei der Textproduktion vorgegebener Inhalte unter Berücksichtigung von Grammatik und Rechtschreibung zu je nur einem Fünftel ist der Gruppe der Fremdsprachenlerner wenig angepasst .

Wer in der Endnote den Tenor auf die inhaltliche Aussage legt, wird einen Hang zu sprachlicher Oberflächlichkeit fördern und so das Gegenteil von dem erreichen, was andererseits in gleichem Atemzug gefordert wird :

„ Die Bemerkungen zur inhaltlichen Aussage und sprachlichen Genauigkeit sind für die Weiterentwicklung der Schreibfähigkeit von entscheidender Bedeutung. Von daher ist die inhaltliche und sprachliche Leistung höher zu bewerten als die Rechtschreibleistung. Dem muß die Benotung Rechnung tragen .“ (1)

Zwei Zeilen weiter unten wird dann aber die verbal geforderte sprachliche Genauigkeit, welche vor allem an korrekter Grammatik festzumachen ist, mit lediglich einem Fünftel Gewichtung der Rechtschreibung gleichgesetzt. De facto werden hierdurch der inhaltlichen Aussage plus der Rechtschreibung vier Fünftel Gewicht verliehen .

In Bezug auf die Lerngruppe der portugiesischen Schüler hat ein solches Vorgehen auf Dauer desaströse Folgen : In den Köpfen der Schüler werden Satzbau , Konjugation, Deklination etc. zur „quantité négligeable“ ...

---

(1) Plan d'Etudes, a.a.O., S.50

### 3.2 DIE RICHTLINIEN FÜR DAS SCHULFACH „DEUTSCH“ IM ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL

Ohne einer abschließenden Beurteilung der Richtlinien der Ecole Primaire für das Fach „Deutsch“ in Bezug auf die Gruppe portugiesischer Schüler vorgreifen zu wollen, drängt sich doch nach der vorangegangenen Analyse massiv der Eindruck auf, dass diese Richtlinien, was die Wahl der Methode der Sprachvermittlung sowie die didaktische Schwerpunktsetzung und die Leistungsbeurteilungskriterien betrifft, wenig für die betroffene Schülergruppe geeignet erscheinen.

Ganz im Widerspruch zu dieser Feststellung steht andererseits die in Kap.1 erwähnte Beobachtung einer allgemein recht guten bis passablen Abschlussbenotung in Klasse 6 im Fach „Deutsch“ des größten Teils der portugiesischen Schüler.

Dieser Widerspruch ist, bei näherer Betrachtung, allerdings nur vordergründig vorhanden. Er ergibt sich nämlich, einer inneren Logik folgend, aus der Tatsache, dass sich, auf der Basis nicht adäquater Richtlinien, bei den Lehrern eine Eigendynamik entwickelt, die nach Kriterien funktioniert, welche außerhalb der Richtlinien angesiedelt sind oder auf einer Benotung der „Sozialkompetenz“ beruhen. Diese Kriterien erweisen sich spätestens aber mit Eintritt in den Sekundarschulbereich als kontraproduktiv und werden damit auffällig.

In dieser Situation stellt sich die Frage, wie die nächst weiterführende Schulstufe, der Enseignement Secondaire, auf diesen an ihn „weitervererbten“ Widerspruch reagiert, mit ihm umgeht.

Um eine Antwort auf diese Frage zu erhalten, ist der erste Schritt der, das Fach „Deutsch“ im klassischen Sekundarschulunterricht auf seine Stellung im Fächerkanon, die Zielsetzung und das didaktisch-methodische Vorgehen hin zu untersuchen.

Nur eine Analyse der Richtlinien kann hierbzu weiterführende Auskünfte geben.

Die Richtlinien für das Fach „Deutsch“ sind Teil eines, alle Fachrichtungen umfassenden, Kompendiums, dem als Einleitung Auszüge des allgemeinen Gesetzestextes, welcher die Organisation des Sekundarschulbereichs regelt, vorgeschaltet sind.

Es heißt dort :

„ Art.44 – L’enseignement secondaire prépare, sur la base d’une formation générale approfondie, essentiellement aux études supérieures de niveau universitaire. » (1)

---

(1) zitiert nach : Loi modifiée du 10 mai 1968 portant réforme de l’Enseignement, Titre VI : De l’Enseignement Secondaire, in : Ministère de l’Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports : Enseignement Secondaire ; Horaires et Programmes 2000 – 2001, S.7

Diese Formulierung lässt keinen Zweifel zu: Übergeordnetes Lernziel des Sekundarbereichs ist die fachliche und methodische Vorbereitung des Schülers auf ein Universitätsstudium, d.h. mit fortschreitender Jahrgangsstufe steht das wissenschaftspropädeutische Lernen im Vordergrund.

Ebenso eindeutig definiert das „Curriculum“ des Faches „Deutsch“ im Anschluss daran den Stellenwert dieses Faches im Fächerkanon sowie seine allgemeine Bedeutung durch folgende Vorbemerkung :

„ Die deutsche Sprache ist die Sprache, in der sich luxemburger Schüler schriftlich ausdrücken lernen und in der sie einen wesentlichen Teil der Bildungsinhalte aufnehmen und verarbeiten . Der Blick auf die luxemburgischen Printmedien macht sehr schnell klar, dass Deutsch die Sprache der politischen Öffentlichkeit ist, und allein diese Tatsache dürfte den Stellenwert des Deutschen im Unterricht rechtfertigen . Gute Dekodierungs- und Enkodierungsfähigkeiten in deutscher Sprache sind daher in Luxemburg wesentliche Voraussetzungen des mündigen Bürgers .“ (1)

Beide zitierten Zielsetzungen streben, ähnlich wie die Richtlinien der Ecole Primaire, offensichtlich ein hohes, quasi an einer Muttersprache orientiertes, Niveau an .

Um die hoch gesteckten Ziele zu erreichen, werden für die Klassen VII bis III im Fach „Deutsch“ entsprechende Bildungsinhalte angeboten, welche den Kriterien

- Bedeutung des Gegenstandes für die Wissenschaft ,
- Leistung des Gegenstandes für das Weltverstehen , und
- Funktion des Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen

genügen sollen .

In den vier Kompetenzbereichen

- 1) schriftliche Kommunikation
- 2) mündliche Kommunikation
- 3) Umgang mit Texten
- 4) Reflexion über Sprache

sind für die erwähnten Klassen einige didaktische Schwerpunktsetzungen vorgesehen . Von einer methodischen Aufbereitung ist nicht die Rede. Sie bleibt dem Gutdünken des Fachlehrers überlassen .

Jedem Kompetenzbereich ist lediglich ein übergeordnetes Lernziel vorgeschaltet, das meist wenig präzise und somit interpretierbar bleibt .

---

(1) zitiert nach: Programmes et Horaires 2000 – 2001, a.a.O., S. 101

Hierzu einige Beispiele :

Zielvorstellung für die Klassen VII bis III ist es, „ sich in allen schriftlichen Kommunikationssituationen zurechtzufinden.“ (1)

Erreicht werden soll diese umfassende Qualifizierung über u.a. „ Aufsatzschreiben, Nacherzählungen, Zusammenfassungen, freies Schreiben, Berichte, Briefe etc. .“ (2)

Im Bereich der mündlichen Kommunikation ist die Zielvorstellung ebenfalls anspruchsvoll, aber recht unspezifisch .

Die Schüler „sollen sich in allen mündlichen Kommunikationssituationen zurechtfinden“ (3), was auch immer dies bedeuten mag. Über den Weg des Erzählens, Erklärens, Argumentierens etc. soll die angestrebte Kompetenz erreicht werden .

Anspruchsvoll auch der Bereich „**Umgang mit Texten**“, der zu einer „sensibilité littéraire“ führen soll, wobei Textarten erkannt, bestimmt und sachangemessen interpretiert werden müssen .

Der Umgang mit Wörterbüchern und Sekundärliteratur ist dabei genauso vorgesehen wie u.a. das Zusammenfassen von Texten und Büchern oder die Vermittlung literaturwissenschaftlicher Grundbegriffe und Autorenlesungen .

Der letzte Kompetenzbereich, die „**Reflexion über Sprache**“, geht, *expressis verbis*, von einem integrativen Ansatz der Grammatikvermittlung aus, visiert als Lernziel allerdings eher die systematisch zu erarbeitende Bestimmung von Satzgliedern, Attributen und Satzbauplänen, die Beherrschung eines elaborierten Wortschatzes und einer elaborierten Syntax an. (3)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Zielsetzung in den einzelnen Kompetenzbereichen vom Ansatz her ebenso anspruchsvoll ist wie die zitierten allgemeinen Zielsetzungen des Enseignement Secondaire .

---

(1) zitiert nach „Programmes et Horaires 2000 - 2001“, a.a.O., S. 102

(2) ebda. S.10

(3) ebda. S.103

(4) ebda. S.105

Ein methodisches Vorgehen wird allerdings nicht präzisiert, Evaluierungskriterien und -methoden werden nicht erwähnt. Die Lernziele bleiben deshalb abstrakt und beliebig interpretierbar, keine idealen Voraussetzungen für den auf strukturierten, aufbauenden Unterricht angewiesenen Schüler, welcher der deutschen Sprache als einer Fremdsprache begegnet und auf hohem Niveau mit ihr umgehen soll.

Nun sehen die Richtlinien über dieses allgemeine „Curriculum für das Fach Deutsch“ hinaus für jede Jahrgangsstufe weitere, speziell zugeschnittene Anweisungen vor, die sich in die Unterbereiche „Contenu obligatoire du cours“ und „Devoirs en classe“ unterteilen.

Auch hier gibt es keine Überlegungen zum methodischen und kaum welche zum didaktischen Vorgehen.

Eine rein materielle Auflistung möglicher Ganzheitslektüren und verbindlicher Handbücher, sowie Zahlenangaben bzgl. der Mindestanzahl an Klassenarbeiten pro Trimester und deren Art sind alles, was Lehrern wie Schülern erklärend und helfend an die Hand gegeben wird.

Auffällig ist, dass, entgegen dem im „Curriculum“ erklärten, bereits erwähnten „integrativen Ansatz“ zur Vermittlung der Grammatik, eine klassische Grammatik (Sprachbuch für den Deutschunterricht in Luxemburg) zur systematischen Bearbeitung als obligatorisches Handbuch aufgeführt wird, woraus sich ein Widerspruch zwischen methodischem Ansatz und obligatorischem Mittel ergibt. Das Mittel allerdings stimmt wiederum überein mit den wenigen, zu diesem Kompetenzbereich formulierten Zielen.

Da es, wie mehrfach erwähnt, in dieser Studie besonders um die Schwierigkeiten portugiesischer Schüler beim Wechsel in den Sekundarschulbereich geht, ist eine nähere Betrachtung der spezifischen Anweisungen für die Klasse VII von Interesse.

Bereits für sie sind im Literaturunterricht authentische Ganzschriften, also keine methodisch und didaktisch aufbereiteten Schulausgaben, wie dies im Fremdsprachenunterricht der Fall ist, vorgesehen.

So ist z.B. nicht auszuschließen, dass ein eben aus Klasse 6 Ecole Primaire entlassener portugiesischer Schüler mit all seinen ausführlich beschriebenen Schwierigkeiten in Klasse VII Enseignement Secondaire mit den „Sagen des klassischen Altertums“ im Original von G. Schwab konfrontiert wird.

Selbst andere vorgeschlagene Jugendbücher oder auch klassische Erzählungen wie W. Hauffs „Das kalte Herz“ dürften diesbezüglich ihre „Schockwirkung“ nicht verfehlen.

„Es steht jedem Deutschlehrer frei, andere altersangemessene Werke seiner Wahl zu behandeln, wenn sie nicht in den Empfehlungen für die übrigen Klassen aufgelistet sind.“

(1)

---

(1) zitiert nach: „Programmes et Horaires 2000 – 2001“, a.a.O., S.108

Hat der Sekundarschullehrer nicht selbst das Bedürfnis, diesen Satz um die Anmerkung „altersangemessen und den sprachlichen Möglichkeiten entsprechend“ zu erweitern, so ist für die Gruppe der portugiesischen Schüler mit der Einführung in diese Art der Ganzheitslektüre eine fast unüberwindbare Hürde im Deutschunterricht bzgl. Wortschatz, Semantik und Syntax aufgebaut.

Dieses sehr ernst zu nehmende Problem wäre nur dann zu umgehen, wenn, wie oben erwähnt, der Lektüreunterricht auf der Basis methodisch-didaktisch aufbereiteter Schulausgaben durchgeführt würde.

Da dies nicht der Fall ist, zeigen sich die negativen Folgen bei Leistungsüberprüfung in Gestalt missverstandener Handlungsabläufe, unverständener bzw. nicht wahrgenommener Detailinformationen und einer fehlinterpretierten Semantik. (1)

Die vorangegangene Untersuchung der Richtlinien der Ecole Primaire zeigte, dass das Verfassen von Aufsätzen, das Erstellen eines Berichts oder einer Beschreibung nur peripher behandelt werden, und die Benotung ab dem 6.Schuljahr erfolgen „kann“ (!).

In Klasse VII des Enseignement Secondaire Général sind dann allerdings Erlebnis- und Phantasieaufsatz von Anfang an verbindlich :

„ Pro Trimester müssen je 1 Aufsatz und eine Grammatikprüfung geschrieben werden.“(2)

Zur Notenfindung ist die Gewichtung ebenso eindeutig definiert :

„Bewertung von Aufsätzen : Inhalt 50% und Form 50%, wobei außer der Korrektheit der Sprache auch die sprachliche Angemessenheit bewertet wird.“(3)

Theoretisch muss also innerhalb weniger Wochen nach Eintritt in den Sekundarschulbereich nicht nur die Technik des Aufsatzschreibens prüfungsreif sein, sondern Stilsicherheit, abwechslungsreicher Wortschatz, korrekte Orthographie und Beherrschung der Grammatik, wesentliche Grundlagen einer akzeptablen Textproduktion, werden ebenso erwartet.

Das aber setzt ein so hohes Maß an Souveränität im Umgang mit der Sprache voraus, dass, unter den beschriebenen Ausgangsbedingungen, portugiesische Schüler hoffnungslos verloren sind.

---

(1) siehe dazu auch : Kap.4 „Fehlerart und Fehlerhäufigkeit portugiesischer Schüler des Cycle Inférieur de l’Enseignement Secondaire Général et Secondaire Technique“

(5) zitiert nach „Programmes et Horaires 2000 – 2001“, a.a.O., S.108

(6) ebda. S.108

Die Folge der Diskrepanz zwischen einer zeitlich sehr kurz gehaltenen Vorbereitungsphase, einem hohen Anspruch an das Sprachniveau qua Prüfungsart und der Realität einer Schülergruppe, welche nicht nach der, ihrer Ausgangssituation entsprechenden Methode unterrichtet wurde, führt unweigerlich ins Versagen, und zwar in vielen Fällen in ein völliges Versagen auf dem weiten Feld der eigenständigen Textproduktion.

Vor diesem Hintergrund ist die schulische Realität zu verstehen, in der, von Trimester zu Trimester, der an sein Programm gebundene Sekundarschullehrer immer wieder die bange Frage hört: Schreiben wir auch wieder einen Aufsatz? \_

Nicht selten ist die Hilflosigkeit des Sekundarschullehrers gegenüber der Problematik, deren Lösung nicht in seinen Händen liegt, so groß, dass er, der unerträglichen Situation nachgebend, beschließt, „ in diesem Schuljahr bzw. mit diesem Jahrgang keinen Aufsatz mehr zu schreiben.“

Eine solche Haltung therapiert zwar den Schmerz, heilt die Krankheit aber nicht, was allemal besser wäre.

Der Sekundarschullehrer verhält sich zudem, nur unter anderen Vorzeichen, genauso wie der Primarschullehrer : Er gibt dem Druck der ihm aufgezwungenen Konfliktsituation nach und flieht in Ausweichmanöver.

Dieses durchgängige Lehrerverhalten bestärkt aber Jahr um Jahr bei der Gruppe portugiesischer Schüler den Trugschluss, unter Situationszwang immer irgendeine Möglichkeit zu finden, sich um offizielle, institutionelle Anspruchs- und Bewertungskriterien im Deutschunterricht herumzognen und letztendlich den angestrebten Schulabschluss doch, irgendwie, erreichen zu können .

Die unausweichliche Konfrontation mit dem endgültigen Scheitern hinterlässt dementsprechend am Ende dieses langen Prozesses nicht nur viel Frustration, sondern auch ein hohes Maß an Aggression gegenüber einem ganzen Schulsystem und seinen Vertretern sowie einen tiefwurzelnden Widerwillen gegen die deutsche Sprache und Kultur, die solches nicht verdienen.

Fakt bleibt, dass das „Curriculum“ für den Deutschunterricht im Enseignement Secondaire Général auf einen in systematischer Grammatik geübten, an Ganzheitslektüre gewohnten und in Textproduktion bereits erfahrenen Schüler zugeschnitten ist, und zwar ab Klasse VII, ganz wie dies der Perspektive eines muttersprachlichen Unterrichts für besagte Jahrgangsstufen entspricht.

Diesen Schülertyp aber repräsentiert die Gruppe der portugiesischen Schüler nicht. Methodische und didaktische Hilfestellungen wiederum sind im „Curriculum“ in all seiner Abstraktheit einerseits und Beschränkung auf materielle Auflistungen andererseits nicht vorgesehen.

### 3.3 DIE RICHTLINIEN FÜR DAS FACH „DEUTSCH“ IM ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE

Bei den Richtlinien des EST handelt es sich, ähnlich wie im ES, um eine Art Kompendium, welches die Anweisungen für alle vertretenen Fachrichtungen, nach Alterstufen aufgelistet, beinhaltet.

Anders, und damit auffällig, ist allerdings, dass diesem Kompendium kein allgemeiner Vorspann zur Organisation des technischen Sekundarschulbereichs vorgeschaltet ist, eine allgemeine Definition des Enseignement Secondaire Technique demnach ebenso fehlt wie die des Stellenwertes des Faches „Deutsch“ im Fächerkanon schlechthin.

Es gibt kein Äquivalent zu dem Bereich „Curriculum“ des ES, und im Übrigen wird das Fach „Deutsch“ in den Klassen 7ST-AD, 8TE, 8PO, 9TE und 9PO mit dem Fach „Luxemburgisch“ in Kombination unterrichtet.

Der Sekundarstufenlehrer des technischen Bereichs verfügt als Anleitung und Hinweise für seinen Unterricht lediglich über eine Auflistung von obligatorischen Schul- und Lehrbüchern, Art und Anzahl der Klassenarbeiten, zu behandelnden Teilbereichen der Grammatik und zur Auswahl stehenden Ganzheitslektüren.

Auch im EST sind mindestens 3 Klassenarbeiten pro Trimester obligatorisch, darunter 1 Grammatikprüfung und 1 Aufsatz. (1)

Obwohl gerade im EST viele Schüler anzutreffen sind, deren Stärken sich nicht so sehr im Lernbereich der Sprachen befinden, gilt auch hier für den Bereich der Lektüre die authentische Ganzheitslektüre als verbindlich.

Wie bereits im ES erwähnt, so ist erst recht im EST hierdurch für die portugiesischen Schüler eine gewaltige Sprachbarriere zu überwinden.

Es wirkt in diesem Kontext etwas unbeholfen, wenn in den Angaben zu der Klasse 7ST-AD – und nur hier – am Ende der Liste der vorgeschriebenen Ganzheitslektüren zwei gesondert aufgelistete Werke mit dem Hinweis „Besonders empfohlen für frankophone Schüler“ aufgeführt sind.

Aufgrund welcher Kriterien diese beiden Lektüren besonders für frankophone Schüler geeignet sein sollen, bleibt im Dunkeln. Sind sie von besonderem inhaltlichen Interesse? Handelt es sich dabei um ein reduziertes Sprachniveau? Gibt es eine methodische Aufbereitung?

Es ist offensichtlich, dass auf diese Art und Weise die bestehenden Probleme auch nicht

---

#### Anmerkung :

Wegen mehrfachen Wechsels der obligatorischen Handbücher seit dem Schuljahr 1998/99 ist es z.Zt. schwierig, eine kohärente Analyse der Richtlinien für das Fach „Deutsch“ im Enseignement Secondaire Technique zu erstellen.

Gewisse Auffälligkeiten lassen sich jedoch trotz allem beschreiben und mögliche Dissonanzen aufdecken.



zu lösen sind.

Was den Bereich der Grammatik betrifft, so ist, wegen der zweimaligen Umstellung der Lehrbücher, augenblicklich eher Verwirrung festzustellen. Die von den Richtlinien vorgesehenen Handbücher sind nicht immer auf die vorgeschriebenen Grammatikkapitel abgestimmt, die Progression lässt einen systematischen Aufbau vermissen.

War z.B. im Schuljahr 1999/2000 für die Klasse 7ST-AD das Verb (Arten, Konjugation, Zeitenfolge, Modi) und für die Klasse 8TE das Verb ( Konjunktiv II sowie Aktiv und Passiv) vorgesehen, so ist im Schuljahr 2000/2001 für Klasse 7ST-AD das Verb (Die Zeiten !) und für Klasse 8TE das Verb (Funktion der Zeiten!) vorgesehen.

Die Inkohärenz ist offensichtlich: Wer in Klasse 7ST-AD die Zeiten behandelt, wird dies selbstverständlich auch in Bezug auf ihre „Funktion“ tun, da das reine Einüben einer Verbform ohne Anbindung an ihre Funktion keinen Sinn ergibt.

Es ist also nicht einsehbar, warum selbiger Schwerpunkt in 8TE erneut auftaucht.

Das Beispiel illustriert, dass keine methodisch reflektierte Entscheidung bei der Auswahl der grammatikalischen Schwerpunkte getroffen wurde, sondern eine Art „Ad-hoc-Anpassung“ an die didaktischen Schwerpunkte des jeweils neu eingeführten Lehrbuchs erfolgt ist.

Dies wiederum erhöht noch die Orientierungslosigkeit besonders des Schülers, der, wie im Fall der portugiesischen Schüler, auf Stringenz angewiesen ist; es erhöht auch nicht gerade die Glaubwürdigkeit des Fachlehrers ( der, wie selbstverständlich, das, was nicht zu rechtfertigen ist, rechtfertigen muss) samt der seines Faches.

Wertvolle Zeit geht verloren, und ähnlich wie in der Ecole Primaire, steht der Fremdsprachenschüler erneut vor einem Grammatiktorso. Die Folgen liegen auf der Hand.

Abgeprüft aber werden bereits am Ende des 1. Trimesters der 7ST-AD, wie bereits erwähnt, das technisch wie sprachlich anspruchsvolle Aufsatzschreiben, die Grammatik sowie die – Ganzheitslektüre.

Den Weg dorthin in Form aufeinander abgestimmter, progressiv angeordneter Lernziele beschreiben die Richtlinien nicht.

Der Grammatikunterricht liefert nicht den strukturellen Unterbau für eine korrekte Textproduktion und eröffnet nicht die nötigen Einsichten in den Aufbau komplizierter Satzkonstruktionen, wie sie zu Hauf in der Ganzheitslektüre anzutreffen sind.

Qua Richtlinien wird demnach beständig abgeprüft, was gar nicht oder nur peripher besprochen werden konnte - und dies unabhängig vom Lehrer.

Vor dem Hintergrund dieser Erläuterungen ist auch die in Kap.1.2.3 „Beobachtungen zur Klasse 7 ADAPT“ beschriebene Auffälligkeit zu verstehen, dass die portugiesischen Schüler des ersten Jahrgangs 7ADAPT 1998/99 des LTE im Vergleich zu denen des zweiten Jahrgangs 1999/2000, bei identischer Ausgangslage in Bezug auf die Anzahl der Schüler und die Vorbenotung durch die Ecole Primaire, mit einer Durchschnittsbenotung von 26,5 Punkten von 60 im Vergleich zu einer Benotung von 33 Punkten von 60 des zweiten Jahrgangs am Ende der Klasse 7 deutlich schlechter abschnitten.

Die Sekundarschullehrer sind sich der Dissonanzen , welche die Richtlinien prägen, bewusst. Tagtäglich „verwalten“ sie die Folgen, welche sich hieraus vor allem für die portugiesischen Schüler ergeben, wobei sie sich offensichtlich an dem alten römischen Rechtsgrundsatz orientieren „ in dubio pro reo“.

Dieses Verhalten ehrt den Lehrer, ändert aber nichts an dem bestehenden Problem.

### **3.4 ERGEBNISSE DER ALLGEMEINEN RICHTLINIENANALYSE**

Ein Vergleich der oben einzeln analysierten Richtlinien bringt zu Tage, dass, in Bezug auf die Problematik der Gruppe portugiesischer Schüler, bei aller Verschiedenheit, doch markante Gemeinsamkeiten zu beobachten sind :

In keiner der Richtlinien wird eine Definition der Sprache bezüglich der zu verwendenden Begrifflichkeit „Muttersprache“, „Zweitsprache“, „Fremdsprache“ geleistet.

Dieses Defizit zieht für alle Richtlinien gleichermaßen die Unmöglichkeit der Einhaltung einer sprachwissenschaftlich abgesicherten, adäquaten Sprachvermittlungsmethode nach sich.

In keiner der Richtlinien wird deshalb in der Folge die besprochene Schülerpopulation als methodisch problematisch wahrgenommen.

Beide Schularten unterrichten diese Schüler ohne den Ansatz einer Fremdsprachendidaktik und –methode, was nach der Ausgangslage jedoch erforderlich scheint. Auch für die zweite Generation der portugiesischen Schüler ist „portugiesisch“ immer noch die Muttersprache, worüber einige Kenntnisse des Luxemburgischen nicht hinwegtäuschen dürfen. Die sprachliche Ausgangslage sowie die damit verbundene kulturelle Anbindung der portugiesischen Schüler ist nicht identisch mit der luxemburgischer Schüler.

Aus dem eben Gesagten ergibt sich, dass in beiden Schularten Inhalte, Methoden und Mittel nicht auf diese Schülergruppe zugeschnitten sind.

Die Richtlinien beider Schularten geben dem Lehrer keinerlei Hilfestellung bzg. der Handhabung des Problems.

Keine der Richtlinien richtet sich an den Deutschlehrer als Fremdsprachenlehrer.

Wichtige eigenständige und motivationsfördernde Bereiche der Fremdsprachendidaktik wie Phonetik und Landeskunde bleiben ganz außen vor.

Keine der untersuchten Richtlinien ist auf die andere abgestimmt.

Die vier sprachlichen Kompetenzbereiche werden sehr unterschiedlich gewichtet und evaluiert.

Von einem progressiven, Stein um Stein sich aufbauenden Sprachunterricht unter harmonischer Förderung aller vier Kompetenzbereiche über 13 Schuljahre hinweg kann keine Rede sein.

Während die Richtlinien der Ecole Primaire den Tenor eindeutig auf die Ausbildung der Kompetenzbereiche „Hörverstehen“ und „Sprechen“ – immer mit dem parallelen Erwerb von Sozialverhalten – legen (1), liegt mit Eintritt in Klasse VII / 7 eindeutig die Schwerpunktsetzung auf den Kompetenzbereichen „Lesen“ und „produzierendes Schreiben“, und das auf hohem Sprachniveau. (2)

---

(1) siehe dazu auch : BERG, Charles; THOSS, Robert: Une situation de multilinguisme. Le cas du Luxembourg., in : Revue Internationale d'éducation, Sèvres 1996, S.85 : « La didactique officielle de l'allemand considère la langue surtout comme un moyen d'action communicative et sociale.(...) La lecture et l'écriture ne sont donc pas comprises comme de simples techniques culturelles, mais comme des activités authentiques dont le fondement est la communication orale. »

(2) Der Sekundarschullehrer sieht sich an diesem Punkt massiv mit den Auswirkungen der Alphabetisierung der portugiesischen Schüler in einer Fremdsprache konfrontiert. Als „Vehikel“ mussten sich diese Schüler in der Ecole Primaire eines mehr oder minder gut erworbenen Luxemburgisch bedienen, mit dem Risiko, eingeführte Inhalte nicht, falsch oder nur teilweise verstanden bzw. internalisiert zu haben.

Das aber behinderte den Erwerb der Schriftsprache stark und reduzierte ihn oftmals letztendlich auf eine rein graphische Erscheinung, die nunmehr reproduziert werden kann, deren inhärente Botschaft aber nicht verstanden wird.

Zu diesem, im ES/EST vor allem in der Ganzheitslektüre und im Aufsatzschreiben zu beobachtenden Phänomen , liegt folgende interessante Überlegung der Autoren BERG/THOSS aus dem Bereich der Ecole Primaire vor, a.a.O.,S. 87: „Ceci se traduit par une maîtrise relative du code écrit dans la dictée allant de pair avec l'incapacité de comprendre ou de s'exprimer. »

Die Autoren befinden sich hier in Übereinstimmung mit der erwähnten (s.S.21), von Gerlind BELKE gemachten, Beobachtung aus dem Kompetenzbereich des Lesens, dass viele ausländische Schüler, welche nicht nach der adäquaten Methode im Deutschen unterrichtet wurden, immer wieder äußern :“Ich verstehe alle Wörter, aber ich verstehe den Text nicht.“

Diese Situation aber ist Anlass genug, über den Sinn des Einsatzes syntaktisch und semantisch überfrachteter Ganzheitslektüren und auch den Stellenwert des Besinnungsaufsatzes nachzudenken.

Was die Richtlinien der Ecole Primaire als „im Ansatz“ erarbeitet präsentieren, setzt der ES/EST als bekannt und eingeübt voraus (s. Aufsatzarten, Grundstrukturen der Grammatik etc.).

Keine der Richtlinien sieht eine progressiv aufgebaute, vor allem kohärente und systematische Erarbeitung der Grammatik vor.(1)

Innere Inkohärenzen existieren in den Richtlinien beider Schularten, sie treten wegen der ausführlicheren Darstellung der einzelnen Kompetenzbereiche in den Richtlinien der Ecole Primaire nur stärker hervor als im ES/EST, wo didaktisch-methodischen Überlegungen fast oder gar kein (EST!) Raum gewährt wird.

Die Auswirkungen dieser Situation ähneln sich denn auch:

Die Unsicherheit seitens der Lehrer bzgl. der Bewertung der Leistung führt zu den beschriebenen Ausweichmanövern.

Die betroffenen Schüler entwickeln auf der Basis einer ihrer Ausgangslage nicht adäquaten Methode und Didaktik ein unerwünschtes negatives Lernverhalten, von dem zu befürchten ist, dass es über die langen Schuljahre hinweg vielleicht sogar persönlichkeitsprägend wirkt.

Unzufriedenheit auf Schüler- wie Lehrerseite bestimmt bezüglich dieser speziellen Situation den Schulalltag.

Angesichts dieser Tatsachen erweist sich eine gründliche Überarbeitung der Richtlinien beider Schularten unter Mitwirkung kompetenter (in Deutsch als Fremdsprache !) und problembewusster Fachvertreter als unverzichtbar.

---

1) Die bei BERG Ch./THOSS,R. a.a.O., S.85 beschriebene Übernahme der deutschen Sprache durch luxemburgische Kinder „comme par magie“ findet für die portugiesischen Schüler nicht statt. Sie benötigen nicht den „magicien“, sondern , um bei dem Sprachbild zu bleiben, den „artisan“, der sein Handwerk mit Hilfe angemessener Werkzeuge auszuführen vermag.

#### 4. FEHLERARTEN UND FEHLERHÄUFIGKEIT - EINE FEHLERANALYSE DER KLASSENARBEITEN PORTUGIESISCHER SCHÜLER

*„Ich bin ja untergebrochen worden,  
mehrmals täglich bebessert worden,  
verleidet, beteidigt und gescheinigt worden,  
verdutzt, besiezt und geihnt worden,  
und jetzt für ein und alle mal  
veriche ich dich, vereuche ich mich  
und verunse ich Sie ...  
sehe ich Grimassen, die ihr macht ? -  
schon gut - wir werden uns noch besprechen !“*

( Marc Chain, USA, in : Ackermann, I. (Hg.):  
Als Fremder in Deutschland; Berichte, Erzählungen,  
Gedichte von Ausländern, München 1982, S.72 )

Was in diesen Versen vordergründig und mit Witz als gängige Darstellung der Unmöglichkeit, die deutsche Sprache korrekt erlernen zu können, daherkommt, ist in Wirklichkeit eine feinsinnige Kritik an der, wegen unzureichender Sprachkompetenz, erlebten sozialen Ausgrenzung und die Erfahrung, so der Lächerlichkeit ausgeliefert zu sein .

Eine semantisch und grammatikalisch korrekte Sprache zum Ziel jeden Sprachunterrichts zu machen, ist demnach kein Selbstzweck, sondern eine Notwendigkeit.  
Über die Wege dorthin lässt sich diskutieren, nicht aber über das Ziel schlechthin.

Während im mündlichen Sprachgebrauch durch Mimik, Gestik und die besonderen Eigenarten dieses Sprachbereichs (Syntax; Semantik etc.) manche grammatikalische und auch semantische Schwierigkeit umschifft werden kann, fördert die Schriftsprache, und hier besonders die individuelle Textproduktion, jede Unsicherheit, jede Lücke unbarmherzig zu Tage.

Diesem Umstand trägt die neuere und neuste Forschung Rechnung, die sich seit einiger Zeit mit den üblen Folgen der Euphorie einer überzogenen mündlichen Kommunikationsfähigkeit in „allen Lebenslagen“ als Ziel des muttersprachlichen wie des fremdsprachlichen Unterrichts seit den siebziger Jahren konfrontiert sieht.(1)

---

(1) In der Fremdsprachendidaktik war dieser Ansatz zudem bis etwa Mitte der achtziger Jahre mit dem Postulat des einsprachigen Fremdsprachenunterrichts (alles in der Fremdsprache !), koste es, was es wolle, verknüpft. Übersetzungen galten als kontraproduktiv und waren daher verpönt, der Grammatikunterricht erfolgte rein integrativ - induktiv und ebenfalls in der Fremdsprache, Dialogstrukturen bestimmten die Lehrbücher.

Das Ergebnis dieses didaktisch-methodischen Ansatzes war ein Vor-sich- hin-Dümpeln in sprachlicher Ungenauigkeit und Fehlerhaftigkeit.

Mitte der achtziger Jahre erfolgten - als Konsequenz dieser Situation - eine Hinwendung zu einer adäquaten Mischung aus einsprachigem und zweisprachigem Fremdsprachenunterricht, die Rehabilitierung der Übersetzung und, in Bezug auf die Zielsetzung, eine ausgewogenere Gewichtung von Dialogfähigkeit und schriftlicher Sprachkompetenz.

Vgl. dazu: Gymnasiale Oberstufe, Richtlinien Französisch in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1983, S.63: „Die Grenzen der Einsprachigkeit ergeben sich bei Verlust der Klarheit, bei unvertretbarem Zeitaufwand und bei besonderen Äußerungsschwierigkeiten der Schüler. Funktionale Einsprachigkeit bedeutet die didaktisch begründete Einbeziehung der Muttersprache zur Artikulierung und Lösung von Problemen in diesen Fällen.“

Und in Bezug auf die Gewichtung der vier Sprachkompetenzbereiche heißt es dort S.62: „Auch in den Grund- und Leistungskursen mit Französisch als neueinsetzender Fremdsprache ist an der prinzipiellen Gleichrangigkeit der vier Teilfertigkeiten festzuhalten.“

Zu Recht bemängelt die neuere Forschung, dass der Bereich der mündlichen Sprachkompetenz gerade im Sprachunterricht Deutsch mit ausländischen Schülern zu dominant ist. Sie fordert daher eine spezielle Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten, da mündlich verständliches Sprechen nicht ohne weiteres in schriftliche Texte zu übersetzen sei.

Die im Folgenden abgedruckten Beispiele aus insgesamt 57 näher untersuchten Schülerarbeiten belegen auf vielfache Art und Weise die Folgen der oben kritisch erwähnten Überbetonung des mündlichen Sprachbereichs, sprich der Dialogfähigkeit.

Die Beispiele dienen dazu

- für die Dringlichkeit einer Verbesserung der schriftlichen Sprachkompetenz zu sensibilisieren;
- die im Anschluss folgenden Feststellungen zu Fehlerart und -häufigkeit zu belegen und zu illustrieren, sowie
- Vorschläge zur Verbesserung der Situation nachvollziehbar zu gestalten.

#### **4.1 ZUM STAND DER SCHRIFTLICHEN SPRACHKOMPETENZ – AUFSÄTZE UND GELENKTE TEXTKOMMENTARE : BEISPIELE INDIVIDUELLER TEXTPRODUKTION**

Da sich diese Studie insbesondere mit den Schwierigkeiten der portugiesischen Schüler des Lycée Classique / Technique d'Echternach im Fach Deutsch an der Nahtstelle zwischen Ecole Primaire und ES/EST beschäftigt, stammen die folgenden Schülerarbeiten schwerpunktmäßig aus den Klassen VII, 7EST und 7 ADAPT.

Um darüber hinaus einen Einblick in die Weiterentwicklung zu gewähren, wurden einige Arbeiten älterer Schüler der Klassenstufen VI, 8 TE, III MOD und 12 GE aufgenommen.

Jede abgedruckte Arbeit liegt so vor, wie sie unkorrigiert abgegeben wurde. Auslassungen, fehlerhafte Interpunktion u.ä. entsprechen dem Original. Beigefügt sind jeweils die Initialen des Schülers / der Schülerin, die Vorbenotung durch die Ecole Primaire im Fach Deutsch (O / oral – E / écrit) sowie Art und Datum der Klassenarbeit.

Die Arbeiten wurden in 9 unterschiedlichen Klassen unter Anleitung von 5 verschiedenen Fachkollegen erstellt.

## BEISPIEL 1

F.B./redoublante/ Klasse: VII

Vornoten: O/1

E/1

Gelenkter Kommentar zur Lektüre 26.06.1999

1a)

Bilbo hat früher sehr gemütlich gelebt. Er nahm immer zwei oder drei Mahlzeiten, arbeitete nicht aber ruhte sich die ganze Zeit aus. Er rauchte gerne seine Pfeife und war reich. Seine Wohnung wie auch alle Hobbithöhlen bedeuten Behaglichkeit.

Doch als Gandalf gekommen ist, meinte er dass in seiner Gegend keine Leute für Abenteuer gibt. Ausserdem meint er dass mit den Abenteuern die Mahlzeiten sich verspäten und dass das für ihn keine Sache ist. Er raucht seine Pfeife weiter und sagt die ganze Zeit „Guten Morgen“ damit Gandalf weggeht. Bilbo meint dass die Abenteuer Zeitvertrieb sind.

Als er den Zwergen verspricht dass er mitgeht, verspätet er sich und verlässt schnellstens das Haus um sie noch mit Zeit zu erreichen. Doch regt er sich auf, weil er sein Hut, sein Taschentuch, die Pfeife und das Geld vergessen hat.

1b)

Im Laufe des Abenteuers erweckt in Bilbo etwas von der Tukseite. Er möchte mehr wissen, mehr erforschen. Er traut sich sogar am Anfang den Geldbeutel eines der Trollen zu stehlen. Bei den Orks wagt er sich durch die dunklen Gänge zu laufen und mit Gollum Rätsel zu machen. Später rettet er die Zwerge von den riesigen Spinnen, indem er sie weitweg treibt damit die Zwerge weglaufen. Er wagt sich tagelang in den Gängen der Elben zu spazieren und die Schlüssel zu klauen, um die Zwerge zu befreien und er reitet sogar auf einen Fass.

Als sie alle vor dem Gang, das hinunter zu Smaug führt stehen, wagt sich Bilbo hinunter zu gehen und sogar ein Pokal zu stehlen.

Später geht er noch einmal runter und er spricht sogar mit Smaug. Im Laufe des Abenteuers bekommt Bilbo viel Mut und hat viel mehr von der Tukseite, die sich auch gerne in Abenteuer verwickelte.

2)

Gollum ist dunkel wie die Finsternis. Er ist hässlich, schleimig, glitschig und froschähnlich. Mit seinen bleichen Augen späht er nach blinden Fischen aus und greift sie mit ihren langen Fingern.

Er besitzt ein Boot mit dem er lautlos auf dem See rudert. Orkfleisch hält er für ein Leckerbissen. Wenn Orks Fische fangen gehen, erdrosselt Gollum sie von hinten. Er wohnt auf ein glitschigen Felsinsel.

Außerdem wundert er sich über Bilbo, weil er merkt, dass es sich um keinen Ork handelt.

Ein bisschen muss man ihn schon verstehen. Er wohnt einsam und traurig ganz tief in den Bergen. Früher hatte er ein glückliches Leben mit Verwandten und seiner Großmutter.

Sie lebten alle draußen, aber er wurde von den Menschen dorthin verdrängt. Es ist normal dass er vielleicht krank ist vom vielen an das fröhliche Leben denken. Denn obwohl er jetzt traurig ist hat er einmal auch fröhlich gelebt.



3)

Die Elben haben ein lustiges Leben. Geben gerne den anderen Leuten von was sie besitzen. Wie Elrond, er hat die Zwerge gut untergebracht. Er hat ausruhen und erfrischen lassen. Er gibt ihnen viel zu essen. Außerdem haben sie ein fröhliches Leben. Abends singen sie immer und tanzen. Die Elben sind einfache, aber nette Leute. Elrond gibt Gandalf ein neues Pferd, gibt den Zwergen viel Nahrung für sie und die Pferde. Zuletzt hilft er sie noch die Mondbuchstaben zu entziffern.

Die Elben, die die Zwerge während seiner Reise finden sind nett und zeigen ihnen den Weg zu Elronds Haus, obwohl die Zwerge sie blöd und verrückt finden und Bilbo sie sogar fürchtet.

Die Zwerge sind auch gute Leute. Sie sind lustig, sie tanzen und singen. Sie teilen ihre Sachen gerne mit den anderen, obwohl sie manchmal für nichts meckern. Sie tragen Zipfelmützen und silberne oder goldene Gürtel. Die Elben haben mehr Fantasie im Gegensatz zu den Zwergen. Während der Reise, wissen die Zwerge fast nie eine richtige Lösung. Bilbo weiß immer das Beste.

Die Zwerge und die Elben sind ein bisschen verschieden.

## BEISPIEL 2

D.S.L. / Klasse 7 ST

Vornoten: O / 2

E / 2

Erlebnisaufsatz 24.06.1999

Eine gelungene Muttertagsfeier !

Am Muttertag nahm sich mein Vater vor zu kochen. Er stand morgens um 11:30 Uhr auf um sich vorzubereiten. Er ging ins Keller um Kartoffeln zu holen. Dann nahm er einen Messer um sie zu schälen. Als er sie schälte, schnied er sich in den Finger und sein Finger fing an zu bluten. Vater musste sich ein Pflaster besorgen. Später als er fertig mit dem schälen war, machte er aus den Kartoffeln Pomfrits. Dann nahm er einen großen Topf und füllte ihn mit Öl. Vater vergaß dass wir eine Friteuse haben. Dann ließ er den Öl sich wärmen. Inzwischen wäschte er die Pomees. Als der Öl warm war, schüttelte er die Pomees in den Topf. Dann ging er in den Garten und besorgte sich Salat. Als er zurückkam, wusch er den Salat, dann bereitete er die Soße vor. Als er fertig mit dem Salat war, erinnerte er sich an den Pomfrits. Sie waren ganz verbrannt. Später bratete er Fleisch. Als er ganz fertig war deckte er den Tisch. Und als wir aufstanden sahen wir Vaters Essen. Es schmeckte gut außer die verbrannte Pomees.

### BEISPIEL 3

R.F. /redoublant/ Klasse 7 ST

Vornoten : O / 3

E / 4

Erlebnisaufsatz 24.06.1999

Eine gelungene Muttertagsfeier !

Der letzte Muttertag war schön. Wir wollten etwas extras für meine Mutter machen. Ich, meine Schwester und mein Vater hatten einen Idee, wir wollten mit meine Mutter ins Restaurant essen.

Wir hatten ihm noch ein Geschenk gekauft.

Sonntagmorgen waren ich und meine Schwester den Frühstück machen gegangen. Ich machte den Kaffee und meine Schwester war Brot kaufen.

Dann brachten wir meine Mutter und mein Vater den Frühstück ins Bett. Ich sagte: „Daniela, geh den Geschenk hollen!“

Sie war den Geschenk sichen gegangen. Sie gab meine Mutter den Schenk. Meine Mutter war ganz froh. Mein Vater sagte: „Das ist nicht alles, wir haben noch etwas für dich, zieh dich ganz chic an und dann siehst du deinen Geschenk.“

Um elf Uhr gingen wir mit den Auto fort. Wir waren noch spazieren.

Um zwölf Uhr waren wir im Restaurant.

Wir sagten zusammen: „Hier ist dein Geschenk.“

Meine Mutter war noch mehr froh wie vorher.

Wir aßen alle, wir waren froh.

Um drei Uhr sind wir nach Hause gegangen und meine Mutter sagte uns: „Danke für alles ich liebe euch.“

Wir sagten: „ Wir lieben dich auch ganz viel, dass war Vaters Idee.“

Meine Mutter sagte uns noch einmal danke. Ich sagte noch: „Nächstes Jahr gehen wir noch einmal dahin mit die Mami.“

Es war wirklich ein gelungenes Muttertagsfeier.

#### BEISPIEL 4

P.R./ Klasse 7 ADAPT

Vornoten: O / 2

E / 3

Beschreibung 29.04.1999

#### Mein Lieblingstier

Mein Lieblingstier ist die Katze. Sie ist eine Ziamesiche Katze, sie ist dunkel und hat hellblaue Augen. Ich liebe Katzen weil sie weit und hoch springen können. Sie läuft immer fort, manchmal kömmt sie nuch nach fünf Stunden zurück. Sein Namen ist Pusy aber ich nenne ihn immer Pus. Einmal hat sie mein Vogel gegesen und hat mein Goldfisch auch gegesen. Ich habe ihm beigebracht auf die zwei hinter Beine zu gehen.

Pus hat meine ich eine Freundin, immer wenn er raus geht, geht er immer im gleichem Ort und kommt immer spät zurück. Ich hatte auch eine andere Katze die gestorben ist weil ihre Katzen nicht raus konnten und ich habe noch eine andere Katze die Putchi heit. Diese hat schon zwölf Jahre und Pus hat nuch acht Monate.

Ich werde immer Katzen lieben.

#### BEISPIEL 5

P.R. / Klasse 7 ADAPT

Vornoten : O / 2

E / 3

Erlebnisaufsatz 29.04.1999

#### Die geheimnisfolle Kiste

Es ist Nacht. Ich sitze gemütlich auf meinen Balkon und beobachte Heuten mit meinen Fehrnglas. Auf aufeinmal drehe ich den Fehrnglas nach unten und was sehe ich der Nachbran vergräbt einen Kiste. Ich staunte und da dachte ich, der Nachbarn nicht dagegen wenn ich morgenfrüh dahin gehe.

Ich rief drct Celso und Josée. Sie konnten alle kommen. Da sagte ich mir: „ Das wird Spass!“

So schlief ich auf den Balkon. Am nächsten Morgen klingelte es schon an die Tür:

„Celso, José, wie geht's! Gut!“ sagten sie. Nach einer Stunde war ich schon fertig und so fing unser Abenteuer an!

Wir gingen raus und springten über den Zaun. Josée nahm immer die Schaufeln,er murmelte immer: „Warum habe ich immer die ganze Arbeit! Weil du der dümmste bist !“ sagte Celso. Ich lachte nur.

Da wollte wir grade anfangen mit und graben, da kam der Boxer, Nachbarns Hund. Wir springten so schnell wir konnten über den Zaun, nahmen die Schaufeln und liefen dem Hund hinterher. Der aber hatte keine und schlisslich war der selbe Hund der hinter uns war.

Wir müssen die Tür einschlagen aber da machte der Nachbarn die Tür auf. Der blieb stehen und wir mit und da sagte der Nachbarn: „Was macht ihr hier“!  
Wir gingen mit ihm rein erklärten alles und am Ende murmelte er: „Zum nächstes mal muss ich mein Geld besser verstecken so dass keiner es sieht.“

## BEISPIEL 6

D.O.V.M. / Klasse VI

Vornoten: O /2

E /2

Gelenkter Textkommentar zur Lektüre

1) Die Karthager waren Handelsleuten. Sie waren nicht kriegerisch gesonnen, sondern kauften und bezahlten Söldner um den Krieg zu führen. Die Karthager gelangen von den Söldner dass die Kriege schnell beendet würden. Es gibt keinen gute Verhältnis zwischen die Römer und die Karthager, denn die Karthager wollen Rom und den Mittelmeerraum nur für sich haben.

2) Der kleine Junge wird nur langsam zu einem „kleinen Karthager“, hängt mit die Zerstörung Sagunt. Die Karthager haben Sagunt zerstört, er war der einzige Überleben und die Karthager nahmen der kleinen Jungen zu sich. Und das hängt auch damit dass er nicht mehr ein kleines Kind ist und er hat alles mitgekriegt.

Er lernte die Elefant kennen und verstehen, unweit von Neu-Karthago.

Er lernte kennen Karthalo, aber vor allem Silenos, den weisen und bedächtigen griechischen Schreiber. Silenos führte er in die geheimnisvolle Geschichte der Elefanten.

Er lerne auch römisch sprechen und damit konnte er mit den Elefant sprechen.

Die äußeren Merkmale der Elefanten sind dass sie spüren wenn etwas unter ihren Füße ist. Sie haben einen schwächeren Punkt und das ist dass sie gar nicht nach hinten sehen wegen den großen Rücken den sie haben und dabei sind die Haaren die noch mehr das Sehen nach hinten versteckt.

3) Die Elefanten haben eine wichtige Rolle im Heer Hannibals.

4) Hannibal hat mich am meisten beeindruckt, denn er ist ein starker Mann. Er gibt nicht auf, auch wenn das Heer immer kleiner wird. Er bemutigt den rest seiner Heer, auch mit seinen Versprechen. Er glaubt an sich und auch dass er Rom erobern wird obschon dass niemanden weiss wenn überhaupt noch jemand Rom erreichen wird

## BEISPIEL 7

D.C.R.M. / Klasse VI

Vornoten: O / 2

E / 2

Gelenkter Kommentar zur Lektüre

1) Der Jude Waldhoff wurde angeklagt. Jeder im Dorf behauptet, dass er der Schuldige sei, für den Mord des kleinen Jean, obwohl er es nicht getan hat. Die Leute sind unfähig mit ihm. Sie kennen ihn schon eine Weile und jetzt wo er seine Hilfe braucht drehen die Leute ihn den Rücken, nur weil er verdächtigt wird über etwas was er nicht getan hat. Es geschah im 13 August. Es war Sonntag. Es wurde einen kleinen Junge getötet und man hat Waldhoff die Schuld gegeben.

2) Sigi ist der kleine Junge Waldhoffs. Er ist ebenso ein Jude. Er hat eine Schwester, Ruth, die älter ist als er. Er wohnt mit seine Eltern und mit seiner Schwester. Sein guter Freund Karl ist Schüler aus der selben Klasse. Sie verstehen sich gut. Karl versteht Sigi und hat gar nichts gegen ihn, nur weil ein Jude ist. In der Schule war er auch beliebt, nur nach dem Tod des kleinen Jeans veränderte sich die Sache ein wenig. Der Ort wo er lebt. Jeder kennt Sigi und seine Familie. Sie wissen dass sie ehrliche Leute sind. Fast alle Jude im Dorf sind Viehhändler.

3) Die Maus war ein Zeichen für Sigi. Die Jungen aus der Klasse haben sich so gehalten wie die Leute aus dem Dorf mit Waldhoff. Wegen der Maus hat Herr Coudenhoven, der Lehrer, einen Jungen geschlagen. Und deswegen müssten sie auch eine Stunde nachsitzen vor Schulschluss. Die Jungen haben Hass gegen die Maus. Sie wollen die Maus töten, weil sie meinen er sei ihre Schuld, wenn sie nachsitzen müssten. Sie beschuldigen die Maus, obwohl sie nichts dafür kann.

Wie der Lehrer aus dem Klassensaal ging, kam die Maus wieder. Alle Jungen stellten sich in einem Kreis. Sie schlossen das Kreis mit ihre Füße und die Maus war eingesperrt. Die Maus war total durcheinander, denn sie wusste nicht wie sie freilaufen konnte. Alle Jungen nahmen Schlüsseln und schwere Sachen aus der Tasche und warfen es auf die Maus. Sigi + Karl fanden das gar nicht in ordnung. Die Maus würde immer leiser und starb dann, endlich. Herr Coudenhoven kamm wieder in den Klassensaal und fragte was los sei. Die Schüler antworten dass sie die Maus getöten haben und deswegen bekamen sie auch noch frei. So benehmen sich die Leute auch mit Waldhoff.

4) Juden können keinen anderen Friedhof betreten, nur seinen Friedhof. Wenn jemanden stirbt, nach einem Jahr müssen sie in die Synagoge beten, für die Tote. Es wird gesagt, dass Jude sich nicht die Hände schmutzig machen wollen bei der Arbeit. Es wird auch erzählt sie brauchen Kindersblut um Wein zu produzieren. Beim Schlachten der Tiere wird kein Blut verloren. Die Juden wollen nur Geld, sonst nichts.

5) Viele Leute wollen keine Schuld tragen, in Sachen wo sie tatsächlich schuldig sind. Andere werden verdächtigt ohne dass sie etwas getan haben, noch weil sie nichts sagen. Es gibt viele Leute die verachtet werden für was, dass sie nicht können und dass finde ich so ein Blödsinn. Die Leute die es wirklich getan haben geben nie auf, obwohl sie

wissen , dass wegen ihrer andere Leute leiden. Leute die so etwas machen, müssten sterben oder heftig bestraft werden, denn für mich ist dass einen großen Fehler.

#### BEISPIEL 8

M.A. / Klasse 8 T

Vornoten: O / 3

E / 3

Bericht 19.02.2000

#### Unfall während der Skiferien

Montag der 13 Dezember 1999, Morzihe – Frankreich.

Wie jeden Tag gingen mein Kousin Filipe, und ich Skifahren. In diesem Tag gab es mehr Schnee als in den letzten Tagen, das Wetter war aber sehr schön.

Als wir schon da oben in den Alpen waren hörten wir einen Elikopther und sahen viele Leute die nach Hause gingen.

Da hat mein Kousin einem älteren Paar gefragt was geschehen war.

Sie sagten dass ein Mädchen einen unfall hatte wegen den vielen Schnee,und es wäre besser nach Hause zu gehen weil bei diesen ganzen Schnee auch lavinen entstehen könnte.

Filipe und ich wollten aber nicht ins Hotel gehen, denn es war so ein herlicher Tag um Ski zu fahren, und da blieben wir da oben.

Es war schon fast Mittag, wir mussten ins Hotel zurück um Essen zu gehen, aber wir gingen noch ein bisschen Ski fahren.

Wir wahren in einer roten Piste, aber diese sah mehr gefährlich aus wie die andern. Als wir herunterfahren da stolperte ich und rutschte immer weiter, als mein Kousin mich sah, wollte er mich helfen: da stollperte er auch noch und brach sich ein bein.

Die Leute die uns gesehen haben kammnen uns zu hilfe.

Mein Kousin und ich wurden mit einem Elikopther nach einer Klinik geschickt.

Ich durfte nach 4 Stunden ins hotel zurück, denn ich hatte nur ein paar blaue flecke und ein gestauchtes Handgelenk. Mein Kousin musste eine Nacht in der Klinik verbringen, aber er hatte auch nur ein Bein gebracht.

#### BEISPIEL 9

P.TH. / Klasse 8 T

Vornoten : O / 3

E / 3

Bericht 19.02.2000

### Unfall auf der Autobahn Luxemburg - Trier

Morgens um 7:00 Uhr , 19. Februar.

Auf der Autobahn Luxemburg – Trier ist ein Autounfall geschehen.

Ein blauer BMW M5 und ein Opel Omega hatten einen Autounfall.

Der Fahrer vom BMW wollte zur Arbeit fahren, als dann ein Opel Omega von vorne und beursachte einen großen Schaden.

Beide Autos sind ganz beschädigt. Der BMW hatte die ganze Karrosserie mit Beulen und Rissen. Beim Opel Omega ist die vornere Seite des Autos ganz zusammengepresst. Der Fahrer hat noch versucht zu flüchten doch mit seinem Auto hat er er nicht weit geschafft.

Der Fahrer vom Opel Omega war aus Köln und bekam eine schwere Strafe wegen des Unfalls, weil er besoffen am fahren war und weil er probiert hat zu flüchten.

Der Fahrer vom BMW M5 hatte ja keine Schuld, der deutscher ist ja auch in ihn gefahren.

Er ist luxemburger, ist verheiratet und hat einen Sohn. Er wollte auf die Arbeit fahren, und es geschah.

Der luxemburger wurde von der Polizei befohlen einen Bericht zu schreiben um dass die Polizei mehr kleinigkeiten weiß

### BEISPIEL 10

D.S.J.P. / Klasse 8 T

Vornoten: O / 3

E / 4

Erlebnisaufsatz 29.04.2000

### Gruselnacht in der Orangerie !

Alles geschah vor einen Jahr in der Orangerie.

Meine Freunde und ich, wir gingen an dem Tag spazieren. Wir waren neben der Orangerie als wir plötzlich einen lauten Geräuch hörten.

Wir erschrakten als mein Vater mich rufen wollte, denn es war Zeit zum Abendessen. Wir planten, uns nach dem Abendessen bei der Orangerie zu treffen.

Ich machte mir die ganze Zeit Gedanken weil dieser Geräuch dass wir hörten sich anhörte wie ein Gewehr schuss. Ich beeilte mich und traf als erster bei der Orangerie. Meine Freunde Tom und Mathis kamen nach fünf Minuten. Dann wurde mir schlecht als ich ein ängstlicher Schrei hörte.

Meine Freunde und ich, wir wollten unbedingt herausfinden, was in der Orangerie geschah. Wir gingen um die Orangerie aber fanden nichts also gingen wir in die Orangerie. Tom wollte mir ein Streich spielen und warf ein kleines Messer auf den Boden. Mathis und ich hörten den Geräusch aber wir sahen nichts weil es schon dunkel war, also griff Mathis seine Taschenlampe aus seinem Sack und wir entdeckten Toms Messer auf etwas rotes, es sah aus, es sei Blut. Von dort an, wollte keiner von uns mehr einen Streich spielen. Das Blut führe von unten nach oben, auf die Treppen lagen zerfetzte Kleider. Keiner traute sich nach oben in die Orangerie ausser mich. Oben sah ich eine Leiche die aussah wie ein Lehrer mit Blut gegossen.

Ich wollte die Polizei mit meinem Telefon benachrichtigen aber ich hatte kein Netz. Als ich den Schalter des Lichtes drücken wollte erschien einer mit einer Maske, wie bei *Scream*, mein Herz klopfte immer mehr schnell und ich lief um mein Leben und rollte die Treppen runter. Als meine Freunde mir zu Hilfe kommen wollten, konnten sie nicht denn die Tür der Orangerie war zu und meine Freunde waren draußen. Ich holte einen Stuhl und brach das Fenster mit meiner ganzen Kraft denn ich hatte Angst das ein Idiot mich ermorden wollten. Ich sprang aus dem Fenster aber sah den mit der Maske nicht mehr. Ich sagte zu meinen Freunden: „Ich sah oben eine Leiche die aussah wie ein Lehrer.“

Da sagte Tom: „Wir müssen die Polizei benachrichtigen.“

Es war zu spät auf der rechten Seite lag Kind mit einem Messer im Bauch und auf der linken war der Tüp mit der Maske. Da sagte der Tüp mit der Maske: „Lauft um euer Leben weil die Stunde eures Todes geschlagen hat.“ Wir lauften wir rein, als das Licht anging und ein Mann zu uns kam und fragte: „Was macht ihr eigentlich hier?“ Wir antworteten: „Wir fanden zwei Leichen und wir hörten Schüsse und Schreie.“ Da fragte der Mann: „Habt ihr denn Angst bekommen?“ Tom antwortete schnell und zittern: „Natürlich!“ Aber das Licht ging aus und das Mann auch. Wir wussten auf jeden Fall dass es kein Streich war weil wir sehr merkwürdige Geräusche hörten. Später hörten wir eine Stimme „Hier seid ihr richtig in meiner Falle“ Mathis schlug vor: „Wir müssen einfach schnellsten verschwinden.“ Aber wir sahen draußen ein Polizist und wir wollten ihn benachrichtigen und gingen raus. Der Polizist fragte uns: „Was kann ich für euch tun?“ Ich antwortete: „Vieles.“ Aber als der Polizist sein Mask ausziehte wurde uns schlecht denn es war kein Polizist sondern der Mann denn wir vorher sahen. Tom fragte ihm: „Wer seid ihr?“ Aber der Mann gab keine Antwort dann fragte Tom noch ein mal: „Wer seid ihr?“ Dann antwortete der Mann: „Ich bin der Realisateur des Films *Scream 3* weil hier ein Stück des Filmes gedreht wird und eure Hilfe ist das Film ein Knaller geworden.“ Ich fragte ihm: „Alles war nur falsch oder.“ Da antwortete der Mann: „Natürlich, falsches Blut, falsche Leiche, kommt einfach mit.“ Er zeigte uns die falsche Leiche das das Kind gespielt hatte. Aber Tom fragte ihm: „Und die Leiche da oben?“ Da sagte uns der Mann: „Der hat nichts mit unserem Film zu tun.“ Nach fünf Minuten war die Polizei und der Notarzt auf den Unfallort.

Der Mann sagte uns: „Es tut mir Leid das ihr Angst bekommen habt aber ihr wart einfach gut für den Film.“ Meine Freunde und ich, wir wurden von der Polizei befragt und gingen dann heim. Aber wir konnten nie dieses Erlebnis vergessen aber was wir nie verstanden haben waren die Schüsse und die merkwürdigen Geräusche. Aber jetzt sind wir ja berühmt geworden.

BEISPIEL 11



G.P.L. / Klasse III mod  
Vornoten : O / 2  
E / 3  
Erörterung 13.11.2000

Sind Schülerzeitungen wichtig an Schulen ?

In vielen Schulen werden Schülerzeitungen ein ganzes Jahr lang gedruckt . In anderen nur einmal oder zweimal pro Jahr, wie in unserer und es gibt auch Schulen die nach einiger Zeit dieses System abbrechen. Warum denn wohl ?

Für die Schüler selbst ist die Schülerzeitung eine gute Sache, denn er kann damit viele Dinge erfahren die er gar nicht mitbekommen hat, wie zum Beispiel : Es gibt ein neue Lehrer und niemand weiss wie er ist. Doch die Schülerzeitung weiss es. Oder die Fussballmannschaft der Schule hat gegen eine andere Schule 4 zu 0 gewonnen. Die Schülerzeitung ermöglicht eben nur dem Schüler, sein Wissen über seine eigene Schule zu erweitern.

Als ältere Person, oder als Vater oder Mutter, erinnert man sich gerne über seine Jugendzeit in der Schule. Oder man erzählt seinen Kindern gerne schöne Ereignisse aus dieser Zeit. Dann sind sie froh noch ihre alten Schülerzeitungen behalten zu haben um Erinnerungen wieder hervorzurufen. Und Schülerzeitungen sind das beste Mittel dazu, denn man schreibt ja nicht selbst alle Ereignisse auf oder macht Fotos daraus, doch die die sich um die Schülerzeitung kümmern die tun es, denn schliesslich sind sie dafür verantwortlich.

Doch sind Schülerzeitungen wirklich zu gebrauchen?

Warum denn ? Schüler erzählen sich sowieso alles was los ist und wenn einer es weiss, weißt die ganze Schule es. Und für wichtige Ereignisse ist der Lehrer zuständig oder „le comité des élèves“.

Und es ist viel witziger sich Sachen zu erzählen, denn in der Schülerzeitung können sie ja nicht richtig das schreiben was sie wollen oder denken, denn der Direktor es ja vorher liest und sagt ob sie gut ist oder nein. Was ist denn eine Schülerzeitung wenn Schüler nicht das schreiben können was sie wollen ?

Das ist ein Grund warum viele da nicht mitmachen wollen. Dann wird die Schülerzeitung mit der Zeit sowiso langweilig und niemand will sie noch warum denn sich die Mühe geben Ereignisse zu suchen wenn es nutzlos sind? Und Schülerzeitungen kosten eine Menge Zeit und sehr viel Arbeit, und wer ist schon freiwillig dass ein ganzes Jahr durchzumachen? Wenige sind Freiwillige .

Ich glaube nicht dass man eine Schülerzeitung braucht, vielleicht nur einmal im Jahr und dennoch! Die meisten haben ja schon sowiso genug Probleme in der Schule. Warum sich denn mit einer Schülerzeitung bemühen, wo man sich ja sowiso nicht richtig aussprechen darf oder wo man dabei zuviel Zeit verbraucht. Die Schule ist genug gut so und es geschehen sowiso nicht genügend Ereignisse um eine Zeitung ein ganzes Jahr lang zu betreiben...

BEISPIEL 12

1) Während den ganzen Roman ist der Lehrer ein Außenseiter. Gleich im ersten Kapitel merkt man, dass der Lehrer anders denkt als die faschistische Gesellschaft.

In seinem Geburtstag verbessert er die Aufsätze die seine Schüler geschrieben haben und dort merkt er dass seine Schüler keine eigenen Ideen haben, sondern schreiben das auf was sie im Radio hören und was die Eltern sagen. Als ein Schüler in seinem Aufsatz schrieb, dass die Negern faul und feig sind, wollte der Lehrer diesen Satz unterschreiben, doch überlegte ob er es nicht schon im Radio das gehört hatte. Als die Schüler ihre Aufsätze zurück bekommen, kann sich der Lehrer nicht zurückhalten und das zum Schüler, dass die Neger auch nur Menschen seien. Damit beginnt der Krieg im Inneren des Lehrers gegen die Ideologie. Am Anfang des Romans überlegt und kritisiert der Lehrer über die faschistische Gesellschaft, aber nur in seinem Inneren. Er sagt er keinem offiziell weil er seinen Arbeitsplatz nicht verlieren möchte und später eine Rente bekommen. Am Anfang kann man sagen, dass der Lehrer ein Opportunist ist. Der Lehrer ist auch ein Humanist, dies bewies er als er sagte, dass die Negern auch nur Menschen sind.

Am Anfang des Romans weiß man nicht genau ob der Lehrer an Gott glaubt oder nicht. Zum Pfarrer sagt, er auch deutlich, dass er nicht an Gott glaubt. Als der Lehrer mit seiner Klasse zum Zeltlager geht, beobachtet der Lehrer viele Sachen, die er keinem erzählt. Der Lehrer möchte immer selber die Fälle klären darum, liest er das Tagebuch des Z. Der Z beschuldigt den N und einen Tag später wird der N tot aufgefunden von zwei Waldarbeiter. Der Lehrer fühlt sich schuldig, dass der N ermordet wurde, denn es war der Lehrer, den das Tagebuch liest und nicht der N. Der Lehrer schämt sich die Wahrheit zu sagen und will seine Arbeitsstelle nicht verlieren, darum sagt er nichts. Während dem Prozess wird sich alles ändern. Als in einer Pause der Lehrer nach Zigaretten suchen ging, da ging er in ein Laden wo zwei alte Leute waren, die ihm den letzten Schub gaben, die Wahrheit zu sagen. Als der Lehrer im Zeugenstand gerufen wurde, sagte der Lehrer die ganze Wahrheit. Er war sich im klaren, dass er seine Arbeitsstelle verlieren würde. Doch das war ihm egal. Er wollte jetzt nur noch von seinen Schuldgefühlen frei sein. Nach dem Prozess glaubte der Lehrer wieder an Gott. Er ist kein Opportunist mehr, denn er kämpft gegen die Ideologie die kein Gott kennt, also keine Wahrheit und der Lehrer ist sich im klaren, dass er seine Arbeitsstelle verlieren will. Man kann sagen, dass der Lehrer ein Kämpfer ist, also ein Außenseiter der Gesellschaft.

2) Der Direktor hat auch die selben Gedanken wie der Lehrer, aber dieser äußert sich nicht. Das einzige was dem Direktor interessiert ist seine Rente zu bekommen und was in der Gesellschaft so passiert interessiert ihn nicht. Er passt sich nur in diese Gesellschaft obwohl er auch dagegen ist. Der Direktor ist ein opportunistischer Mensch.

Der Pfarrer hat die selben Gedanken als der Lehrer. Er versucht auch etwas gegen diese faschistische Gesellschaft zu tun. Doch das gelingt ihm nicht, weil er allein da steht. Man kann sagen, dass der Pfarrer auch ein Außenseiter ist, da er strafgesetzt wurde. Der Pfarrer ist der einzige mit dem wem der Lehrer offen reden kann, weil dieser die selben Ideen hat.

Der Richter ist auch gegen die Ideologie. Doch er tut nichts dagegen. Der Richter kann man mit dem Direktor vergleichen. Er ist auch nur ein Opportunist und denkt nur an seine Rente.

3) Julius Caesar ist von Anfang an ein Außenseiter. Er ist gegen diese Ideologie und zeigt es jedem, dass er es ist und zwar mit einem illuminierten Totenkopf der dieser in der Krawatte trägt. Dieser Totenkopf trägt er immer bei sich. Die SS, besitzt auch einen Totenkopfnadel in der Krawatte darum trägt Julius dieses auch um die SS zu spoten. Julius wird von der Gesellschaft ausgestoßen. Er ist isoliert, denn als er noch ein Altphilologe war im Mädchenlyzeum, geriet er in eine böse Sache. Das heißt er ließ sich mit einer seiner Schülerin ein und seitdem wird er ausgestoßen. Julius lebt seinen Zynismus voll aus, da er weiß dass er von jedem ausgestoßen wird. Er steht auch zu seiner Isolation was ihn mit dem Lehrer unterscheidet. Der Lehrer steht noch nicht dazu, dass er ein Außenseiter ist, dass er von der Gesellschaft isoliert wird.

4) Die Metapher „Gott“ steht für die Wahrheit. Im ganzen Roman wird sehr oft von Gott gesprochen. Immer wieder schreibt Horvath, dass die Gesellschaft nicht an Gott glaubt, das heißt sie glaubt nicht an die Wahrheit. Am deutlichen wird es während dem Prozess als der Lehrer wieder an Gott glaubt, das heißt er glaubt an die Wahrheit und den letzten Schub dafür gaben ihm die alten Menschen im Laden.

Der Neger steht für den Außenseiter. Das heißt alles was anders ist, wird in dieser Gesellschaft isoliert. Den Neger steht hier für den Lehrer. Denn der Lehrer verteidigt am Anfang des Romans die Neger und von dort an ist der Lehrer ein Außenseiter. Auch zum Schluss des Romans wird es deutlich, dass der Neger für den Lehrer steht, da Horvath als letzter Satz schrieb: „Der Neger fährt zu den Negern.“ Der Neger passt hier im Roman auch nicht zu dieser Gesellschaft. Der Lehrer wurde eigentlich zum Neger, da er zur Wahrheit steht.

5) Heutzutage glauben viele Menschen noch nicht an Gott, das heißt an die Wahrheit. Die Menschen glauben, dass es besser wäre zu lügen, denn die Wahrheit zu sagen. Diesen Fall kann man heute überall in der Gesellschaft sehen.

#### 4.2 BEOBACHTUNGEN ZUR FEHLERHÄUFIGKEIT UND FEHLERART – EINE ANALYSE

Der erste Eindruck nach Lektüre der untersuchten 57 Klassenarbeiten portugiesischer Schüler ist der, dass manches stört und vieles sprachlich der Norm nicht entspricht, ja in einigen Fällen ( s. u.a. Beispiele 4,6,9 ) zum Verzweifeln falsch erscheint. ( 1 )

Ein aufmerksames Korrekturlesen fördert allerdings auch zu Tage, dass hier und da, inmitten stark fehlerhafter Passagen, kompliziertere Gedankengänge sprachlich erstaunlich korrekt umgesetzt werden.

Beispiel 6 : Die Karthager waren Handelsleute. Sie waren nicht kriegerisch gesonnen, sondern kauften und bezahlten Söldner um den Krieg zu führen.

Beispiel 10 : Wir wussten dass es kein Streich war weil wir sehr merkwürdige Geräusche hörten.

Beispiel 11 : Die Schülerzeitung ermöglicht eben nur dem Schüler, sein Wissen über seine eigene Schule zu erweitern.

Beispiel 12 : Immer wieder schreibt Horvath, dass die Gesellschaft nicht an Gott glaubt, das heißt, sie glaubt nicht an die Wahrheit etc..

- (1) Gerlind BELKE beschreibt u.a. in ihrer Studie bzg. der Textproduktionen ( Reizwortgeschichte, Schülerprojekt, Erlebnisaufsatz ) von Schülern eines 3. Schuljahres, welche nicht deutschsprachig sind, allerdings von Anfang an in deutschen Regelklassen mit deutschen Kindern unterrichtet wurden, folgende Situation, a.a.O., S.221 f : „Die Anfangsphase des Schrifterwerbs verläuft nach den Aussagen vieler Lehrender in solchen Konstellationen relativ problemlos, wenn man für die Alphabetisierung die dafür vorgesehenen zwei Jahre voll in Anspruch nehme und systematisch vorgehe. Die eigentlich schwierige Phase beginne beim Übergang vom reproduktiven zum produktiven, eigenständigen Schreiben, also etwa im 3.Schuljahr.“  
Sie glaubt, sodann 2 Gruppen von Schülern ausmachen zu können, welche einen unterschiedlichen Schweregrad in der Fehlerhaftigkeit aufweisen, nämlich:

a) die Schüler mit „Differenzen“, d.h. mit sprachlichen Abweichungen, welche den Schüler als Ausländer zwar erkennen lassen, welche aber die Ausdrucksmöglichkeiten nicht wesentlich beeinträchtigen; und

b) die Schüler mit „Defiziten“, d.h. mit sprachlichen Mängeln, welche zu Missverständnissen führen.

Übertragen auf die in dieser Studie untersuchte Schülerpopulation und deren Rahmenbedingungen lässt sich feststellen, dass die bei BELKE bereits im 3.Schuljahr aufgedeckten Schwierigkeiten mit der Textproduktion sich in Luxemburg zeitlich sehr viel weiter nach hinten verschoben bemerkbar machen, und zwar wegen des Kommunikations-

und Dialogfähigkeitsschwerpunkts im Deutschunterricht während der gesamten Primärschulzeit.

Erst aufgrund der Schwerpunktsetzung auf den schriftlichen Ausdruck im Sekundarschulbereich manifestiert sich das Problem überdeutlich beim Übergang von der einen in die andere Schulform, wobei sich die Schüler hier mit Lehrpersonal konfrontiert sehen, das methodisch und didaktisch nicht dazu qualifiziert ist, helfend eingreifen zu können.

So finden wir, grosso modo, bei vielen portugiesischen Schülern in Klasse VII / 7, was den schriftlichen Ausdruck betrifft, in weiten Zügen ein Sprachniveau vor, das dem eines nicht deutschsprachigen, allerdings in einer regulären deutschen Klasse unterrichteten Schülers der Klasse 3 ähnelt.

Dieses Defizit aber wird , mit Ausnahme einer Wortschatzerweiterung, aller Wahrscheinlichkeit nach nie wieder wett gemacht.

Die folgenden Beispiele belegen durchaus eine solche Einschätzung :

s. BELKE,G., a.a.O., S.222 "Reizwortgeschichte" sowie Schreibprojekt „Wir schreiben ein Buch über verschiedene Länder“ ; vgl. insbesondere hiermit die Beispiele 4,5,9 dieser Studie :

Dilek ( Name des Schülers, Anm.d.Verf.)

Hund – Kind Arm

Ein Kind wollte ein Hund aber sie konnte sich kein Hund kaufen wall sie Arm  
Waren aber als der Kind wohin gette da findete der Kind ein kleina Hund seine Eltern  
waren tot sie hate auch keine schwestern auch keine brudern darum war der Hund aleine  
da nahma der Junge den kleinen Hund nach Hause der kleine Junge wollte ihn ein Name  
geben er heisste Miki dan  
waren sie ewicht freunde     Ende

Ich bin Teybet

Ich bin eine Kurde ich komme aus Kurdistan Kurdistan ist eine schöne Land. Ich liebe  
Kurdistan. Wohin gehe ich. Ich fermise mein Land. Aber die Kurden wollen auch ein Land  
haben lieder in alle Stadt und Dörfer. Die Turkische Soldaten können nicht die Kurden in  
ruhe lassen. Die Kurden wollen seine Mutter sprache sprechen. Und Kurdische Kültür.  
Das bedeute das die Kurden wie die Kurden aussehen und wie die Kurden tanzen.

In Kurdestan sind viele Dörfer. Die Häuser sind klein und aus steine gebaut.

Irer Decke sind aus Stroh. In unsere Dorf gibt keine Strasse. Es gibt Wege für die Esel die  
das Wasser von Brunen hollen. Früher gab es keine Schule. Vor Drei Jahren haben die  
Männer eine Schule gebaut. Ich bin auch in die Schule gegangen. Die Mädchen haben ein  
schwarzen Kleid und einen weissen Kragen. Die Jungen haben eine schwarze Hose und  
einen schwarzen Poluver und ein weissen Kragen. Meine Mutter backt in Kurdistan  
Fladenbrot. Das muss gans dünn sein und dann legt man es auf ein Backblech. Es wird auf  
ein Feuer gestelet.

Dann muss ein kleine Schüssel nehmen, in der Wasser und Zucker ist.

Dann muss man Ruhen. Und wenn das Brot und Wasser fertig ist dann muss man das  
Wasser auf das Brot schütten. Dann ist das Brot fertig.

Ein Vergleich dieser beiden Texte mit den weiter oben aufgeführten Beispielen zeigt große Ähnlichkeiten in der Fehlerart sowie der Ausdrucksarmut, er zeigt aber auch, dass es nicht möglich und daher auch wenig hilfreich ist, Gruppen mit „Differenzen“ von Gruppen mit „Defiziten“ zu trennen wie G. Belke es tut. Beide Erscheinungsformen existieren vielmehr in sämtlichen Arbeiten nebeneinander, wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung.

Die Frage ist: Wie kommt diese widersprüchliche Situation zustande und welche Konsequenzen sind hieraus zu ziehen?

Während also der erste Eindruck der Arbeiten die von nicht wenigen erhobene Forderung nach einer Umstellung portugiesischer Schüler auf eine frankophone Alphabetisierung plausibel erscheinen lässt, lädt die zweite Beobachtung vielmehr dazu ein, intensiver nachzuforschen, was denn eigentlich häufig falsch gemacht wird, wo doch in einigen Bereichen ( z.B. Wortstellung im einfachen Aussage- und Fragesatz, Konjugation der Verben, Deklination des Substantivs bei erkanntem Kasus, Orthographie ) eigentlich erfreulich wenig Fehler vorkommen.

In dem Sinne einer Detektion defizienter Sprachgebiete sind denn auch die folgenden Überlegungen zu verstehen.

Solange aber Fehlererfassung, -diagnose , -therapie und -prophylaxe nicht durchgeführt wurden, ist die erwähnte Überlegung, ob portugiesische Schüler eine germanophone oder frankophone Alphabetisierung erfahren sollten, eher eine politische und keine sprachwissenschaftlich fundierte. (1)

---

(1) s. dazu auch BEIRAO, Delfina: Les Portugais du Luxembourg, Paris 1999, S.178 ff.: „Actuellement, le système scolaire luxembourgeois n'est pas adapté au nombre croissant d'élèves latins. L'enseignement basé sur le trilinguisme – luxembourgeois, allemand, français – tel qu'il se présente aujourd'hui constitue un facteur de selection important. »

Wenig sprachwissenschaftlich abgesichert und eher aus einem Anflug von Elitismus abgeleitet, mit welchem sie – en passant - auch die portugiesische Sprachgemeinschaft in Verbindung zu bringen sucht , ist denn auch die - ohne deutlich definierte Quelle - zitierte Feststellung derselben Autorin S.129 : „ En résumé , on peut dire que le français étant la langue de prestige du Luxembourg, son utilisation augmente avec la durée de la scolarisation et le ‚niveau‘ de la classe. Ceci est ressenti comme un élément discriminatoire par les jeunes issus de milieux ‚latins‘: à cause de leurs carences en allemand, ils n'accèdent pas aux classes où leur maîtrise du français pourrait devenir un atout. »

Quod erat demonstrandum ! ( Man beachte nebenbei die gewagte Syntax der Autorin in ihrem französischen Satz, welche der gesprochenen französischen Sprache entlehnt ist und ebenfalls nicht der schriftlichen Norm des Französischen entspricht. Danach müsste der Satz lauten : En résumé, on peut dire que l'utilisation du français étant la langue de prestige du Luxembourg augmente avec la durée de la scolarisation et le ‚niveau‘ de la classe. (...) )

Wer , im Übrigen, die Dinge einseitig darstellt, wird allerdings die Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache nicht fördern.

#### 4.2.1 FORM, ÄUSSERE UND INHALTLICHE GESTALTUNG, ARBEITSTECHNIKEN

Auffällig an den analysierten Arbeiten ist zunächst, dass die Mehrzahl der Schüler sich in Bezug auf die reine Form, sprich das Schriftbild und die Textaufteilung, um Sauberkeit und Übersichtlichkeit bemüht – Ausnahmen bestätigen die Regel.

Die Botschaft zwischen den Zeilen ist unverkennbar: Der Schüler oder die Schülerin möchte, wohlwissend um die schwierige und fehlerhafte sprachliche Gestaltung, die vorliegt, seinen/ihren guten Willen „sichtbar“ manifestieren, auch in der Hoffnung, hierdurch einige der angestrebten Punkte sammeln zu können.( 1)

Weiterhin auffällig ist auch der Umfang der produzierten Texte; er ist von zwei extremen Formen geprägt: Entweder die Texte sind auffallend kurz gehalten oder sie sind, im Gegenteil, extrem lang.

Beide Auffälligkeiten sind der Hinweis auf eine herrschende Unsicherheit im sprachlichen Ausdruck.

Der extrem lange wie der extrem kurze Text zeigen, dass es dem Schüler nicht gelingt, das adäquat in Sprache zu fassen, was er gedanklich mitteilen möchte, d.h. er ist sprachlich mit der Art der Aufgabenstellung überfordert.

Der eine, vielleicht schneller frustrierte oder auch weniger einsatzbereite, gibt auf, sein Text gerät kurz.

Der andere, vielleicht resistenterere, verliert sich in endlosen Umschreibungen und Wiederholungen ( vgl. u.a. Beispiele 2, 4, 10 ).

Inhaltlich stagnieren beide.

Diese Beobachtung ruft unwillkürlich die schlimme Situation des Stotterers in Erinnerung, der sich mitteilen will, und dem dies nur unter großen Mühen gelingt. Wer sich im schulischen Kontext mitteilen will, dazu aber nicht über die Möglichkeiten/Mittel verfügt und am Ende sanktioniert wird, bildet Hemmungen und Blockierungen aus, die eine Progression in der Sprache verhindern. Stagnation, wenn nicht gar Regression im Ausdruck sind die Folge, beides Phänomene, von denen die obigen Beispiele zeugen.

---

(1) Bei einem Vergleich zwischen erteilter Note und tatsächlicher Sprachqualität drängt sich nicht selten der Verdacht auf, dass durch das beschriebene Bemühen so manche Schülerarbeit nicht unter die 25-Punkte-Grenze abrutscht, obwohl die Sprachqualität eher dazu Anlass geben würde.



Was die Textproduktion in Form der Beantwortung von Fragen zur Lektürearbeit betrifft, so sind hier besonders auffällig:

- a) die fehlende Bezugnahme auf die Fragestellung zur Einleitung der Antwort ( man fällt sozusagen mit der Tür ins Haus );
- b) die inhaltlich zwar grundsätzlich dem Lektüretext entsprechende, jedoch keineswegs auf den Schwerpunkt der Fragestellung zugeschnittene Antwort;
- c) die Diskrepanz in Bezug auf die sprachliche Qualität zwischen der rein inhaltlich rekapitulierenden Antwort und dem freien Textkommentar bzw. einer eventuellen Transferleistung.

In Bezug auf die Punkte (a) und (b) kann vielleicht eine mangelhaft eingeübte Antworttechnik verantwortlich gemacht werden, andererseits zeigt sich aber auch, dass Fragen zum Teil nicht richtig erfasst, d.h. nur oberflächlich bzw. falsch verstanden – und dementsprechend oberflächlich und wenig zielgenau beantwortet wurden.

Es besteht die Gefahr, dass in der Antwort die bereits im Unterricht erarbeiteten und sprachlich zum Teil sogar ausformulierten inhaltlichen Zusammenhänge lediglich „abgeladen“ werden.

Die neue Fragestellung bleibt unreflektiert und die Antwort wird ihr nicht angepasst.

Diese Beobachtung zeigt auch, dass es der Progression der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit im schriftlichen Bereich nur eingeschränkt dienlich ist, wenn Fragen zur Lektüre im Unterricht systematisch mit einer vom Lehrer vorgegebenen „Musterantwort“ im Tafelanschrieb erledigt werden.

Beim Lehrer hinterlässt diese Methode zwar den Eindruck, das Seine beispielhaft getan zu haben, tatsächlich aber wird der eigenständige Umgang mit dem schriftlichen Ausdruck hierdurch wenig gefördert.

Hinzu kommt, dass der schwache Schüler seine Version im Vergleich zu der „musterhaften“ Version des Lehrers als schlecht empfinden wird. Das entmutigt.

Wie wenig die eigene sprachliche Produktionsfähigkeit entwickelt ist, zeigt sich deshalb konsequenterweise auch in den zusätzlichen Fragestellungen, welche auf Kommentar oder Transfer zielen.

Hier ist die Fehlerhaftigkeit ebenso hoch wie im Aufsatz, der Domäne der eigenständigen Textproduktion schlechthin.

## 4.2.2 MORPHO-SYNTAX UND TEXTSYNTAX

Was Morpho-Syntax und Textsyntax (1) betrifft, so zeigen die untersuchten Arbeiten auffallende Fehlerschwerpunkte in folgenden Bereichen :

a) der Deklination des Substantivs, oft bei nicht erkanntem Kasus ;

- ... den Neger steht hier für den Lehrer ... (Bsp. 12 )
- ... er nahm einen Messer ... ( Bsp. 2 )
- ... wir hatten einen Idee ... ( Bsp. 3 )
- ... fast alle Jude im Dorf sind Viehhändler ... (Bsp. 7)
- ... für mich ist das einen großen Fehler... ( Bsp. 7)

b) der Deklination des Adjektivs, oft in Verbindung mit nicht erkanntem Genus des Substantivs und dessen Kasus ;

- .... ein gelungenes Muttertagsfeier ... (Bsp.3)
- ... er geht immer im gleichem Ort ... (Bsp.4)
- ... es gibt keinen guten Verhältnis zwischen die Römer und die Karthager...(Bsp.6)
- ... die Karthager nahmen der kleinen Jungen mit...(Bsp.6)

---

( 1 ) Zur Definition der Begriffe s. PÖTTERS, Wilhelm; ALSDORF-BOLLEE, Annegret: Sprachwissenschaftlicher Grundkurs, Tübingen 1974, S.97 :“Die satzbildende (Wort-)Kombinatorik funktioniert nur zugleich mit der morphologischen Kombinatorik, d.h. der grammatischen Modifikation der einzelnen satzbildenden Elemente. Also ist die Syntax nach ‚unten hin‘ offen zur Morphologie. Viele Linguisten sprechen deshalb von Morpho-Syntax, um den fließenden Grenzen zwischen Morphologie und Syntax gerecht zu werden. Die Satzbildung wird – neben der morphologischen Kombinatorik – noch durch einen anderen wichtigen Faktor bedingt :Ein Satz ist gewöhnlich in eine sprachliche Äußerung höherer Ordnung, den Text, eingebettet. Also öffnen die im Satz enthaltenen konstitutiven Elemente des Textes die Syntax ‚nach oben‘ zu einer Makrosyntax oder Textsyntax.“

c) der Deklination des Personal-, Demonstrativ- und Possessivpronomens;

- ...weil er sein Hut ... vergessen hat... (Bsp.1)
- ...er wohnt mit seine Eltern... (Bsp.7)
- ...sie schlossen das Kreis mit ihre Füße...(Bsp.7)
- ...zuletzt zeigt er sie noch die Mondbuchstaben zu entziffern... (Bsp.1)

d) der Rektion der Verben;

- ... das einzige was dem Direktor interessiert ... (Bsp.12)
- ... da hat mein Kousin einem älteren Paar gefragt ...(Bsp.8)
- ... er wollte mich helfen...(Bsp.8)
- ... der luxemburger wurde von der Polizei befohlen...(Bsp.9)
- ... der Richter kann man mit dem Direktor vergleichen...(Bsp.12)

e) dem präpositionalen Anschluss nach Verb, Adjektiv und Substantiv ;

- ... In seinem Geburtstag verbessert er die Aufsätze...(Bsp.12)
- ... der Lehrer kritisiert über die fasichichte Gesellschaft...(Bsp.12)
- ... später rettet er die Zwerge von den riesigen Spinnen ... (Bsp.1)
- ... als Vater oder Mutter erinnert man sich gerne über seine Jugendzeit...(Bsp.11)

f) dem Anschluss nach Präpositionen schlechthin ;

- ... während den ganzen Roman... (Bsp.12)
- ... wegen den vielen Schnee...(Bsp.8)
- ... bei diesen ganzen Schnee...(Bsp.8)
- ... müssen sie in die Synagoge beten...(Bsp.7)

g) der Wortstellung im Haupt- und Nebensatz überhaupt (wobei stilistisch gewagtere Satzstellungen wie vorangestellter Nebensatz, vorangestellter Akkusativ oder Dativ u.ä. ohnehin vermieden werden);

- ... Die Elben haben ein lustiges Leben. Geben gerne den anderen Leuten von was sie besitzen.... (Bsp.1)
- ... Er lernte kennen Karthalo, aber...(Bsp.6)
- ... wenn jemanden stirbt, nach einem Jahr müssen sie in die Synagoge gehen...(Bsp.7)
- ... denn der Direktor es ja vorher liest...(Bsp.11)...
- und einen Tag später wird der N tot aufgefunden von zwei Waldarbeiter...(Bsp.12)

Unsicherheiten zeigen sich zum einen im Umgang mit den Konjunktionen, deren Gebrauch man tunlichst vermeidet (schwerfällige Satzreihen treten an ihre Stelle ! ) , zum anderen in der Bildung der Imperfektformen und der Bildung des Partizips Perfekt der unregelmäßigen Verben.

...Mein Lieblingstier ist die Katze. Sie ist eine Ziamesische Katze, sie ist dunkel und hat hellblaue Augen....(Bsp.4)

...Wir wollten etwas extras für meine Mutter machen....wir wollten mit meine Mutter ins Restaurant essen. Wir hatten noch ein Geschenk gekauft....(Bsp.3)

Schwächen werden ebenfalls deutlich in der Genusbestimmung und der Pluralbildung, was, zusammengenommen mit den Deklinationsschwierigkeiten, die Komplexität der Fehlerquellen noch verschärft.

...Er ging ins Keller...(Bsp.2)

...Als der Öl warm war...(Bsp.2)

...Auf aufeinmal drehe ich den Fehrnglas nach unten...(Bsp.5)

Zu erwähnen bliebe schließlich noch das auffällige Phänomen, dass bei zunehmender Stressbelastung und abnehmender Konzentration (zu beobachten gegen Ende der Arbeit!) die Anzahl an Fehlern überhaupt, wie besonders die an nicht nachvollziehbaren, ‚unsinnigen‘, Fehlern zunimmt.

...Sie gab meine Mutter den Schenk....(Bsp.3)

...der Nachbran....ich rief dret Celso....murmete er...(Bsp.5)

...die vornere Seite.....hat er er nicht weit geschafft...(Bsp.9)

...es seie Blut...dann anwortete der Mann...(Bsp.10)

...die fasischichte Gesellschaft...(Bsp.12)

### 4.2.3 INTERFERENZEN

Nicht zu übersehen ist in dem hier behandelten Kontext auch das Problem der lexikalischen und grammatikalischen Interferenzen, welche, als Übertragung aus dem Luxemburgischen wie auch aus dem Portugiesischen, vor allem die Syntax des deutschen Satzes, die Semantik und die Morpho-Syntax berühren.(1)

Von diesem Phänomen sind portugiesische Schüler auch deshalb stärker betroffen, weil ihnen die im Unterricht nur schwer vermittelbare Sensibilität für Register- und Sprachcode-Probleme fehlt.

- ... Wenn Orks Fische fangen gehen, ...obwohl sie manchmal für nichts meckern (Bsp.1)
- ... er schnied sich in den Finger...(Bsp.2)
- ... Sonntagmorgen waren ich und meine Schwester den Frühstück machen gegangen...(Bsp.3)
- ... Sie war den Geschenk sichen gegangen...(Bsp.3)
- ...meine Mutter war noch mehr froh wie vorher...(Bsp.3)
- ... aber er hatte auch nur ein Bein gebrach...(Bsp.8)
- ...Diese hat schon zwölf Jahre und Pus hat nuch acht Monate...(Bsp.4)
- ...Den Neger steht für den Aussenseiter...(Bsp.12)

---

(1) vgl. dazu: KIELHÖFER, Bernd; Jonekeit, Sylvie : Zweisprachige Erziehung, Tübingen 10/1998, S.71 : „Der Begriff Interferenz ist der Physik entlehnt und meint dort die Erscheinung, dass es durch die Überlagerung von Wellen (z.B. Radiowellen) zu Störungen kommt (z.B. Pfeifton im Radio). Auf die Situation des Zweisprachigen übertragen meint der Begriff, dass sich Regeln der beiden Sprachen überlagern, und es dadurch zu Umstrukturierungen kommt, was sich nach außen in bestimmten Fehlern manifestieren kann.(...) Bei der Interferenz wirken die Sprachen indirekt aufeinander, es kommt zu internen Veränderungen, die nach außen nicht immer zu erkennen sind. Treten Sprachmischungen und Interferenzen ganz regelmäßig und häufig auf – gehören sie also zum Standard des Zweisprachigen – so wollen wir eine solche Sprache Mischsprache nennen.“

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die Beobachtung KIELHÖFER / JONEKEITS, dass beim Auftreten der Interferenzen die weniger komplexe Sprachstruktur die jeweils komplexere überlagert, verdrängt.

Ebda.S.79 : “Interferenz reduziert im allgemeinen die Komplexität, das heisst, die Interferenz wirkt vor allem da, wo es ein Komplexitätsgefälle zwischen beiden Sprachen gibt : Die weniger komplexe Struktur schiebt sich an die Stelle der komplexeren.“

Aufzuwerfen ist auch die Frage, ob die augenblickliche Art der Vermittlung der deutschen Sprache ohne fremdsprachliche Methode an portugiesische Schüler unter bloßer Benutzung des Luxemburgischen als Vehikel, nicht geradezu Interferenzverhalten fördert und geradewegs in die oben beschriebene Mischsprache führt.

#### 4.2.4 INTERPUNKTION

„Die Satzzeichen sind Grenz- und Gliederungszeichen. Sie dienen insbesondere dazu, einen geschriebenen Text übersichtlich zu gestalten und ihn dadurch für den Lesenden überschaubar zu machen. Zudem kann der Schreibende mit den Satzzeichen besondere Aussageabsichten oder Einstellungen zum Ausdruck bringen oder stilistische Wirkungen anstreben.“ ( DUDEN; Die deutsche Rechtschreibung; Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1999, S.893 )

Wie unschwer erkennbar, da besonders auffällig, bieten die analysierten Arbeiten in Bezug auf die Interpunktion ein, objektiv gesehen, eher chaotisches Bild.

Der Schlusspunkt am Ende des Satzes ist keine Selbstverständlichkeit und die Kommasetzung willkürlich. Semikolon, Gedankenstriche und Doppelpunkte außerhalb der direkten Rede finden keine Anwendung, Ausrufe- und Fragezeichen sowie Anführungszeichen unterliegen mehr oder weniger dem Gesetz des Zufalls.

Nicht selten gewinnt der Leser den Eindruck, dass, würde die Zeichensetzung im Sinne des vorangestellten Zitates angewandt, mancher Satzstellungsfehler zu vermeiden wäre, manches nicht vorhandene Subjekt in einem Nebensatz als fehlend identifiziert würde – ganz zu schweigen von inhaltlichen Ungereimtheiten, die offensichtlich durch fehlende Satzzeichen begünstigt werden, wie z.B. die nicht erkannte Hauptaussage, welche in einem nicht erkannten Hauptsatz zum Ausdruck kommt, der folglich in einem Wust von Appositionen und ungeordneten Nebensätzen verschwindet.

...Doch als Gandalf gekommen ist, meinte er dass in seiner Gegend keine Leute für Abenteuer gibt....(Bsp.1)

... Pus hat meine ich eine Freundin, immer wenn er raus geht geht er immer im gleichem Ort und kommt immer spät zurück. Ich hatte auch eine andere Katze die gestorben ist weil ihre Kinder nicht raus konnten und ich habe noch eine andre Katze die Putchi heit. ... (Bsp.4)

... Auf aufeinmal drehe ich den Fehrnglas nach unten und was sehe ich der Nachbran vergräbt einen Kiste....“Celso, José, wie geht’s! Gut!“ sagten sie....Der aber hatte keine und schlisslich war der selbe Hund der hinter uns war.... Wir gingen mit ihn rein erklärten alles und am Ende murmete er...(Bsp.5)

...Und das hängt auch damit dass er nicht mehr ein kleines Kind ist und er hat alles mitgekriegt....(Bsp.6)

...Er war zu spät auf der rechten Seite lag Kind mit einem Messer im Bauch und auf der linken war der Tüp mit der Maske. ( B.10 )

...Dann wird die Schülerzeitung mit der Zeit sowiso langweilig und niemand will sie noch warum denn sich die Mühe geben Ergebnisse zu suchen wenn es nutzlos sind ? ( B11 )

## 4.2.5 PHONETIK UND SEMANTIK

Unsicherheiten zeigen sich nicht zuletzt auch im Umgang mit artverwandten Begriffen sowie feststehenden begrifflichen Zusammensetzungen. Auf phonetischer und folglich dann auch graphischer Ebene, manifestiert sich vor allem das Problem der Unterscheidung zwischen den Vorsilben „ver-“ und „be-“.

Letztgenannte Schwierigkeit leitet sich aus dem iberoromanischen Sprachbereich ab, der vielfach die „V-Sonorisierung“ praktiziert, ein Relikt der frühen Entwicklungsstufe dieser Sprachen aus dem Vulgärlatein.

Gemeint ist damit, dass ein geschriebenes, stimmloses „v“ in der gesprochenen Sprache oft als stimmhaftes „b“ erscheint, eine Kongruenz zwischen Phonem und Graphem also nicht besteht. Dieses Phänomen findet sich besonders vor und zwischen Vokalen.

...die Karthager gelangen von den Söldner...er bemutigt den rest seiner Heer... ( Bsp.6 )

...Die Jungen aus der Klasse haben sich so behalten wie die Leute aus dem Dorf...(Bsp.7)

...und beursachte einen großen Schaden...( Bsp.9 )

Was die Schwierigkeiten mit artverwandten Begriffen und feststehenden begrifflichen Zusammensetzungen angeht, so sind diese auf ungenügende Fixationsphasen beim Erwerb zurückzuführen.

... Er nahm immer zwei oder drei Mahlzeiten...( nahm...ein ! ) ( Bsp.1)

...Im Laufe des Abenteuers erweckt in Bilbo etwas von der Tukseite. ...( erwacht ! ) (Bsp. 1)

...Rätsel machen...( lösen ! ) ( Bsp.1 )

...Mit seinen bleichen Augen späht er nach Fischen aus...( späht nach / hält Ausschau nach ! ) ( Bsp.1 )

## 5. WAS TUN ? – ANSÄTZE ZUR VERBESSERUNG DER ALLGEMEINEN SPRACHKOMPETENZ PORTUGIESISCHER SCHÜLER IM FACH „DEUTSCH“ IN DER ECOLE PRIMAIRE, IM ES UND IM EST

Die Analyse freier Textproduktionen portugiesischer Schüler des ES / EST konnte manifeste Sprachdefizite nachweisen, welche generell ein erworbenes Sprachniveau offenbaren, das deutlich unter den Erwartungen eines siebenjährigen und längeren Deutschunterrichts als Hauptfach liegt und mit großer Wahrscheinlichkeit nicht ausreichend sein wird als Basis für eine erfolgreiche Progression im Cycle Supérieur des ES / EST .

Besonders betroffene Teilbereiche der Grammatik und Semantik konnten dabei herauskristallisiert , die gesamte sprachliche Leistung als von Unsicherheit geprägt identifiziert werden.

Beide Kriterien, das der Unsicherheit im Umgang mit der Sprache sowie die manifesten Lücken, weisen darauf hin, dass fundamentale Strukturen ungenügend eingeübt – und wahrscheinlich auch methodisch falsch eingeführt wurden.

Wenn dem so ist, dann lässt sich durchaus mit Aussicht auf Erfolg eine Verbesserung der Situation herbeiführen, indem man an den erwähnten Schwachstellen des Deutschunterrichts ansetzt.

### 5.1 DER METHODISCHE ZUGRIFF

Bereits zu Beginn des Kapitels 3 wurde darauf hingewiesen, dass die Richtlinien vor allem der Ecole Primaire sowie die des EST eine eindeutige Definition des Faches im Unterrichtskanon vermissen lassen.

Die weiteren Überlegungen zeigten auf, dass für die Gruppe der portugiesischen Schüler die Sprache „Deutsch“ als echte Fremdsprache anzusehen ist, woran die Vermittlung des Luxemburgischen in der Ecole Maternelle nichts ändert.

Zu berücksichtigen ist, dass die Stellung des Deutschen sich aus dem Bezug zur Muttersprache und nicht zur Zweitsprache definiert.

Wer, demnach, die Bedeutung des Luxemburgischen als „Langue véhiculaire“ für portugiesische Schüler auf dem Weg zum Deutschen überstrapaziert und die tatsächlichen Gegebenheiten nicht sieht oder nicht sehen will, wird sich genau in dem sprachlichen Dilemma wiederfinden, von welchem die Schülerarbeiten zeugen, und welches den adäquaten methodischen Zugriff obstruiert.

Diese sprachliche Ausgangssituation der portugiesischen Schüler drängt geradezu die Notwendigkeit auf, prioritär eine fremdsprachliche Methodik und Didaktik des Deutschen zur Anwendung zu bringen und diese nur dort, wo es sinnvoll , und durch die besondere Sprachsituation Luxemburgs auch möglich erscheint, mit Teilbereichen einer eher muttersprachlich ausgerichteten Konzeption einhergehen zu lassen.

Ein solcher Ausgangspunkt aber zeitigt praktische Konsequenzen für die Ecole Primaire, den ES und den EST.



## 5.1.1 ÜBERLEGUNGEN ZUR VERMITTLUNG DES DEUTSCHEN AN PORTUGIESISCHE SCHÜLER IN DER ECOLE PRIMAIRE

Im Grossen und Ganzen bestehen die Hauptziele des Deutschunterrichts in der Ecole Primaire darin, die Alphabetisierung der Schulanfänger zu leisten, sowie, progressiv, die mündliche und schriftliche Kommunikationskompetenz dahingehend zu erweitern und zu festigen, dass dem Schüler erste Schritte auf dem Weg zur Entwicklung seiner Persönlichkeit, auch als Mitglied einer Lebensgemeinschaft, durch Wissenserwerb, Wissensaustausch und Reflexion über Wissen möglich werden.

Was den Bereich der Alphabetisierung portugiesischer Schüler in der deutschen Sprache betrifft, so scheint, nach Durchsicht der Schülerarbeiten, die Vermittlung des schriftlichen Sprachcodes durchaus mit einem gewissen Erfolg zu geschehen.

Rein orthographische Fehler sind nicht in auffällig hoher Anzahl zu bemerken, die Art der Orthographiefehler unterscheidet sich nicht wesentlich von der luxemburgischer Schüler. Zu bedenken bleibt dabei, dass die Arbeiten der portugiesischen Schüler selten über einen Grundwortschatz hinausgehen.

Weniger zu gelingen scheinen allerdings die Erweiterung und Festigung der allgemeinen Sprachkompetenz.

Die zu beklagenden Defizite treten, wie weiter oben aufgezeigt, vor allem im Bereich der Morpho-Syntax sowie der Semantik auf.

Es erweist sich als fatal, dass die Vermittlung sprachlicher Grundstrukturen nicht nach einer Fremdsprachendidaktik und –methodik erfolgt, welche darauf hinzielt, systematisch, vom Einfachen zum Komplexen, unter Erarbeitung der Regelmäßigkeit sprachlicher Phänomene, in die Sprache einzuführen, um schließlich mit Hilfe einer Vielzahl von Übungen die erworbenen Fertigkeiten zu fixieren.

Vielmehr findet die Einführung in die Sprachstrukturen mehr oder weniger ungeordnet statt und die Fixierungsphasen sind extrem kurz, viel zu kurz für den Erwerb einer Fremdsprache.(1)

---

(1) Als praktisches Beispiel sei die Einführung des „Imperfekts“ in einer 4.Klasse des Schuljahres 2000/2001 angeführt.

Die Schüler werden mit den Imperfektformen einiger Verben konfrontiert, wobei, ohne Unterscheidung, regelmäßige und unregelmäßige Verbformen auftreten, deren Auswahl zufällig ist und keiner Systematik folgt.

Die Memorisierung gestaltet sich visuell und phonetisch, sie wird weder gestützt über die Erarbeitung der Regelmäßigkeit zur Bildung der Imperfektformen der regelmäßigen Verben im Deutschen im Allgemeinen, noch über eine systematische Einführung zusammengehöriger Verbgruppen innerhalb der Familie der unregelmäßigen Verben, sprich der Imperfektgruppen „a“, „i“, „ie“, „o“, „u“ etc..

Kaum jemand käme auf die Idee, auf die beschriebene Art und Weise im Französischen das Verb generell sowie die unregelmäßigen Verben und ihre Stammformen einzuführen. Im Deutschen geschieht es.

Die ganze Absurdität eines falschen, bis zum Exzess getriebenen behavioristischen methodischen Zugriffs wird dort sichtbar, wo in der Hausaufgabe desselben Unterrichts das

nicht eingeführte unregelmäßige Verb „waschen“ in der Imperfektform, 2.Pers.Sg., „du wuschst“ auf einem Arbeitsblatt einzusetzen ist, einhergehend mit der, ebenfalls nicht eingeführten, Unterscheidung des transitiven bzw. intransitiven Gebrauchs des Verbs „hängen“ in der Form „er hing“ bzw. „er hängte“.

Es bedarf einer nicht allzu großen Phantasie, um sich von der Qualität der Hausaufgaben der portugiesischen Schüler besagter Klasse eine Vorstellung zu machen.

Die probateren Ergebnisse des Französischunterrichts im Bezug auf die Gruppe der portugiesischen Schüler hängt mit großer Wahrscheinlichkeit weniger mit der Sprachenverwandtschaft zusammen als mit den adäquateren Methoden.

Im Sinne der Vorbereitung auf produzierendes Schreiben und eine korrekte Kommunikation erscheint es deshalb unumgänglich, in der Ecole Primaire mit den portugiesischen Schülern altersangemessen und von Anfang an systematisch, gezielt und in der nötigen Häufigkeit Grundstrukturen der Sprache einzuüben.

Es stellt sich nun die Frage, was, auf welche Art und Weise und mit welchen Mitteln eingeübt werden sollte.

Die weiter oben aufgedeckten Defizite legen in Beantwortung des „Was?“ prioritär folgende Bereiche nahe :

- die Deklination des Substantivs in den drei Genera, Sg. und Pl.;
- die Deklination des bestimmten und unbestimmten Artikels;
- die Deklination des Adjektivs;
- die Deklination der Pronomen ( Personal-, Possessiv-, Demonstrativ-,);
- die Pluralbildung des Substantivs ;
- die Konjugation des Verbs sowie der unregelmäßigen Verben nach Verbgruppen;
- die trennbaren und untrennbaren Verben;
- die Konjugation der Modalverben;
- die Wortstellung im Aussage- und Fragesatz, sowie im einfachen Satzgefüge.

Es scheint nicht erforderlich, den schwierigen präpositionalen Anschluss und die Rektion der Verben gesondert zu behandeln, da beide dann korrekt gehandhabt werden, wenn

- a) die Deklinationen fixiert wurden, und
- b) systematisch bei der Wortschatzeinführung betroffener Verben , Adjektive und Substantive die betreffende Präposition und der Kasus angegeben werden, an der Tafel erscheinen und bei der Wortschatzüberprüfung mit abgefragt werden.

Beispiele: - stolz sein auf etw./jdn (Akk)  
- froh sein über etw./ jdn (Akk)  
-jdn (Akk) nach etw. (Dat) fragen etc.

Gleiches gilt für das Genus und die Pluralbildung neu einzuführender Substantive.

Beispiele : - der Mann, "er  
- die Frau, en  
- der Baum, "e etc.

Der Erfolg wird hierbei von der Genauigkeit und der Stringenz der Durchführung abhängen; er wird sich einstellen, wenn Lehrer wie Schüler sich durchgehend an diese Art des Erwerbs des Wortschatzes halten.

Die Hinführung zu den grammatikalischen Strukturen sollte, kindgemäß und lernpsychologischen Erkenntnissen entsprechend, integrativ-induktiv erfolgen, aber nicht in der Hinführungsphase stecken bleiben. Der so begonnene Lernprozess darf nicht, in Erwartung eines „Pfungstwunders“, abgebrochen werden, sondern muss konsequent über eine Systematisierung zur Fixierung führen.

Der eindeutigen Einführung und nachhaltigen Einübung bedarf auf der semantischen Ebene :

- die Gruppe der „faux amis“ zum Französischen ( der Panther – la panthère; une ampoule – eine Ampel; le régime – die Diät; le chef d’orchestre – der Dirigent u.a.)
- die Gruppe der Gallizismen mit bestimmtem Artikel ( il a les cheveux bruns – er hat braunes Haar; il garde le silence – er schweigt; on fait la paix – schließen wir Frieden u.a.)
- die Gruppe der persönlichen Wendungen im Französischen und der unpersönlichen Wendungen im Deutschen ( j’ai chaud – mir ist warm; je réussis – es gelingt mir; je manque de – es fehlt mir an; je vais bien – es geht mir gut u.a.)
- die Gruppe der Homonyme mit verschiedenem Genus und unterschiedlicher Bedeutung ( die Taube – der Taube; der See – die See;u.a.)
- die Gruppe der Substantive mit unregelmäßiger Pluralbildung ( das Wort – die Wörter; das Gesicht – die Gesichter; der Mann – die Männer u.a.)
- die Gruppe der geläufigsten Redewendungen.

Gerade im semantischen Bereich bietet es sich an, kontrastiv zum Französischen zu arbeiten, da die gemeinsame Familie der romanischen Sprachen sowohl für die Wortbedeutung als auch für die Rektion des Verbs und den präpositionalen Anschluss von großer Bedeutung ist und das Lernen erleichtert.(1)

---

(1) Hierzu ein praktisches Beispiel, das im Deutschen immer wieder Anlass zur Korrektur gibt. In Klasse 10 EST, cours d’allemand appliqué, wurde deshalb folgende Gegenüberstellung zuerst erarbeitet und sodann mit Beispielen im Deutschen eingeübt:

Dt.: jemanden (Akk) um etw.(Akk) bitten

Fr. : demander qc (objet direct) à qn (objet indirect)

Pt. : perguntar alguma coisa (objet direct) a algum (objet indirect)

Es wäre von praktischem Nutzen, wenn eine Arbeitsgruppe zur Aufstellung einer Liste von Verben, Adjektiven und Substantiven der geläufigsten Fälle im obigen Sinne beitragen könnte. Ganz nebenbei könnte dies auch dem Französischunterricht dienlich sein.

Zu wissen, welche Sprachgebiete besonders zu bearbeiten sind, ist sicherlich die Basis aller weiteren praktischen Schritte.

Von großer Bedeutung für den schulischen Alltag und letztendlich den Erfolg des Unterrichts, ist aber eine umfassende, überzeugende, nachvollziehbare methodische Umsetzung, welche ihrerseits eng mit den zur Verfügung stehenden Mitteln und Medien verknüpft ist und zudem ihr Fundament in einem differenzierten Curriculum für das Fach hat.

Wer sich die in den Richtlinien für die Ecole Primaire abgedruckte schematische Übersicht zur Einführung grammatischer Grundbegriffe ansieht, wird schnell einsehen, dass mit dieser Aufteilung das Unterrichten des Deutschen im Sinne einer Fremdsprache kaum möglich sein wird.

1	2	3	4	5	6
Buchstabe	Alphabet			Vokal, Konsonant Umlaut	
Wort		Artikel Nomen: -Singular -Plural  Verb: -Präsens -Perfekt -Infinitiv	Verb: -Imperfekt -Futur -Imperativ  Adjektiv		Nominativ Genitiv Dativ Akkusativ
Satz		Aussagesatz Fragesatz Aufforderungssatz	Direkte Rede		

(s. Plan d'Etudes; Enseignement Primaire; Allemand; 1989, a.a.O., S. 61)

Unter einem fremdsprachlichen Ansatz ist es nicht vorstellbar, dass ein portugiesischer Schüler erst im 6.Schuljahr die grammatischen metasprachlichen Begriffe „Nominativ“, „Genitiv“, „Dativ“, „Akkusativ“ kennen lernt, wobei zu bedenken ist, dass allein die Syntax des einfachen Aussagesatzes auf der korrekten Abfolge der so bezeichneten Satzglieder beruht.

Wer den „Akkusativ“ nicht kennt, wird ihn im Satz nicht als Objekt identifizieren, ihn nicht vom Dativ differenzieren und ihm nicht die richtige Stellung im Satz zuweisen, nicht zu sprechen von den morpho-syntaktischen Schwierigkeiten der Deklination des Substantivs, des Adjektivs und der Pronomen im „Akkusativ“.

Wie auch immer man diese Deklinationsstufe nennen will, 4.Fall, Wen-Fall oder Akkusativ - einzuführen ist sie, zusammen mit den anderen, als einer der ersten grammatikalischen Grundbausteine des Deutschen überhaupt.

Die deutsche Sprache ist eine zu stark durchstrukturierte Sprache, als dass man auf die Kenntlichmachung der Wort- und Satzteilformen bei fortschreitendem Sprachunterricht verzichten könnte.

Ein integrativer Grammatikansatz, der es dabei belässt, den Akkusativ unter der nichtsagenden Bezeichnung „Wortgruppe“ im Satz austauschen zu lassen, ohne die Regelmäßigkeit bezüglich seiner Bildung in den drei Genera sowie Singular und Plural zu erarbeiten, die grundsätzliche Position im Satz zu klären und hierbei die korrekte metasprachliche Bezeichnung einzuführen, unterfordert den Fremdsprachenschüler, demotiviert und verunsichert auf Dauer.(1)

Methodisch ansprechend und in sich kohärent vorgestellt, sowie der progressiven Erkenntnisfähigkeit angepasst, kann Grammatik Spaß machen und manchen heilsamen „Aha“-Effekt auslösen.

Was daher Not tut, ist eine Überarbeitung der Richtlinien in diesem Sinne mit Blick auf die Gruppe der portugiesischen Schüler. Für diese Schülerpopulation sollte eine detaillierte Systematik zur Einführung grammatikalischer Grundstrukturen erarbeitet werden, welche konkrete Antworten anbietet auf die Fragen: Was? – Wann? – Wie? – Womit?

---

(1) Zur Illustrierung der Problematik sei folgendes Beispiel angeführt:

Im „Sprachbuch“ für das dritte Schuljahr findet sich auf der Seite 24 die Aufgabenstellung:

Beispiel: Die Kinder pflanzen einen Baum.

1. Wodurch kann die Wortgruppe „Die Kinder“ ersetzt werden?
2. Wodurch kann die Wortgruppe „einen Baum“ ersetzt werden?

Die Begriffe „Nominativ“ und „Akkusativ“ werden zu keinem Zeitpunkt eingeführt.

Desgleichen wird nicht eingeführt, wie ich den Nominativ und den Akkusativ eines Nomens in den drei Genera bilde bzw. wie ich beide identifiziere.

Zum Austausch der „Wortgruppen“ wird nun das Schema

ein		Hecke
eine	+	Strauch
einen		Blume
		Bäumchen
		Tanne
		Linde
		Rosenhecke

angeboten.

Da mit hoher Wahrscheinlichkeit davon auszugehen ist, dass ein portugiesischer Schüler weder die Linde noch die Tanne kennt und die Deklination des unbestimmten Artikels gemäß dem Genus nicht zuordnen können, sind Antworten wie : einen Linde, ein Tanne u.ä. sehr wahrscheinlich. Das „Chaos“ ist vorprogrammiert und die schleichende Fixierung dieser Fehler unvermeidlich.

Die auf diese Übung folgende Lehrbuchseite ist der Artikulation von „Bl“ und „Br“ gewidmet !

Wenn oben die Rede von einer „adäquaten“ Methode war, so handelt es sich hierbei im engeren Sinne um den erforderlichen sprachpädagogischen Zugriff.

Im weiteren Sinne werden hiermit allerdings auch die zum Einsatz gelangenden Lehrbücher und Medien angesprochen.

Aus unerfindlichen Gründen liegen die Lehrbücher für das Fach „Deutsch“

- Lesebuch
- Sprachbuch
- Die Sprachmaus, Arbeitsblätter zum Sprachbuch

seit 1993 in einer provisorischen Fassung vor, mit lediglich einer Anpassung an die neue Rechtschreibung.(1)

Der gesamte Druck, einschließlich der Zeichnungen (!) und Bilder (!) ist in einem eher öden Schwarz-Weiß gehalten.

Von dieser äußeren Aufmachung her geht nichts Anregendes aus, der Blick wird nicht durch farbliche Kontrastierungen auf Wesentliches gelenkt, um eine Memorisierung zu unterstützen.

Die „Deutschbücher“ werden um Längen von den weitaus ansprechenderen „Französischbüchern“ geschlagen.

Begleitendes audio-visuelles Unterrichtsmaterial ist nicht vorhanden:  
Keine Audiokassetten, keine Videokassetten, keine CD, keine CD-ROM.

Für einen portugiesischen Schüler im Jahre 2001 muss die Tatsache, Deutsch zu erlernen, geradezu synonym werden mit einer Reise in die Vergangenheit.  
Die Motivation hierzu dürfte bei der betroffenen Altersgruppe begrenzt sein.

---

(1) Ministère de l'Éducation Nationale „Sprachbuch für das 3. Schuljahr“, provisorische Fassung 1993

Editions du Syndicat National des Enseignants „Die Sprachmaus, Arbeitsblätter für das dritte Schuljahr“, 1998

Ministère de l'Éducation Nationale „Lesebuch für das 3. Schuljahr“, Erprobungsfassung 1993



Sprachen-, vor allem aber Fremdsprachenerwerb, kennt aber nur Erfolg, wenn Motivation erzeugt und unterhalten wird.

Es scheint daher absolut erforderlich, die vorhandenen Lehrbücher auch in Bezug auf die äußere Gestaltung und die Ergänzung um weiteres Medienmaterial hin zu überprüfen.

Gerade auf dem Arbeitsgebiet der Einübung grammatikalischer Grundstrukturen kann der Einsatz von CD-ROM wegen der Ermöglichung eines individuellen Arbeitstempos und der Nähe zur Erfahrungswelt des Schülers motivierend sein.(1)

Nützlich und sinnvoll könnte ab etwa dem 4. / 5. Schuljahr auch die Arbeit mit in Frankreich für den Deutschunterricht erschienen Übungsheften zur deutschen Grammatik sein. Einige Ausgaben, welche intensiv auf interferenzträchtige Bereiche zwischen den romanischen Sprachen und dem Deutschen eingehen, sind besonders empfehlenswert.(2)

Unbedingt zu erwähnen ist schließlich der für einen lebendigen Fremdsprachenunterricht wichtige Arbeitsbereich der „Landeskunde“.

Über alle verfügbaren Medien ( Buch, Audiokassetten, Videokassetten, CD, CD ROM ) gestattet die Landeskunde, den Unterricht lebens- und altersnah zu gestalten, Neugier zu wecken, Sprache in regionalen Ausprägungen und unterschiedlichen Registern vorzustellen, wobei der gesamte germanophone Raum mit einbezogen werden kann.

---

(1) Besonders aufschlussreich und erprobt sind die Unterrichtsmittel des ehemaligen „Verlags für Deutsch“, Ismaning, welcher vor kurzem vom Hueber-Verlag übernommen wurde.

Hier erschienen sind z.B. auf CD ROM die grammatikalischen Strukturübungen „GRAMMATIK – DEUTSCH FÜR ANFÄNGER, BASISÜBUNGEN“, welche in unterstützenden Lerngruppen für portugiesische Schüler ab dem 2./ 3. Schuljahr einsetzbar wären, aber auch Lehrwerke, Videos etc., geordnet nach „Deutsch als Fremdsprache“ bzw. „Deutsch als Zweitsprache“ nach Alterskategorien ( Erwachsene, Kinder, Jugendliche) und Interessenschwerpunkten.

(2) Hier besonders : Janitza, J.; Rahmat, E., Viselthier, B. : „Allemand de A à Z „, Exercices 1 er Niveau

Exercices 2e Niveau, Paris, Hatier, 1989

Sowie der Band : Janitza, J. ; Samson, G. : „Pratique de l'Allemand de A à Z“, Paris, Hatier, 1986

( fundierte weiterführende Informationen über den Katalog der Librairie ATTICA, 75524 Paris Cedex 11)

Was inhaltlich prioritär interessiert an dem aktuellen, vorhandenen Lehrmaterial, sind Aufbau und Methode des „Sprachbuchs“ und der dazugehörigen Arbeitsblätter der „Sprachmaus“.

Durchgängig fällt auf, dass den Jahrgangsausgaben kein wirklich aufbauendes, progressives Prinzip zu Grunde liegt (vom Einfachen zum Komplexen, vom Einzelbeispiel zur Regelmäßigkeit) und dass die Einführung der grammatikalischen Phänomene auf Wort- wie Satzebene so zerpflückt und verkürzt erfolgt, dass für einen Fremdsprachenschüler die Gesamtzusammenhänge nicht erkennbar werden.

Die Übungsteile sind so knapp gehalten, dass sich beim Fremdsprachenschüler die neue Struktur nicht festigen kann.(1)

---

(1) Als Beispiel sei die Einführung der Deklination der Personalpronomen im Akkusativ (idem für den Dativ; „Sprachmaus“, 4. Schuljahr, S.73 bzw. S. 121 und „Sprachbuch“, 4. Schuljahr, S. 75 bzw. S. 133 ) angeführt.( s. Photokopien auf den folgenden Seiten ! )

Auffällig ist, dass auf dem Blatt aus der „Sprachmaus“ die Rubrik ‚Plural‘ für die 3.Per.Pl. nicht ausgefüllt wurde. Dies geschah deshalb nicht, weil ( auf Nachfrage bestätigt ! ) nicht erkannt wurde, dass die 3.Pers.Pl. für alle 3 Genera gleich ist. Um dies erarbeiten zu können, fehlte es an Beispielsätzen.

Der einzig vorhandene Beispielsatz bezieht sich auf eine 3.Pers.Pl.masc. .

Es kommt noch hinzu, dass sich in die Beispielsätze insofern ein Fehler eingeschlichen hat, als es sich bei den Beispielen : „Er schaut in den Spiegel und sieht sich.“ – „Ich passe nicht auf und schneide mich in den Finger.“ - nicht um den Akkusativ des Personalpronomens ( ihn! bzw. mich ! ) handelt, sondern um das Reflexivpronomen, um das es in der Übung aber gar nicht geht. Das Reflexivpronomen wird erst später angesprochen. Die Formen „mich, Akk. Pers.pr.“ und „mich, Reflex.pr.“ wurden, da gleichlautend, verwechselt.

Unglücklich gewählt, da der sprachlichen Realität nicht entsprechend, ist auch das Beispiel aus dem „Sprachbuch“: „Tom wäscht die Hände und trocknet sie.“ Besser: Tom wäscht sich die Hände und trocknet sie. Immerhin handelt es sich um Toms Hände!

# Die Personalpronomen im Akkusativ



Pronomen heißen auch Fürwörter.  
Personalpronomen sind Stellvertreter für  
Personen oder Sachen.  
Sie können wie Nomen ihre Form ändern.

## 1. Ergänze die Tabelle!

	1. Person	2. Person	3. Person (m)	3. Person (w)	3. Person (s)
Einzahl	mich	dich	ihn	Sie	es
Mehrzahl	uns	euch			

## 2. Setze das passende Pronomen im Akkusativ in die Lücken ein!

Der Trainer erklärt eine Bewegung und macht sie vor.

Bettina nimmt ein Buch und legt es in den Einkaufskorb.

Ihr solltet besser auf euch aufpassen!

Du schaust in den Spiegel und siehst dich.

Ich passe nicht auf und schneide mich in den Finger.

Tom sieht seine Freunde und ruft sie.

Der Lehrer tadelt uns, weil wir viele Fehler geschrieben haben.

## 3. Unterstreiche und ersetze 4-ach Personalpronomen im Akkusativ!

Der Polizist verhaftet den Dieb und sperrt den Dieb ein.

Der Polizist verhaftet den Dieb und sperrt ihn ein.

Ich sehe meine Freunde und grüße (meine Freunde).

Ich sehe meine Freunde und grüße sie.

waschen

Hände

trocknen

Beispiel:

Tom wäscht **die Hände**  
und trocknet **sie**.

Der Arzt **betrachtet die verletzte Michele**  
und untersucht **sie**.

Er schaut sich **das Bein an**  
und behandelt **es**.

Er röntgt **den kleinen Finger**.  
Er verbindet **ihn**.

Er gibt dem Mädchen **Schmerztabletten**.  
Michele nimmt **sie** ein.

gehen

Schmerz

öffnen

nehmen

Brut

schneiden

verletzen

Frage

verbinden

sehen

Glow

bewundern

bringen

Schmerzmittel

auspacken

erreichen

Gesicht

malen

holen

Netz

spinnen

erkleben

Spiel

vermachen

abwerfen

Sprungkarte

aulegen

gehen

Umschließkabine

abschließen

ausziehen

Kleider

aufhängen

auspacken

Bardentasse

anziehen

- Entsprechend den Beispielen kurze Texte im Original schreiben
- Personalpronomen im Akkusativ gebildet sind unterstrichen
- Texte an Platz im schreiben

Insgesamt zeigen die vorgetragenen Überlegungen, dass auf der Ebene der Ecole Primaire in Bezug auf die portugiesischen Schüler folgende Bereiche konzeptuell dringend überarbeitet werden müssten:

- der Plan d'Etudes im Sinne eines Curriculums unter Erstellung u.a. eines progressiven Gesamtkonzepts für den Grammatikunterricht auf der Basis „Deutsch als Fremdsprache“, der konkreten Benennung der Mittel und Medien, sowie der Evaluationskriterien und –arten;

- der Bereich „Landeskunde“ im Sinne eines eigenständigen Arbeitsgebietes;

- der Bereich der freien Textproduktion als obligatorisches Arbeitsgebiet mit definierten Textarten ( Erlebnisaufsatz, Beschreibung, Projektmappe u.ä.) und Evaluationskriterien;

- die z.Zt. obligatorischen Lehr- und Arbeitsbücher „Sprachbuch“ und „Sprachmaus“ im Sinne einer Revision zwecks stärkerer Systematisierung und Erweiterung der Übungssteile ;

Neu in das Gesamtkonzept mit einzubeziehen wäre unbedingt spezifisches Lehrmaterial aus dem Bereich „Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache“ für den speziellen Förderunterricht portugiesischer Schüler.

Die aufgeführten notwendigen Anpassungen und z.T. Veränderungen stellen keine unüberwindbare Hürde in der praktischen Umsetzung dar, wohl aber sind die Bereitschaft zur Einsicht in die bestehenden Defizite und der aufrichtige Wille zu einer Verbesserung der Situation conditio sine qua non.

Eine völlige Umkrempelung bestehender Zeitpläne und Strukturen ist nicht erforderlich, der bestehende Raum muss allerdings adäquater genutzt werden.

Es wäre sinnvoll, die Gruppe der portugiesischen Schüler von Anfang an generell 1 – 2 Stunden pro Woche außerhalb des Klassenverbandes in den Bereichen unterstützend zu unterrichten, in denen sich nachgewiesenermaßen rasch zähleibige Defizite bilden. Hierzu reicht es nicht, wie bisher, mit den Mitteln zu arbeiten, welche im Klassenverband obligatorisch sind ( nach der Art eines Nachhilfeunterrichts ); sie werden den spezifischen Ansprüchen nicht gerecht . Vielmehr sollte man in diesen Förderstunden nach einer Fremdsprachenmethode unter Bereitstellung der entsprechenden Medien arbeiten.

Ziel ist, das, was bislang erfolgreich vermittelt werden konnte, nämlich Kommunikationsbereitschaft im Mündlichen , Orthographie ( mit Ausnahme der Interpunktion) und allgemeines Lesen, auch weiterhin im Klassenverband zu erweitern und zu festigen.

Außerhalb des Klassenverbandes sind die Defizitbereiche ( Semantik, Morpho-Syntax , Interpunktion , freie Textproduktion ) unter Berücksichtigung der im deutschen Sprachraum mit „Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache“ gemachten Erfahrungen systematisch aufzuarbeiten. (1)

---

(1) Die im Verlauf der Studie zitierte Grundschuldidaktikerin Gerlind BELKE stellt, auf Grund ihrer großen Erfahrung mit DAF im Bereich des Grundschulunterrichts wie des Sekundarschulbereichs, die z.Zt. sicher fundiertesten Überlegungen , verbunden mit praktischen Umsetzungsvorschlägen, bezüglich der hier erörterten Problematik vor.

## 5.1.2 ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE - ÜBERLEGUNGEN ZU METHODE UND DIDAKTIK DES DEUTSCHEN IM HINBLICK AUF DIE GRUPPE PORTUGIESISCHER SCHÜLER

Wenn die im vorangehenden Abschnitt angestellten Überlegungen zu einer Konsolidierung von Grammatik, Wortschatz und freier Textproduktion auf der Ebene der Ecole Primaire sicher von großer Bedeutung für die erfolgreiche Fortsetzung des Unterrichts im Sekundarschulbereich sind, so bedeutet dies jedoch nicht, dass hiermit alle Probleme aus der Welt geschafft und im Sekundarschulbereich keine Veränderungen vorzunehmen wären.

Es gilt vielmehr, die im Primärschulbereich entwickelten Arbeitstechniken z.T. zu übernehmen, sie zu festigen, neue hinzuzufügen und den angelegten Kenntnis- und Wissensstand in der Sprache progressiv zu erweitern.

Basis dazu ist eine Kontinuität im methodischen Ansatz.

Eine solche Kontinuität besteht darin, fremdsprachenmethodische Vermittlungstechniken weiterhin anzuwenden und auf didaktischer Ebene Umstrukturierungen innerhalb der Lehrpläne derart vorzunehmen, dass einerseits eine Förderung der Gruppe der portugiesischen Schüler erfolgen kann, und es andererseits für die luxemburgischen Schüler nicht zu einem Einbruch in den Anforderungen kommt.

Ein solcher Ansatz ist zwar neu für den bislang nach muttersprachlicher Methode im herkömmlichen Sinne arbeitenden Sekundarunterricht, bedeutet aber nicht die Quadratur des Zirkels.

Wurde der Schüler gemäß den oben angestellten Überlegungen z.B. in der Primärschule daran gewöhnt, jedes neu eingeführte Substantiv mit seinem Genus und der Pluralendung, jeden neuen präpositionalen Anschluss nach Verb, Adjektiv oder Substantiv mitsamt dem Kasus, jedes neue unregelmäßige Verb mitsamt seiner Stammformen zu fixieren, weil das neue Vokabular immer und nur so eingeführt wird, im Tafelanschrieb erscheint und so auch abgeprüft wird, so sollte diese Vermittlungstechnik unbedingt im Sekundarschulbereich beibehalten werden, und zwar bis zur Klasse 13.(1)

---

(1) Es wäre auch sinnvoll, die Schüler spätestens ab dem Eintritt in den Sekundarschulbereich an den kontinuierlichen Umgang mit dem Wörterbuch von Götz, D.; Haensch, G., Wellmann, H.: „Deutsch als Fremdsprache. Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende“, erschienen bei LANGENSCHIEDT „Großwörterbücher“, zu gewöhnen.

Beispiele zu einem fiktiven Tafelanschrieb:

das Haus, "er	- laufen, ie, au	- jdn(Akk) vor etw(Dat) schützen
der Mann, "er	- tun, a, a	- jdn(Akk) einer Tat (Gen) über-
der Baum, "e	- singen, a, u	führen etc.

Hinzu kommen sollte, da die der Grammatik eigene Metasprache zum größten Teil in der Primärschule eingeführt wurde und im Sekundarschulbereich erweitert und gefestigt wird, eine detaillierte und konkret beschriftete Korrektur der Klassenarbeiten, d.h. eine genaue Fehlerbezeichnung am Korrekturrand.

Ausdrucksfehler (A) sind von Wortfehlern (W) zu unterscheiden, Tempusfehler (T) von Modusfehlern (M), Konjunktionsfehler (Konj.) von Präpositionsfehlern (Präp), Genusfehler (Gen) von Deklinationsfehlern (Gr) u.ä. - zudem sollten Interpunktionsfehler (Z) markiert und in die Bewertung mit einbezogen werden.

Die systematische Respektierung dieser Arbeitstechniken regt den Schüler immer wieder zur Reflexion über Sprachstrukturen an, hilft ihm bei der Autokorrektur und fixiert so endlich - über die Jahre - einen korrekten Sprachgebrauch.

In diesem Gesamtzusammenhang sind auch die Bewertungskriterien zur Benotung freier und geleiteter Textproduktionen kritisch zu betrachten.

Weder im ES noch im EST bieten die Richtlinien hierfür Handlungsanleitungen mit dem Ergebnis, dass jeder Deutschlehrer mehr oder weniger auf „eigene Erfahrungswerte“ zurückgreift - was auch immer das bedeuten mag, und was gerade den Fremdsprachenschüler mit einer wenig transparenten Bewertung alleine lässt.

In allen Jahrgangsstufen ist es aber möglich, ein objektiviertes Kriterium mit in die Gesamtbenotung einzubeziehen. Es handelt sich hierbei um den sog. „Fehlerquotienten“, welcher sich aus dem Verhältnis von Fehleranzahl zur Anzahl an geschriebenen Wörtern ergibt.

Immerhin liefert er Auskünfte über die Fehlerdichte, sowie, bei längerer Beobachtung, über die Fehlerrückläufigkeit, -stagnation oder auch -progression.

Er ermöglicht auch einen Vergleich innerhalb der Schüler einer Klasse bzgl. der Fehlerhäufigkeit und erhöht die Akzeptanz einer für freie Textproduktion erteilten Note ganz erheblich, obwohl die wenig quantifizierbaren weiteren Bewertungskriterien Form und Stil sowie inhaltliche Aussage zur Ermittlung der Endnote hinzukommen.

Nicht zuletzt liefert er dem Lehrer einen Nachweis über den Stand und eventuelle Bewegungen auf der Ebene der sprachlichen Korrektheit einzelner Schüler sowie der Lerngruppe insgesamt.(1)

---

(1) Der Fehlerquotient (FQ) gibt, wohlgemerkt, keine Auskunft über Schreibstil und sprachlichen Ausdruck; vorstellbar ist im Extremfall ein sehr niedriger FQ bei sehr schlechtem Stil, wenn z.B. ein Aufsatz aus Satzreihen mit rudimentären Aussagesätzen besteht.

Die Errechnung des FQ ergibt sich wie folgt :

Anzahl der Fehler x 100 dividiert durch die Anzahl der geschriebenen Wörter.



Festzulegen ist im Voraus, welche Art Fehler als einfacher Fehler (/ 1P), als schwerer Fehler (+ / 1,5 P) oder als leichter Fehler (- / 0,5 P) zu bewerten ist.

Aus der Summe der markierten Fehlerpunkte ergibt sich die Anzahl an Fehlerpunkten insgesamt. Diese wird mit hundert multipliziert und durch die Anzahl der geschriebenen Wörter dividiert. Die Anzahl der geschriebenen Wörter kann am Schluss der Klassenarbeit durch die Schüler selbst ermittelt werden ( Anzahl der Zeilen x Anzahl an durchschnittlicher Wortzahl pro Zeile ). Die Schülerangaben sind stichprobenartig zu kontrollieren.

Was den Sprach- und Literaturunterricht betrifft, so sind beide Sekundarschulzweige ES und EST getrennt voneinander zu betrachten, wenn auch vereinzelt Querverbindungen (Lektürearbeit !) bestehen.

Im ES ruht der Deutschunterricht für die Klassen VII bis V im Wesentlichen auf den drei Säulen „Grammatikunterricht“, „Ganzheitslektüre“ und „Arbeit mit dem Lesebuch. Dieser Ansatz reduziert sich ab der Klasse IV auf die beiden letztgenannten Arbeitsbereiche, wobei die „Arbeit mit dem Lesebuch“ um den umfangreichen Teil „Literaturgeschichte“ erweitert wird.

In Bezug auf den Grammatikunterricht der ersten drei Jahre des ES ist der lehrbuchmäßig vorgegebene Ansatz einer systematischen Grammatik, begleitet von einer Vielzahl an Übungen grundsätzlich für die Lerngruppe der portugiesischen Schüler begrüßenswert. (1) Einem theoretischen Überblick über ausgewählte Bereiche der Grammatik folgt ein ausführlicher Übungsteil, ein gezieltes Nachschlagen und Wiederholen bei auftretenden Schwierigkeiten ist möglich.

Problematisch ist allerdings die große Anzahl an Übungen, welche dem Luxemburgischen gewidmet sind.

Sie führen dazu, dass die Fremdsprache (Deutsch) immer wieder verlassen wird, um sich auf die Ebene einer Sprache (Luxemburgisch) zu begeben, deren innere Strukturen den portugiesischen Schülern nicht offensichtlich sind. Das Resultat ist, dass unter der Vorgabe eines „kontrastiven“ Ansatzes, eine Progression weder in der einen noch in der anderen Sprache erzielt werden kann, da nämlich die Regeln der Fremdsprache erst mühsam zu erarbeiten und zu festigen sind, während man die Regelhaftigkeit der anderen überhaupt nicht kennt, beide aber miteinander vergleichen soll.

Die Fremdsprachenschüler haben eine ausgeprägte Sensibilität für diese Schwachstelle des methodischen Ansatzes. Sie halten sich auffällig zurück und beteiligen sich nur dann an den Übungen vom Luxemburgischen ins Deutsche, wenn sie ausdrücklich dazu aufgefordert werden.

Unter einem fremdsprachendidaktischen Ansatz ist diese Praktik schwer vertretbar, da auch der Grammatikunterricht einer Sprache, hier Deutsch, nach einer gewissen Zeit nur noch in der Sprache selbst stattfinden sollte.

---

(1) Siehe : Doemer, L.; Groben, J.; Hurt, J.-P. : Sprachbuch für den Deutschunterricht in Luxemburg, Teile I bis III, Luxemburg 1993

Wünschenswert wäre, wenn überhaupt, lediglich dann auf die gewählte kontrastive Methode zurückzugreifen, wenn dies unbedingt nötig und sachlich fundiert vertretbar ist. Es könnte sonst der Eindruck entstehen, dass der Grammatikunterricht des Deutschen als Hintertür zur sprachlichen Einführung und Festigung des Luxemburgischen dienen soll. Das aber ist für die sprachlichen Notwendigkeiten des Deutschunterrichts kontraproduktiv, mit den entsprechenden Negativauswirkungen für die Fremdsprachenschüler.(1)  
Wer käme wohl auf die Idee, sich der französischen Grammatik zur Festigung der aus dem Französischen entlehnten Sprachwendungen im Luxemburgischen zu bedienen?

Die Klarheit des sprachmethodischen Zugriffs, und dies kann nicht oft genug unterstrichen werden, ist und bleibt die Ausgangsbasis jedes erfolgreichen Sprachunterrichts. (2)

---

(1) Zu beobachten ist, dass durch die erwähnte bewusste und gehäuft auftretende Mischung des Luxemburgischen mit dem Deutschen, der Reflex der Schüler, auch der luxemburgischen Schüler, sich im Unterricht in der deutschen Sprache an den Lehrer zu wenden und sich auf Deutsch in den Unterricht einzubringen nicht trainiert wird und eine spontane Sprechsituation auf Deutsch tatsächlich nur bei entsprechender Hartnäckigkeit des Lehrers herbeigeführt werden kann. Es ist durchaus usus, dass sich die Schüler während des Deutschunterrichts auf Luxemburgisch an den Lehrer wenden bzw. eine auf Deutsch gestellte Frage auf Luxemburgisch beantworten. Das aber fördert nicht die Sprachkompetenz, sondern verweist den gesamten Sprachunterricht auf eine theoretische Ebene, macht ihn zu einem theoretischen Unterrichtsfach. Die beschriebene Praxis ist für die Festigung und Erweiterung der Sprachkompetenz der Fremdsprachenschüler schädlich. Sie werden auf diese Art und Weise fast jeder Möglichkeit einer authentischen Sprechsituation beraubt, was auch der Motivation abträglich ist. Erschwert wird dieser Umstand noch dadurch, dass nicht selten das angeblich „Kontrastive“ zwischen den beiden Sprachen sowohl auf semantischer wie auf grammatikalischer Ebene eher erzwungen kontrastiv wirkt.

Siehe dazu folgende Beispiele :

Bd.I, S.117 Déi Däitsch soe fir héisch Schong « Stiwwelen“.

Ein Hochschuh ist aber auch im Deutschen ein Hochschuh und kein Stiefel; diese Erfahrung dürfte jeder Schüler sehr schnell beim Einkauf machen können.

Ebda.S.120 angekündigt wird eine Verschmelzung von Präposition und Artikel:

Huel et nèt esou tragesch !

Die Übersetzung müsste lauten : Nimm es nicht so schwer! - Es liegt demnach keine Verschmelzung von Präposition und Artikel vor.

Ebda.S.152 uschmieren - verpetzen, betrügen

Warum nicht „anschmieren“ ? u.a.m.

(2) Dieser methodische Ansatz geht auf die älteste Fallstudie einer zweisprachigen Erziehung zurück, welche nach wie vor als beispielhaft auch für die grundsätzliche Konzeption des modernen Sprachunterrichts angesehen wird . Es handelt sich um die Studie von Jean Ronjat: Le développement du langage observé chez un enfant bilingue, Paris 1913.

Hier S.3 : »Il n'y a rien à lui apprendre ou à lui enseigner.(...)Mais, voici le point important : que chaque langue soit représentée par une personne différente.(...) N'intervertissez jamais les rôles. »

Zur Bedeutung authentischer Sprechsituationen für den Spracherwerb siehe auch Wode, Henning: Lernen in der Fremdsprache, Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht, Ismaning 1995, S.95:“Ergänzender Kontakt zur Fremdsprache außerhalb des Schulunterrichts wirkt enorm fördernd und sollte bei allen Überlegungen zur Verbesserung des Fremdsprachenniveaus mit einbezogen werden.“

Um wie viel bedeutender ist dieser Kontakt erst im Unterricht selbst!

Während also der systematische Ansatz zur Vermittlung der Grammatik, wie weiter oben ausgeführt, gerade auch im Hinblick auf die Gruppe der portugiesischen Schüler methodisch begrüßenswert ist, sollten die betreffenden Lehrbücher in Bezug auf die Stellung des Luxemburgischen hin überarbeitet werden.

Eine motivierendere Gestaltung und die Einbeziehung weiterer Medien ist ebenso notwendig.

Als für portugiesische Schüler besonders schwierig gestaltet sich der Bereich der Ganzschriftenlektüre.

Sie ist ein „Sorgenkind“ von Klasse VII bis I. Da es sich um authentische Literatur handelt, verdichtet sich mit einem Mal der sprachliche Anspruch in Bezug auf alle Sprachebenen derart, dass die portugiesischen Schüler ohne intensive Stütze erheblich überfordert sind.

Aus der Perspektive eines Fremdsprachenunterrichts ist diese Überforderung zu erwarten. Nur ein innerhalb einer muttersprachlichen Lerngruppe stattfindender Unterricht mit authentischer Literatur kann ohne besondere methodische und didaktische Ansätze nahtlos hierzu übergehen.

Wie sollte sich denn auch der Widerspruch plötzlich auflösen, der in der Situation begründet ist, dass nachgewiesenermaßen ( s. Schülerarbeiten ) die portugiesischen Schüler in Klasse VII und darüber hinaus einerseits kaum fähig sind zu freier Textproduktion, andererseits aber problemlos authentische Literatur lesen, strukturieren, resümieren, analysieren und interpretieren ? - Beide Lerngebiete sind eng miteinander verknüpft, stehen in einem inneren Zusammenhang, fordern sie doch zugleich ein hohes Sprachniveau und auch noch die Beherrschung der Techniken im Umgang mit Texten.

Darüber darf auch die Tatsache, dass vereinzelt Fragen nach rein „materiellem“ Wissen ( Wann fuhr Herr X zu Herrn Y? - Wessen Tante ist Frau X? ) beantwortet werden können, nicht hinwegtäuschen. Der Gewinn für die sprachliche Progression ist bei diesem Abfragen gleich null, eine auf diese Art und Weise „erarbeitete“ Note von 30 - 35 Punkten ohne jede Aussagekraft über die tatsächliche Kompetenz des Schülers in der Sprache.

Um den Bereich der Lektüre für den Ausbau der Sprachkompetenz portugiesischer Schüler zu nützen, bedarf es daher einer grundlegenden methodisch-didaktischen Reflexion.

Eine Überlegung könnte dahin gehen, dass zumindest für die Klassenstufen VII bis V der jetzige Kanon an Textvorschlägen in dem Sinne umgestaltet würde, dass wenigstens 2 der obligatorischen 3 Lektüren pro Schuljahr in einer methodisch und didaktisch bearbeiteten Version zu lesen seien.

Hierunter ist zu verstehen :

- eine Reduktion der Ganzschrift auf wesentliche Auszüge;
- eine kapitelweise Aufarbeitung des Vokabulars sowie syntaktischer und stilistischer Eigenheiten;
- eine festgelegte, schrittweise Erarbeitung des Textes über Global- und Detailfragen;
- Anregungen zu textübergreifender Arbeit. (1)

Unterstützt werden müsste diese Art der Lektürearbeit auch durch eine methodisch detailliertere Bearbeitung der Texte des Lesebuchs, welche für die Klassen VII bis V einschließlich um einen systematischen Anhang zum Wortschatz, Stilübungen, sowie Anregungen zu freier Textproduktion über das Gelesene hinaus ergänzt werden sollten.

Aus didaktischer Perspektive sollte der Landeskunde über Sachtexte mehr Raum gewährt werden, um einen stärkeren Gegenwartsbezug herzustellen.

Insgesamt wäre es wünschenswert, den Unterricht durch audio-visuelle Medien in allen Arbeitsbereichen zu stützen.

Die herkömmlichen Lehrbücher sind wenig dazu angetan, die Sprachkompetenz von Fremdsprachenschülern zu verbessern, was allerdings oberstes Ziel sein sollte, zumindest bis Klasse IV.

Der in Klasse IV einsetzende Unterricht in Literaturgeschichte sollte ebenso der heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppe Rechnung tragen.

Exemplarisches Lernen unter immerwährender Herstellung eines Bezugs zur Gegenwart und der Zwischenschaltung kommunikativer Phasen ist in Bezug auf die Lerngruppe portugiesischer Schüler von besonderer Bedeutung.

Ein solcher Ansatz könnte zudem eine allgemeine motivierende Wirkung in Bezug auf die Bereitschaft aller Schüler einer Klasse haben, sich mit Literaturgeschichte, literarischen Gattungen, ideengeschichtlichen Entwicklungen auseinander zu setzen.

---

(1) Für die Klassen VII bis V könnten in diesem Sinne durchaus geeignet sein: Lesetexte DEUTSCH, Stufen 1 - 3 (Grundwortschatz 700 bis 2000 Wörter), z.B. "Rübezahl und das kleine Mädchen; Sagen und Märchen", München 3/1989 (Hueber), oder ebda.:

„Anruf für einen Toten; Kriminalgeschichten“, 2/1999 u.a.

Diese Textsammlung ist mit Fragen zu den Texten, einem Wörterverzeichnis und Übungen versehen.

Es wäre auch möglich, didaktisch und methodisch bearbeitete französische Schulausgaben deutscher Literatur in den Lektüreunterricht mit einzubeziehen.

So existiert beispielsweise in der Edition PRESSES POCKET eine Novellensammlung.

Nichts wirkt , auch auf luxemburgische Schüler, demotivierender als eine Literaturgeschichte, die sich hinter einer Anhäufung rein materiellen Wissens verschanzt, zu oft Quantität vor Qualität setzt, und dabei die Querverbindungen zu den Nachbarwissenschaften wie Kunstgeschichte, Musik, Geschichte, Philosophie und der vergleichenden Literaturgeschichte zuschüttet.

Unterzieht sich mancher, unter „muttersprachlichen“ Bedingungen arbeitender Schüler, missmutig der „Prozedur“, so steht die Gruppe der portugiesischen Schüler diesem so präsentierten Arbeitsbereich verständnislos gegenüber.

Die metaphorische Sprache, der komplizierte, heute kaum mehr gebräuchliche Satzbau, die Orthographie u.ä. mehr vieler Textbeispiele zur Literaturgeschichte, nicht zu vergessen die erforderliche Metasprache, verlangen von den Fremdsprachenschülern außer einem hohen Sprachniveau auch noch ein ausgeprägtes Sprachgefühl - wenn denn tatsächlich an und mit den Texten gearbeitet wird und man sich nicht auf eine Inhaltsangabe beschränkt. Das aber repräsentiert einen Anspruch, dem sie nicht gerecht werden können.(1)

---

(1) Für die Klassen IV und III wäre ein kurzer Überblick über alle literarischen Epochen mit Hilfe eines Lehrwerks wie z.B. Baumann, Barbara; Oberle, Brigitte: "Deutsche Literatur in Epochen", Lehrbuch und Arbeitsaufgaben, München 3/1997, vorstellbar.

Lediglich in den Klassen II und I sollte schwerpunktmäßig und jetzt in detaillierter Form eine Beschäftigung mit ausgesuchten Epochen stattfinden und die Lektüre nur mehr mit Hilfe authentischer Ganztexte erfolgen.

In diesem Zusammenhang wäre zu überlegen, ob es tatsächlich noch sinnvoll ist, Literaturgeschichte in dem bisher durch Programm und Lehrbuch ( „Der Brunnen“, aber auch „Blickfeld Deutsch“ ) für alle Schüler der Klassen IV bis II obligatorischen Maß, das nicht selten einen universitären Pro-Seminar bis Seminar- Charakter anvisiert, weiterhin zu betreiben, oder ob es nicht ab Klasse II eine Wahlmöglichkeit geben sollte zwischen

- Deutsch: Literatur und Literaturgeschichte und
- Deutsch: Literatur und Landeskunde.

Der Unterrichtsgang „Literatur und Landeskunde“ mit einer stärker kommunikativen Ausrichtung käme sicherlich den portugiesischen Schülern, aber auch allen anderen entgegen, welche sich in der Situation eines Fremdsprachenschülers befinden.

Er würde nicht minder qualifizieren, wohl aber anders, mit einem Tenor auf profunderen Kenntnissen der neueren deutschen Geschichte, der Sozialstruktur des Landes, des Aufbaus politischer und sozialer Institutionen, der Kulturszene, der zeitgenössischen Literatur.

Eine Revision in Bezug auf Zielsetzung und Ausrichtung des Unterrichts in Literaturgeschichte, unter Berücksichtigung auch der sprachlichen Voraussetzungen und Interessen der portugiesischen Schüler, erscheint deshalb unumgänglich.

Es kann nun nicht Aufgabe dieser Studie sein, ein Curriculum für den Deutschunterricht im Enseignement Secondaire zu erstellen.

Viele Wege führen nach Rom und nur das Zusammenfließen mehrerer gedanklicher Ansätze kann letztendlich zu einem bestmöglichen Ergebnis führen.

Hier geht es allerdings wohl darum, entscheidende Problemfelder frei zu legen, auf sie aufmerksam zu machen und erste praktische Anstöße zu einer Verbesserung zu geben. Die konkrete, detaillierte Umsetzung obliegt den verantwortlichen Programmkommissionen.

Was in diesem Sinne für den Enseignement Secondaire gilt, trifft nicht weniger auch für den technischen Sekundarschulbereich zu.

Wie die Daten aus Kapitel 2 belegen, stellt sich die Problematik des Faches „Deutsch“ für portugiesische Schüler in Echternach insbesondere im technischen Sekundarschulbereich, da ab der Klasse III kaum noch portugiesische Schüler im ES des LCE anzutreffen sind. Die Fülle der aufgezeigten fachinhärenten Unstimmigkeiten bleibt nicht ohne Konsequenz.

Wem die Puste nicht schon früher ausgegangen ist, der wechselt meist spätestens nach den Klassen IV bzw. III in den EST.

Aber auch ohne diesen Schulbereichswechsel wird die Mehrzahl portugiesischer Schüler ab Klasse 7, wie aufgezeigt, in den technischen Sekundarschulbereich orientiert.

Hier ist das Fach „Deutsch“ dementsprechend in Methode und Zielsetzung besonders gefordert.

Paradoxerweise existiert jedoch gerade für diesen Schulzweig im Fach „Deutsch“ kein kohärenter, progressiver methodischer Ansatz.

Die wenigen existierenden Anweisungen beschränken sich auf die Stundenzahl, die Anzahl und Art der Klassenarbeiten, Vorschläge für die Ganzheitslektüre und, für einige Klassenstufen, auf die Empfehlung eines Lehrbuchs.

---

( 1 )Bei den folgenden Ausführungen ist unbedingt zu beachten, dass sie sich in erster Linie auf die im LTE angebotenen Klassen 7 ST, 7 ST-AD, 8 TE, 9 TE des Cycle Inférieur, sowie auf die Klassen 10 und 11 des Cycle Moyen und die Klassen 12 und 13 des Cycle Supérieur der Division Technique Générale und der Division Administrative et Commerciale beziehen.



Die hieraus resultierende, z.Zt. eher desolante Situation, wurde weiter oben in Kap.3.3 beschrieben.

Aus ihr kann allerdings die Chance für die Gruppe der portugiesischen Schüler erwachsen, in absehbarer Zukunft nach einer adäquaten Methode unterrichtet zu werden.

Ebenso wie für die Ecole Primaire und den Enseignement Secondaire ist es für den Enseignement Secondaire Technique unerlässlich, mit Blick auf die portugiesischen Schüler, grundsätzliche Elemente Techniken und Strukturen des Fremdsprachenunterrichts zu übernehmen.

Dies betrifft in erster Linie die weiter oben bereits beschriebenen Arbeitstechniken.

Die methodischen Überlegungen sollten, sowohl unter dem Aspekt eines Ausbaus und einer Festigung von Sprachkompetenz selbst, als auch ausgehend von der Tatsache, dass Schüler des EST im Allgemeinen konzentrationsschwächer und weniger fähig zur Abstraktion sind, unbedingt die Arbeit mit unterschiedlichen Medien mit einbeziehen.

Der Medienwechsel erleichtert die für einen erfolgreichen Spracherwerb nötige Aufrechterhaltung der Motivation durch Phasenwechsel innerhalb der Unterrichtsplanung, unterstützt das aufmerksame Arbeiten und ersetzt einen hohen Anspruch an die Abstraktionsfähigkeit ( kognitives Denken ) durch Lernen am Beispiel.

In enger Verbindung hierzu steht eine breite Integrierung der Landeskunde und, etwa ab Klasse 10, berufsrelevanter Unterrichtsreihen in den Deutschunterricht.

Gerade für den berufsrelevanten Bereich hält „Deutsch als Fremdsprache“ ein vielfältiges, erprobtes, didaktisch-methodisch gut aufbereitetes Unterrichtsmaterial bereit. Es motiviert durch Realitätsnähe, deckt zumeist einen spezifischen Wortschatzbereich ab und bietet integrierte Stil- und Grammatikarbeit an. (1)

---

(1) Als Beispiele seien angeführt: Zettl, E.; Janssen, J; Müller, H.: „Aus moderner Technik und Naturwissenschaft“, Ein Lese- und Übungsbuch, Hueber-Verlag

Jung, L.: „Fachsprache Deutsch - Betriebswirtschaft“, Ein Lese- und Arbeitsbuch, Hueber-Verlag

Höffgen, A. : „Deutsch lernen für den Beruf - Kommunikation am Arbeitsplatz“, Hueber-Verlag, u.a.m.

Die punktuelle Schwerpunktsetzung während des Schuljahres zu berufsrelevanten Themen ist in den Klassen 10 bis 13 denkbar, sie dispensiert allerdings nicht von der Arbeit mit einem begleitenden Lehrbuch sowie ( für die Klasse 10 ) einem Übungsheft zur Grammatik.

Inbesondere ist in den Klassen 7 bis 9 die Lehrbuch- und Grammatikarbeit von Wichtigkeit.

Es ist fraglich, ob es, wie im Augenblick praktiziert, sinnvoll ist, mit deutschen Lehrbüchern zu arbeiten, welche in Luxemburg jahrgangsmäßig jeweils ein Jahr unterhalb der vorgesehenen deutschen Schulstufe angesiedelt sind, d.h. in Klasse 7 steht ein Lehrbuch an, welches in Deutschland in Klasse 6 bereits zum Einsatz kommt, in Klasse 8 wird mit der Nummer 7 und in Klasse 9 mit der Nummer 8 gearbeitet.(1)

Zwei entscheidende Einwände sind hier zu bedenken:

Es darf nicht übersehen werden, dass die Inhalte immer auf den tatsächlich vorgesehenen Jahrgang zugeschnitten sind.

Wenn noch hinzu kommt, dass sich in der luxemburgischen Schulklasse mehrere Repetenten befinden, so ist das Lehrbuch für viele Schüler sehr schnell einfach nicht mehr „interessant“, weil altersunangemessen.

Es trägt der Persönlichkeitsentwicklung nicht Rechnung, wenn 15 bis 16 Jährige sich mit Inhalten von 13 Jährigen auseinandersetzen sollen.

Aus der Sicht des Fremdsprachenschülers kommt nun noch hinzu, dass er mit einer muttersprachlichen Methode „pur“ konfrontiert wird - und das nur in „Bruchstücken“ - , weil nicht alle Bände, welche die Gesamtmethode erst ausmachen, in Luxemburg zum Einsatz kommen.

Überdies erwartet ihn eine Fülle landestypischer Situationen, regionaler Spracheigenheiten, Problemkreise u.s.w., die er beurteilen und innerhalb derer er sich bewegen soll, in die er aber nie eingeführt wurde. Ein muttersprachliches Lehrbuch setzt eben all dies als bekannt voraus.

Ebenso setzen diese Lehrbücher die Grundstrukturen der deutschen Grammatik als bekannt voraus, ja sie bauen darauf auf, da die Basisarbeit in der Grundschule sowie im 5. und 6. Schuljahr der Orientierungsstufen der weiterführenden Schulen mit Hilfe der vorgeschalteten Bände erledigt wurde.

Daher finden sich in diesen Lehrbüchern keine wirklichen Einführungen mehr in die einzelnen Kapitel der Grammatik.

Schwerpunktmäßig werden ausgewählte Bereiche nur mehr angerissen und wiederholend verstärkt.

---

(1) Es handelt sich hier um das Lehrbuch „Deutschbuch - Grundaussage“ samt Arbeitsheft , erarbeitet von Biermann, G.; Diehm, J.; Ellerich, Ch.; Ferrante-Heidl, J., Grunow, C.; Koppers, M.; Mielke, A.; Wagener , A.; erschienen im Cornelsen-Verlag

Ein solcher methodischer Ansatz ist für luxemburgische Schüler nicht unproblematisch, für Fremdsprachenschüler schlechterdings aber unpraktikabel.

Auf diese Weise riskieren sie, so manches Kapitel der deutschen Grammatik nie kennen zu lernen und andere nur mehr zu „überfliegen“.(1)

Es wäre sinnvoller, für alle Schüler der Klassen 7 bis 9 eine Grammatik „Deutsch als Fremdsprache“ obligatorisch zu machen und diese systematisch durcharbeiten, unter Hinzuziehung von zusätzlichem Übungsmaterial und aufbauend auf der ( einer neuen und angepassten ! ) Lehrbuchmethode der Ecole Primaire.

In diesem Gesamtkontext wäre die Einführung der Grammatik „Deutsch als Fremdsprache“ in ihrer Version „Für Anfänger“ in der Ecole Primaire vorstellbar, gefolgt von der Version „Für Fortgeschrittene“ in den Klassen 7 bis 9 ( einschließlich ). Daran anschließen könnte sich ein abschließendes Übungsjahr zu Grammatik, Wortschatz und Stil in Klasse 10 auf der Basis von Übungssammlungen.(2)

---

(1) Eher von Hilflosigkeit angesichts der Gesamtproblematik zeugt der dem Grammatikprogramm für alle 3 Jahrgangsstufen ( 7 bis 9 ) vorgeschaltete Satz: „Grammatische Aspekte sind immer dann zu behandeln, wenn die Schüler bei der Rezeption und der Produktion von Texten grundsätzlich Lücken aufweisen.“ Besonders in Bezug auf die Fremdsprachenschüler sind die Lücken allgegenwärtig und ihre Aufarbeitung ist nur systematisch zu bewältigen. ( s. CD-ROM, Programmes et Horaires EST 2000/2001 )

(2) Seit dem Schuljahr 1999/2000 sieht das Programm für alle 3 Klassen ( 7 ST, 8 TE, 9TE ) keine Schülergrammatik vor. Der Schüler kann / soll sich nur auf das Lehrbuch „Deutsch - Grundaussage“ plus Arbeitsheft stützen.

Als Handbücher für den Lehrer zum Grammatikunterricht werden ebenfalls für alle 3 Klassen, die Ausgaben

- Renate Luscher: Übungsgrammatik DAF für Anfänger
- Hilke Dreyer; Richard Schmitt: Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik
- Monika Reimann: Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache

empfohlen. Alle drei sind für den Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ vorgesehen, was an sich - methodisch - begrüßenswert ist.

Nur: Die Grammatik Dreyer/Schmitt ist für den Erwachsenenunterricht gedacht und in ihren Übungsbeispielen inhaltlich sehr weit weg von der Erfahrungswelt und auch dem Kenntnisstand von Kindern/Jugendlichen der vorgesehenen Klassen.

Wenig geeignet ist auch die Grammatik von Renate Luscher, da es sich um einen Anfängerband handelt, dessen Einsatzbereich dem Niveau der Ecole Primaire entspricht.

Geeigneter wäre der auf dieser Grammatik aufbauende Band für Fortgeschrittene, welcher dem Sprachniveau der Schüler ab Klasse 7 eher entspricht, wenngleich auch hier und da sog. „faux débutants“ in den Klassen anzutreffen sind. Insgesamt ist jedoch ein Schüler nach 6 Jahren Deutschunterricht nicht mehr in die Kategorie „débutant“ einzustufen.

In Bezug auf die Lehrbuchproblematik wäre zu überlegen, ob es nicht sinnvoller wäre, im EST generell auf eine altersangemessene Methode aus dem Fachbereich „Deutsch als Fremdsprache“ zurückzugreifen und diese integral zum Einsatz kommen zu lassen.(1)

Ein solcher umfassender didaktisch-methodischer Zugriff würde den Fremdsprachenschülern die Möglichkeit eröffnen, einen Gesamtüberblick über die Strukturen der deutschen Grammatik zu erhalten, sie zu vertiefen und zu festigen ohne dabei die luxemburgischen Mitschüler zu unterfordern.

Die Vielfalt der Themen lässt genügend Freiraum für den Ausbau des Wortschatzes sowie die Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenz.

Die Erteilung des Unterrichts auf Deutsch sorgt darüber hinaus für eine authentische Sprachsituation.

Bleibe als letzter Arbeitsbereich, nach Grammatik und Lehrbuch, die Ganzheitslektüre zu beleuchten.

Wie im ES sehen die Richtlinien auch im EST pro Trimester die Lektüre einer authentischen Ganzschrift vor. Der Katalog der Richtlinien lehnt sich dabei eng an die Textvorschläge des ES an.

Wurde der rein muttersprachliche Ansatz in Bezug auf die Ganzheitslektüre im ES bereits als für Fremdsprachenschüler unangemessen beschrieben, so ist er es erst recht für die Fremdsprachenschüler des EST.(2)

- 
- (1) In Erwägung zu ziehen wäre hier u.U. das Lehrbuch „Blick“, welches in den Ausgaben
- Blick 1 (Vertiefung des Lernstoffs der Grundstufe; Übergang zwischen Grund- und Mittelstufe);
  - Blick 2 (Mittelstufenband);
  - Blick 3 (Vertiefung des Lernstoffs der Mittelstufe) vorliegt.

Alle Bände haben als Begleitmaterial Audiokassetten, CDs, Schülerarbeitsbücher und Lehrerhandbücher. Erschienen ist das Gesamtpaket im Hueber-Verlag.

Auf dieser Methode aufbauend könnte sodann in den Klassen 11 und 12 der Unterricht mit Hilfe des Lehrbuchs „Zwischen den Pausen“ (Lehrwerk für Fortgeschrittene Lerner mit integriertem Arbeitsbuch), welches in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut erstellt wurde und im Verlag für Deutsch erschienen ist, weitergeführt werden. Es liegt in 2 Bänden vor und führt zum Abitur im Fach „Deutsch als Fremdsprache“.

- (2) So sieht z.B. das Programm für die Klasse 7 ST u.a. die sprachlich und inhaltlich anspruchsvolle Lektüre von Hans Baumanns Roman „Ich zog mit Hannibal“ (dtv) vor.

Was demnach an Überlegungen bezüglich der Ganzheitslektüre im ES vorgetragen wurde, ist denn auch für den technischen Sekundarschulbereich zu übernehmen.

Die weiter oben erwähnte Möglichkeit einer Arbeit mit didaktisch und methodisch aufbereiteten literarischen Texten wäre, zumindest für die Klassen des Cycle Inférieur und Cycle Moyen, vorzuziehen.

Für den Cycle Supérieur bliebe zu überlegen, ob die rein literarische Ganzheitslektüre beibehalten werden sollte, oder ob sie nicht eher - wenigstens teilweise - gerade im EST durch den stärkeren Einsatz von Sachtexten zu Technik, Wirtschaft, Politik u.a. zu ersetzen wäre, was dem Sprachvermögen, der Kommunikationsbereitschaft und den beruflichen Perspektiven - nicht nur der Fremdsprachenschüler, ihnen aber ganz bestimmt - entgegen kommen würde.(1)

Texte wie Theodor Fontanes „Effi Briest“ ( s. Programm 12 GE ) überstrapazieren die Möglichkeiten der Fremdsprachenschüler, und nicht nur die ihren.

Alles in allem wird deutlich, dass der Deutschunterricht in Bezug auf die Gruppe der portugiesischen Schüler in einem ständigen Dilemma zwischen Unter- und Überforderung lebt, , aus welchem die in Kap.4 aufgezeigten Defizite der Schüler erwachsen und sich - für die allermeisten - bis ans Ende der Schulkarriere fortpflanzen.

Wie auch immer die praktischen Konsequenzen aus dieser Situation für die Zukunft aussehen mögen - an einer Integrierung des fremdsprachenmethodischen Ansatzes werden sie kaum vorbeikommen.

---

(1) Siehe dazu mögliche Werke, die im Hueber-Verlag erschienen sind :

Gössmann, W.: „Deutsche Kulturgeschichte im Grundriss“

Klott, K. : „Wirtschaft. Ein aktueller Überblick“

Parry, Ch. : „Menschen, Werke, Epochen. Eine Einführung in die deutsche Kulturgeschichte.“

Luscher, R. : „Deutschland nach der Wende“

Zetl, E.: „Porträts - Grosse Menschen in ihrer Zeit. 34 kurze Lesetexte zur deutschen Geistesgeschichte“

## 6. „Deutsch als Zweitsprache“ – Ein Blick nach Nordrhein-Westfalen, Bayern und Berlin

*„Ausgangspunkt der Bemühungen im Freistaat Bayern ist die Grundüberlegung, den ausländischen Schülern den gleichen Anspruch auf eine möglichst optimale Förderung und Entwicklung ihrer Fähigkeiten einzuräumen, wie das bei einheimischen Kindern der Fall ist. Die Verwirklichung dieser Grundüberlegung bedeutet jedoch nicht, dass zur Erlangung dieses Zieles dieselben ( identischen ) Mittel und Wege geeignet sind, weil die Ausgangslage der ausländischen Kinder sehr verschieden ist. ( ... ) Der Schwerpunkt liegt vorrangig im Erlernen der deutschen Sprache, als einer unabdingbaren Voraussetzung für die Integration. Ferner geht es um den Erhalt der sprachlichen und kulturellen Identität der ausländischen Schülerinnen und Schüler als eine Chance in einem durch Sprachenvielfalt geprägten Europa.“ ( Bayer.Staatsmin. f. Unterricht u. Kultus : Grundposition der Ausländerpädagogik in Bayern, München 2000, S. 2 )*

Wenn auch die Verhältnisse in Luxemburg und Deutschland nicht deckungsgleich sind, so existieren doch Parallelen in den Ausgangssituationen, welche eine kurze Betrachtung des deutschen Ansatzes zur Alphabetisierung und Unterrichtung nichtdeutschsprachiger Schüler sinnvoll erscheinen lassen.

Da in der föderalen Staatsform der Bundesrepublik Erziehungs- und Kultusangelegenheiten zum Hoheitsbereich der Länder gehören, deren Harmonisierung der Ständigen Konferenz der Kultusminister obliegt, sollen an dieser Stelle drei besonders von der Problematik betroffene Bundesländer unterschiedlicher parteipolitischer Couleur zu einer Betrachtung herangezogen werden :

Nordrhein-Westfalen ( SPD/Die Grünen ), Bayern ( CSU ) und Berlin ( CDU/SPD )

Es geht dabei - wegen der kurz bemessenen Zeit für diese Studie - nicht um die Vorstellung detaillierter Unterrichtskonzepte zum Erwerb der deutschen Sprache für nichtdeutschsprachige Schüler, wohl aber um die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen und den aktuellen Stand der Dinge.

Die vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung in Düsseldorf, vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus in München und von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport in Berlin freundlicherweise zur Verfügung gestellten Unterlagen machen z.Zt. folgende Lage bezüglich der Integration nichtdeutschsprachiger Schüler in das deutsche Schulsystem offenbar :

1) In allen drei Ländern werden Schüler, unabhängig von ihrer Nationalität ( also auch Schüler deutscher Nationalität, aber ausländischer Herkunft ) von den Ministerien dann der Gruppe Schüler mit „Deutschals Zweitsprache“ zugerechnet, wenn deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um problemlos dem deutschen Regelunterricht folgen zu können. (1)

2) In allen drei Ländern ist die Zahl der Schüler, welche zweisprachige Klassen, Übergangsklassen und Eingliederungsklassen besuchen, stark rückläufig. Die Einschulung und Unterrichtung in deutsche Regelklassen ist erheblich gestiegen.(2)

3) Alle Länder unterstützen bewusst und gewollt den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht einerseits als Fördermaßnahme der Mehrsprachigkeit der

Schüler und andererseits als Stütze für einen erleichterten Erwerb des Deutschen.

4) Die Förderung der Sprachkompetenz nichtdeutschsprachiger Schüler in deutschen Regelklassen erfolgt über die Methode „Deutsch als Zweitsprache“.

5) Für Kinder mit Defiziten in der deutschen Sprache gilt in allen drei Ländern das Erlernen der deutschen Sprache als vorrangig vor allen noch so wünschenswerten und notwendigen Unterrichtszielen.

---

(1) s. dazu : Min.f. Schule, Wissenschaft u. Forschung d. Landes NRW : Aussiedlerinnen und Aussiedler, Migrantinnen und Migranten ..., Düsseldorf Dez. 2000, S.1 f. :“Allein die Staatsangehörigkeit eines Schülers sagt nichts darüber aus, ob er befristet oder auf Dauer in Deutschland lebt, welche Muttersprache er spricht, ob er einsprachig oder mehrsprachig aufwächst und welche schulischen Angebote für ihn sinnvoll oder notwendig sind (...) Hierbei darf nicht übersehen werden, dass es ein beträchtlicher Teil der Schüler aus Migrantenfamilien noch immer sehr schwer hat, im Regelunterricht mitzuarbeiten. Vielen Schulanfängern ausländischer Herkunft fehlen die für die Teilnahme am Unterricht erforderlichen Deutschkenntnisse, obwohl die meisten dieser Kinder in Deutschland geboren sind. Sie sind doppelt halbsprachig aufgewachsen ( Semilingualismus ) und in beiden Sprachen funktional kompetent ( BICS - Basic Interactional Communicative Skills ). Sie haben aber große Defizite in der Schulsprache ( CALP - Cognitive Academic Language Proficiency ).“

s. auch : SenVerw f. Schule, Jugend u. Sport, Berlin, : Fördermaßnahmen für Schüler und Schülerinnen nichtdeutscher Herkunftssprache, Anlage 2, 2000, S.1 „ Fördermaßnahmen zum Erwerb der deutschen Sprache wenden sich an Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache ohne ausreichende Deutschkenntnisse. Schüler, deren Mutter-, Erst- oder Familiensprache nicht Deutsch ist, sind in folgenden Personengruppen anzutreffen :

- Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit,
- Schüler, die bzw. deren Eltern eingebürgert wurden,
- Aussiedlerkinder.

Die Staatsangehörigkeit ist für die Förderung ohne Belang, ebenso die Tatsache, ob die Schüler in Deutschland geboren wurden oder zugezogen sind. Entscheidend ist die Kommunikationssprache innerhalb der Familie. Im Zweifelsfalle gilt die Aussage der Eltern.“

(2) z.Zt. besuchen laut Angaben des Staatsministeriums 91% aller nichtdeutschsprachigen Schüler in Bayern deutsche Regelklassen;

die Berliner Senatsverwaltung stellt fest : „ Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache werden grundsätzlich mit allen anderen Schülern gemeinsam in Regelklassen unterrichtet. Es müssen jedoch mindestens drei Viertel der Schüler einer Klasse dem Unterricht ohne besondere sprachliche Schwierigkeiten folgen können, da sonst eine natürliche sprachliche Integration nicht stattfinden und die Förderung der deutschsprachigen Kinder nicht gewährleistet werden kann.(...) Wenn mehr als ein Viertel der Schüler einer Klassenstufe dem Unterricht nicht ohne besondere sprachliche Schwierigkeiten folgen kann, soll durch geeignete organisatorische Maßnahmen eine gleichmäßige Verteilung dieser Schüler

erreicht werden. Diese Verteilungsmaßnahmen sollten bei Bedarf auch überschulisch und überbezirklich erfolgen.“ ( Richtlinien für die Lehrerstundenzumessung und die Organisation der Berliner Schule ab dem Schuljahr 2000/2001, Anlage 2, S.2 )

Ohne die Schüler aus binationalen Ehen und Kinder ausländischer Herkunft aber deutscher Staatsangehörigkeit hinzuzuzählen, wurden im Schuljahr 1999/2000 in NRW etwa 526 000 und in Bayern im Schuljahr 2000/2001 etwa 140 000 nichtdeutschsprachige Schüler unterrichtet, für Berlin liegen keine absoluten Zahlen vor.

Ganz besonders das Bundesland Bayern, aber auch NRW, geht bei seinen Maßnahmen von einem bewusst globalen , allumfassenden Ansatz der Förderung der Sprachkompetenz aus, der getragen und organisatorisch gestützt wird von einer eigens dafür geschaffenen Verwaltungsstruktur.

Bereits im Jahre 1973 wurde im dortigen Kultusministerium ein Fachreferat für Ausländerpädagogik mit eigener Schulverwaltung eingerichtet. In allen Schulabteilungen des Staatsministeriums existieren Referate für den Bereich Ausländerpädagogik, jede Bezirksregierung hat einen eigens hierfür zuständigen Schulaufsichtsbeamten. In den Ballungsräumen München, Nürnberg und Augsburg wurden an den Staatlichen Schulämtern zusätzliche Stellen für die Organisation des Unterrichts in diesem Bereich eingerichtet.

Im Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung wurde inzwischen ein dreibändiges Werk:“ Miteinander und voneinander lernen“ erstellt, das als schulpraktische Handreichung an alle Lehrer verteilt wurde und Modelle für interkulturelles Lernen sowie Anregungen für die tägliche Unterrichtsarbeit enthält.

Seit 1994/95 ist „Interkulturelle Erziehung“ Teil des Seminarprogramms für alle Lehramtsanwärter an Grund- und Hauptschulen.

Seit 1993/94 sind rund 90 Fachbetreuer für ausländische und deutsche Lehrer in Bayern mit der Aufgabe der interkulturellen Erziehung betraut. Sie erhalten, je nach Anzahl der zu betreuenden ausländischen und deutschen Lehrer, eine Stundenermäßigung von 5 bis 12 Unterrichtseinheiten. Voraussetzung für ihre Tätigkeit ist, dass sie Sprachkenntnisse in der Muttersprache der zu betreuenden ausländischen Lehrer nachweisen. Ihnen obliegt die Schulaufsicht in diesem Bereich , was auch bedeutet, dass sie für die Qualität des Anforderungsniveaus und der Abschlussprofile verantwortlich sind.

Neue Stellen für den Bereich „Ausländerpädagogik“ wurden am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung sowie an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung geschaffen.

Seit dem Frühjahr 1999 läuft ein Versuchsprogramm zu einer Intensivierung der Zusammenarbeit mit den ausländischen Erziehungsberechtigten.



Von besonderer schulpraktischer Bedeutung sind Maßnahmen wie z.B. die, dass beim Übertrittsverfahren am Gymnasium die Gesamtnote ( 2,33 ) bei ausländischen Schülern und Kindern deutscher Aussiedler um eine ganz Note ( 3,33 ) überschritten werden darf, wenn dies auf Defizite im Fach Deutsch zurückzuführen ist, oder auch, dass für die Klasse 5 bei Eintritt ins Gymnasium oder die Realschule ein eigener Deutschunterricht zur gezielten sprachlichen Förderung nichtdeutschsprachiger Schüler eingerichtet werden kann. Intensivkurse und Zusatzunterricht stehen ebenso auf dem Plan.

Sowohl was den Förderunterricht als auch was die erwähnten Kurse betrifft, so dürfen diese nur von Lehrkräften erteilt werden, „die mit den fachlichen und didaktisch-methodischen Besonderheiten des Faches Deutsch als Zweitsprache vertraut sind, um die Effektivität der unterrichtlichen Maßnahmen zu gewährleisten.“ (1)

Auch das Land NRW geht davon aus, dass „die Integration von Migranten ohne ausreichende Deutschkenntnisse in den Regelunterricht nur gelingen kann, wenn die Schule hierbei besondere Hilfen anbietet.“ (2)

Zu diesen Hilfen zählen:

- Förderstunden Deutsch;
- zeitweilige äußere Differenzierung;
- Förderangebote im Fremdsprachenunterricht.

Insgesamt stehen hierfür 3750 Stellen zur Verfügung, wie in Bayern kommen nur Lehrkräfte mit einer nachweisbaren Zusatzqualifikation in „Deutsch als Zweitsprache“ zum Einsatz.(3)

---

(1) zitiert nach Bayerisches Staatsmin.f. Unterricht u. Kultus, a.a.O., S.42

(2) zitiert nach Min. f. Schule, Wiss. U. Forschung des Landes NRW, Aussiedlerinnen u. Aussiedler, (...), a.a.O., S.3

(3) ebda.S.5 : „Wer die Erste Staatsprüfung für das Lehramt bestanden hat, kann durch eine Prüfung die Zusatzqualifikation Interkulturelle Pädagogik erwerben. Sie erstreckt sich im Wesentlichen auf Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Pädagogik und Bildung, Soziale Probleme in multikulturellen Gesellschaften und Basiskenntnisse in einer der Herkunftssprachen von Migranten. Im Rahmen Schulscharfer Besetzungsverfahren wird eine solche Zusatzqualifikation künftig voraussichtlich eine wachsende Bedeutung haben.“

Besonders weit geht NRW in Bezug auf Angebot und Ausrichtung des muttersprachlichen Unterrichts für nicht deutschsprachige Schüler.

Der Ansatz ist Teil eines gesamten Bildungskonzeptes, das sich der Internationalisierung der Bildung verschrieben hat (1), wozu das Angebot an alle Schüler nichtdeutscher Muttersprache gehört, ungeachtet ihrer Staatsangehörigkeit, sich in einem lediglich nach Sprachgruppen gegliederten Unterricht fortzubilden. Zur Zeit umfasst dieses Angebot 18 Sprachen.

„ Die curriculare Grundlage für den muttersprachlichen Unterricht für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6 aller Schulformen ist der neue Lehrplan, der am 1. August 2000 in Kraft getreten ist.

Nach ihm sind vorrangige Aufgaben dieses Unterrichts die Förderung von Mehrsprachigkeit, Förderung von interkultureller Handlungsfähigkeit und Förderung schulischen Lernens auf der Grundlage individueller Lernvoraussetzungen.

Der MSU hat weiterhin die Aufgabe, das sprachliche und interkulturelle Lernen so zu gestalten, dass alle Kinder einen Zugewinn für das schulische Lernen insgesamt haben. Der MSU umfasst bis zu 5 Wochenstunden. Er wird für die Klassen 1 bis 10 eingerichtet, wenn mindestens 10 Schülerinnen und Schüler gleicher Sprache dafür angemeldet worden sind und eine qualifizierte Lehrkraft zur Verfügung steht. ( ... ) Ab Jahrgangsstufe 6 orientiert sich die Leistungsbewertung im MSU an den Leistungen im Deutschunterricht. ( ! ) Positive Leistungen im MSU werden bei Versetzungsentscheidungen berücksichtigt. ( ... ) Darüber hinaus kann im Gymnasium die Muttersprache anstelle der ersten Fremdsprache treten. Der Unterricht in der Muttersprache anstelle einer Fremdsprache kann in der gymnasialen Oberstufe bis zum Abitur fortgesetzt werden. ( ... ) Bei einem solchen Schwerpunkt im Schulprogramm werden die Grenzen zwischen Deutschunterricht, Deutsch als Zweitsprache, MSU und Fremdsprache durchlässig. Das sprachliche und interkulturelle Lernen werden intensiver denn je miteinander verknüpft. Viele dieser Schulen haben gezeigt, dass auf diesem Wege Schulen zu Ansehen und nachgefragter Qualität kommen können.“ (2)

---

(1) Eine eigens hierfür von der Landesregierung NRW einberufene Kommission hat inzwischen dieses Bildungskonzept in der Denkschrift :“ Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft“ dargelegt.

(2) zitiert nach: Min f. Schule, Wissenschaft u. Forschung des Landes NRW, a.a.O., S.8 ff.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ,über die Grenzen der Bundesländer hinweg, sich in Deutschland aufgrund einer mehr als 30jährigen Erfahrung mit der Integration nichtdeutschsprachiger Schüler in das deutsche Schulsystem die folgenden Zielsetzungen und Handlungsrichtlinien in einem parteiübergeordneten Konsens durchgesetzt haben:

- Der Erwerb der deutschen Sprache über den didaktisch-methodischen Ansatz „Deutsch als Zweitsprache“ ist die *conditio sine qua non* einer Integration in die Gesellschaft überhaupt.

- Die kulturelle Identität der Schüler nichtdeutschsprachiger Herkunft wird als individuelles Recht und gesamtgesellschaftliches Gut anerkannt und über einen in das Regelunterrichtssystem integrierten, qualitativ anspruchsvollen muttersprachlichen Unterricht gezielt gefördert und gestützt.

- Eine hohe Qualität des Deutschunterrichts ( Förderunterricht, Intensivkurse, Zusatzkurse) für Schüler nichtdeutschsprachiger Herkunft wird durch die Verpflichtung von Lehrpersonal mit entsprechenden Zusatzqualifikationen, adäquates Unterrichtsmaterial (1) und eigens für diesen Bereich geschaffene administrative Strukturen und Bildungseinrichtungen angestrebt.

---

(1) Bedauerlicherweise ist es nicht möglich, innerhalb des dieser Studie gesteckten Zeitrahmens, auf die ganz konkrete Umsetzung des Faches „Deutsch als Zweitsprache“ in der Unterrichtspraxis der erwähnten Bundesländer einzugehen.

Der Verfasserin liegt allerdings das „Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Teil I, Lehrplan Deutsch als Zweitsprache für ausländische Schüler an den bayerischen Grund- und Hauptschulen“ vor.

Der Lehrplan zeigt sehr konkret, Klassenstufe für Klassenstufe, wie die Umsetzung der Sprachziele in allen Kompetenzbereichen des Faches „Deutsch als Zweitsprache“ aussehen kann. In seinem Vorspann wird deutlich darauf hingewiesen, dass „die methodisch-didaktische Konzeption des Lehrplans ‚Deutsch als Zweitsprache‘ den wesentlichen Merkmalen des Fremdsprachenunterrichts verpflichtet ist.“ ebda. S.295

## SCHLUSSBEMERKUNG

*„Die Schule soll vorhandene Fähigkeiten fördern, sie kann sie dem Jugendlichen nicht einpflanzen! Sie kann keine besseren Kinder als die, die ihr das Elternhaus und sein Umfeld anvertrauen, ausbilden. Sie ist keine soziale Fürsorgeanstalt, weder im Dienst aufstiegsbesessener Eltern noch für sog. benachteiligte Ausländerkinder, meist von portugiesischer Herkunft : für die, die hier geboren und aufgewachsen , gilt das Gleiche wie für Luxemburger, und dass die unschätzbare wertvolle Zweisprachigkeit unseres Unterrichts wie unserer Kultur kein Hindernis für jene sein muss, zeigt die steigende Zahl von Schülern mit portugiesischen Familiennamen an der Oberstufe der klassischen Sekundarschulen.“ ( Luxemburger Wort 24.11.2000, Briefe an die Redaktion, F.H. - der vollständige Name wurde v.d.Verf. abgekürzt - )*

Nicht ohne Absicht sei die obige aktuelle „Situationsbeurteilung“ zu Stellung und Aussichten portugiesischer Schüler im Enseignement Secondaire durch einen Lehrer ( wie aus dem Gesamtkontext ersichtlich ) der allgemeinen Schlussbemerkung vorangestellt, führt sie doch zunächst - in ihrer forschen und selbstsicheren Art nach der Devise ‚Roma locuta, causa finita ‚ - der vorliegenden Studie geradewegs ihre Sinn- und Zwecklosigkeit vor Augen.

Befasst sich die Studie also lediglich mit dem, was man als „un faux problème“ zu bezeichnen pflegt?

Dass sich die Dinge, objektiv und aus der Nähe betrachtet, wesentlich komplizierter und komplexer präsentieren als obiger Schreiber meint glauben machen zu können, dürfte, zumindest in Bezug auf die Schülerpopulation des Lycée Classique et Technique d'Echternach, durch die Studie belegt worden sein.

Komplizierte Problemstellungen aber erfordern differenzierte Lösungsansätze. Diese erwachsen aus der Zusammenführung unterschiedlicher Untersuchungsergebnisse.

Es wäre deshalb begrüßenswert, wenn zur Absicherung und Stützung der vorliegenden Ergebnisse ähnliche Studien an anderen Lycéens, aber auch an Primärschulen, durchgeführt werden könnten.

Darüber hinaus würde auch eine komparative Studie zu den unterschiedlichen methodischen Ansätzen der Vermittlung des Deutschen und des Französischen einen wertvollen Beitrag leisten.

Über diesen Weg kann es schließlich gelingen, emotionslos und lediglich an der Sache orientiert, eine im praktischen Schulalltag umsetzbare Lösung der Probleme portugiesischer Schüler mit dem Fach Deutsch, welche an aller erster Stelle fachmethodischen und fachdidaktischen Charakters sind, herbeizuführen.

Nur so ist es aber auch möglich, die zur Herbeiführung der notwendigen Veränderungen wichtigen „Helfer“ auf bildungstheoretischer, unterrichtspraktischer und administrativer Ebene zu mobilisieren.

Es sprengt bei weitem den Rahmen der Möglichkeiten einer solchen Studie, ein umfassendes Konzept zur Beseitigung der aufgeworfenen Probleme im methodisch-didaktischen Bereich des Faches „Deutsch“ in Bezug auf die untersuchte Schülergruppe vorzulegen. Ein solches Projekt kann nur aus dem Konzert entsprechender Spezialisten hervorgehen, soll es denn nicht von Dilettantismus gekennzeichnet sein.

Es ist aber sehr wohl ein Anliegen dieser Studie, mit Nachdruck auf die folgenden, im Verlauf der Analysen und Überlegungen herauskristallisierten, Problembereiche hinzuweisen und, mit dem Ziel einer Verbesserung der Lernsituation der portugiesischen Schüler im Fach „Deutsch“, entsprechende Änderungen einzufordern:

1) Das Schulfach „Deutsch“ stellt unter den augenblicklichen didaktischen und methodischen Voraussetzungen ein ernstzunehmendes Problem bei der schulischen Progression portugiesischer Schüler dar.

2) Die deutsche Sprache ist für portugiesische Schüler als Fremdsprache anzusehen und daher, unter Berücksichtigung der Immersionsbedingungen in Luxemburg, von dem methodischen Ansatz „Deutsch als Zweitsprache“ ausgehend zu lehren.

3) Die zur Zeit unbefriedigende Lernsituation im Fach „Deutsch“ führt vielfach zu unerwünschtem Schülerverhalten und einer Verunsicherung des Lehrpersonals.

4) Eine Veränderung zum Positiven hin lässt sich, auf dem Hintergrund fremdsprachendidaktischer Forschung, nur über eine systematische Einbeziehung eines fremdsprachendidaktischen und -methodischen Ansatzes in die Unterrichtsgestaltung - zusätzlich zu dem bestehenden muttersprachlichen Ansatz - herbeiführen.

5) Die Fremd- bzw. Zweitsprachenmethode als Ergänzung zur bestehenden muttersprachlichen Methode in Form von Ergänzungsunterricht, Förderunterricht, Zusatzkursen u.ä. sollte ab der 1. Klasse der Ecole Primaire bis zur Abschlussklasse des ES / EST eingesetzt bzw. beibehalten werden.

6) Ein nach der Methode „Deutsch als Zweitsprache“ zu erteilender Unterricht bedarf eines hierfür Zusatzqualifizierten Lehrpersonals.

7) Die Einrichtung einer gemeinsamen Fachkommission „Deutsch als Zweitsprache“ für die Primärschulen und die Sekundarschulen zur Erarbeitung neuer Richtlinien und zur Überarbeitung der bestehenden ist anzustreben, um einen kohärenten und stimmigen methodischen Ansatz für beide Schularten in dem neuen Fachbereich zu garantieren. Sie sollte auch die erforderlichen Medien bestimmen und verbindlich machen sowie Evaluationsarten und -kriterien festlegen.

Ohne die methodische Anpassung des Deutschunterrichts an die spezifischen Bedingungen einer zahlenmäßig bedeutenden Schülerpopulation wie die der portugiesischen und der romanophonen überhaupt, wird sich die Argumentation für die Einführung einer frankophonen Alphabetisierung dieser Schülerschaft nur schwer entkräften und als vor allem gesellschaftspolitisch motiviert überführen lassen.

Genauso zählebig wird dann auch die Schuldzuschiebung auf das Fach „Deutsch“ für jede Art schulischen und sozialen Scheiterns weiterexistieren.

## LITERATURVERZEICHNIS

### QUELLEN

Akten der Einschulungsjahrgänge 1995/96 bis 1999/2000 einschließlich im ES und EST des LCE / LTE

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus:

Grundpositionen der Ausländerpädagogik in Bayern, München 2000

Amtsblatt Teil 1, Lehrplan Deutsch als Zweitsprache für ausländische Schüler an den bayerischen Grund- und Hauptschulen, München 1984

Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer ( qualifizierender Hauptschulabschluss, Stundentafel für die zweisprachige Klasse, Jahreszeugnis für die Übergangsklasse, Fundstellenverzeichnis der Lehrpläne ), München 1984

Auszug aus der: Schulordnung für die Volksschulen in Bayern, München 1998

Statistik zum Unterricht für Kinder aus den Entsendestaaten, für Aussiedler-, Asylanten- und Flüchtlingskinder an Grund- und Hauptschulen in Bayern, München 2000/2001

Echternbacher Gemäneblad, Abrëll 2000

Gymnasiale Oberstufe, Richtlinien Französisch in NRW, Der Kultusminister des Landes NRW, Köln, 1983

Klassenarbeiten im Fach „Deutsch“ der Klassen

VII, 1	1998/99
VI, 5	1999/2000
III, 3	2000/2001
7 ST 4	1999/2000
7 ST 3	1998/1999
7 ST 5	1999/2000
7 ST-ADAPT	1998/1999
7 ST -ADAPT 2	1999/2000
8 T 3	1999/2000
9 T 4	1999/2000
12 GE	2000/2001

Mise en oeuvre de la nouvelle procédure de passage de la sixième année d'études primaires vers une classe de 7<sup>e</sup> de l'enseignement secondaire technique ou vers la classe d'orientation de l'enseignement secondaire, Septembre 1996, MENFP

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle , Luxembourg :  
Numéro Spécial, août 1989, Enseignement Primaire, Plan d'études, Version provisoire,  
ALLEMAND

Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports :  
Enseignement Secondaire, Horaires et Programmes, 2000/2001

Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports :  
Enseignements Secondaire Technique, Horaires et Programmes, 2000/2001

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen:

Aussiedlerinnen und Aussiedler, Migranten und Migrantinnen, islamische  
Unterweisung, Feststellungsprüfung, Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von  
Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien , Düsseldorf 2000

Schriftenverzeichnis Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und  
Forschung, Düsseldorf 2000

Muttersprachlicher Unterricht, Sprach- und landeskundlicher Unterricht für  
ausländische Schülerinnen und Schüler, Muttersprache, Düsseldorf 2000

Résultats des conseils d'orientation et des procédures de recours, Octobre 1999, MENFPS

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport in Berlin:

Richtlinien für die Lehrerstundenzumessung und die Organisation der Berliner Schule  
ab dem Schuljahr 2000/2001

Organisationsvorgaben für die Grundschule, Berlin 2000

Fördermaßnahmen für Schüler und Schülerinnen nichtdeutscher Herkunftssprache,  
Berlin 2000

„Über die Notwendigkeit einer Schulreform“, Leserbrief von F.H., Luxemburger Wort  
23.11.2000

## **PRIMÄRLITERATUR**

Baumann, B. ; Oberle, B. : Deutsche Literatur in Epochen, Lehrbuch und Arbeitsaufgaben,  
München 1997

Biermann, H. u.a. : Deutschbuch, Sprach- und Lesebuch, Grundaussage, Berlin 2000

Der Große Brockhaus, Wiesbaden 1979

Die Sprachmaus, Arbeitsblätter zum Sprachbuch, Ecole Primaire, Editions SNE, 1998

DUDEN : Das große Wörterbuch, Mannheim 1999

- Doemer, L. u.a. : Sprachbuch für den Deutschunterricht in Luxemburg, Teile I, II, III, Luxemburg 1996
- Dreyer, H.; Schmitt, R. : Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik, Ismaning 2000
- Editions Presses Pocket: Nouvelles allemandes
- Fischer-Mitziviris, A. u.a. : Blick , Lehrbuch Bde 1,2,3, München 2000
- Gössmann, W. : Deutsche Kulturgeschichte im Grundriss, München 1998
- Götz, D.; Haensch, G.; Wellmann, H. : Deutsch als Fremdsprache, Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende, Langenscheidt, Berlin u.a. 2000
- Grammatik - Deutsch für Anfänger, Basisübungen, CD-ROM, München 2001
- Hein, N. (Hg) : Der Brunnen, Deutsches Lesebuch für höhere Schulen, Luxemburg 1993
- Höffgen, A. : Deutsch lernen für den Beruf , Kommunikation am Arbeitsplatz, München 1999
- Janitza, J.; Rahmat, E. ; Viselthier, B. : Allemand de A à Z, 1er niveau, 2e niveau, Paris 1989
- Janitza, J. ; Samson, G. : Pratique de l'Alemand de A à Z, Paris 1986
- Jung, L. : Fachsprache Deutsch - Betriebswirtschaft, München 1998
- Klott, K. : Wirtschaft - Ein aktueller Überblick, München 2000
- Langer, K.; Steinberg, S. : Deutsche Dichtung, Literaturgeschichte in Beispielen für den Deutschunterricht, München 1998
- Lesebuch, Ecole Primaire, MENFPS, Erprobungsfassung , Luxemburg 1993 f
- Lesetexte Deutsch, Stufen 1 bis 3, Hueber, München 1(22) Luscher, R.: Deutschland nach der Wende, Daten, Texte, Aufgaben für den Unterricht, Ismaning 2000
- Luscher, R. : Deutschland nach der Wende, Daten, Texte, Aufgaben für den Unterricht, Ismaning (2000)
- Luscher, R. : Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache für Anfänger, Ismaning 1999
- Mettenleitner, P.; Knöbl, St.: Blickfeld Deutsch, Oberstufe, Paderborn 1998
- Parry, Ch.: Menschen, Werke, Epochen; Eine Einführung in die deutsche Kulturgeschichte, München 2000
- Reimann, M.: Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache, Ismaning 1998



Sprachbuch, Ecole Primaire, Erprobungsfassung, MENFPS, 1993ff.

Trésor de la langue française, Paris 1983

Zettl, E. : Portraits - Große Menschen in ihrer Zeit, München 2000

Zettl, E.; Janssen, J.; Müller, H. : Aus moderner Technik und Naturwissenschaft, Ein Lese- und Übungsbuch, München 2000

## **SEKUNDÄRLITERATUR**

Ackermann, I. : Als Fremder in Deutschland, Erzählungen, Gedichte, Berichte von Ausländern, München 1982

Albrecht, H.; Diehl, E. u.a.: Lernstrategien im Fremdsprachenerwerb des deutschen Deklinationssystems, Tübingen 1991

Barnitzky, H. : Sprachunterricht heute; Sprachdidaktik, Unterrichtsbeispiele, Planungsmodelle, Berlin 7/1999

Bausch, K.R. u.a. : Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen 1989

Beirao, D. : Les Portugais du Luxembourg, Paris 1999

Berg, CH. ; Thoss, R.: Une situation de multilinguisme; Le cas du Luxembourg, in: Revue Internationale d'Education, Sèvres 1996, N° 9, pp. 79 à 90

Belke, G. : Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, Hohengehren 1999

Benninghaus, H.: Statistik für Soziologen, Deskriptive Statistik, Stuttgart 1974

Bimmel, P. (Hg) u.a. : Fremdsprache Deutsch; Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, hier : Fremdsprachenlerntheorien, Stuttgart 1994

Correll, W. : Lernstörungen beim Schulkind, Donauwörth 10/ 1976

Dreikurs, R. : Psychologie im Klassenzimmer, Stuttgart 7/1975

Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, Hamburg 1973

Geissler, E. : Allgemeine Didaktik; Grundlegung eines erziehenden Unterrichts, Stuttgart 1981

Gogolin, I. : Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule , Hamburg 1988

- Hegele, I.; Pommerin, G.: Gemeinsam Deutsch lernen; Interkulturelle Spracharbeit mit ausländischen und deutschen Schülern, Heidelberg 1983
- Heller, K. : Leistungsbeurteilung in der Schule, Heidelberg 1975
- Höhn, E. : Der schlechte Schüler; Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagens, München 1976
- Jovanovic, Vic : Aspekte des Kommunikationsunterrichts vornehmlich in der Oberstufe, in: Un enseignement moderne des langues vivantes étrangères pour des citoyens européens, Courrier de l'Education Nationale, Luxembourg 1998, S.112 ff.
- Kielhöfer, B. : Zweisprachige Erziehung, Tübingen 10/1998
- Krechel, R.: Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache, Heidelberg 1983
- Lissau, R.: Sprache, Spracherwerb, Sprachunterricht, Dormagen 1993
- Mass, N. : Bessere Chancen für ausländische Jugendliche durch intensiven Sprachunterricht, in : Un enseignement moderne des langues vivantes étrangères pour des citoyens européens, a.a.O., S. 60 ff.
- Ortner, B. : Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht; Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung, München 2000
- Pötters, W.; Alsdorf-Bollée, A. : Sprachwissenschaftlicher Grundkurs, Tübingen 1974
- Ronjat, J. : Le développement du langage observé chez un enfant bilingue, Paris 1913
- Roulet, E. : Langue maternelle et langues secondes, Paris 1980
- Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips ; Ein Symposium, München 4/1976
- Wallis, W.; Roberts, H.V. : Methoden der Statistik, Freiburg i. Br. 1973
- Weber, H. : Interaktiver Fremdsprachenunterricht : Definitionen, Formen, Funktionen, München 2000
- Wode, H. : Lernen in der Fremdsprache, Ismaning 1995
- Ziegenspeck, J. : Zensur und Zeugnis in der Schule, Hannover 1976
- Zydatis, W. : Umriss eines Spracherwerbskonzepts für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule, Senatsverw. f. Schule, Jugend und Sport, Berlin 1997