



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

Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft

Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund



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

Juli 2013

Universität Bielefeld
Universitätsstr. 25
33615 Bielefeld

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

DOI: 10.2390/biecoll-mehrspr2013_10

Bielefeld 2013

Alle Rechte vorbehalten.

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

Inhalt

Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers

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

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

Katarina Wagner & Claudia Maria Riehl

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

Yasemin Karakaşoğlu

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

Mark Becker

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

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

Haci Halil Uslucan

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

Hannah Burger, Joanna Pfaff-Czarnecka & Patricia Pielage

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

Lisa Unger-Fischer

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

Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache für die Domäne Wissenschaftskommunikation

Kirsten Schindler

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

Inger Petersen

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

Sonja Zimmermann & Ellen Rupprecht

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

Jutta Çıkar

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

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

Erschienen in: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld, 91-99. http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index_de.html.

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

Jutta Çıkar, Frankfurt am Main

1 Das Türkische in Deutschland

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Wofür steht telc?

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

3 Das Pilotprojekt ‚Türkisch Schule‘

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

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

Die Prüfungen für das Programm ‚Türkisch Schule‘ entwickelte die telc GmbH unter der Leitung von Dr. Mustafa Çıkar in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium des Landes Hessen und dem Staatlichen Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main. Insbesondere mit dem Fachberaterzentrum für Migration und Herkunftssprachen des Staatlichen Schulamtes in Frankfurt besteht eine enge Kooperation. Dabei geht es sowohl um die Entwicklung von Lehrmaterialien als auch um die Qualifizierung und Fortbildung von Lehrkräften. So wurde in Hessen eine Arbeitsgruppe von Lehrkräften für den herkunftssprachlichen Unterricht gebildet, die gemeinsam Lernziele und Wortschatzlisten für die Kompetenzstufen B1 und B2 entwickelt haben. Parallel zur Entwicklung der Übungstests auf den Niveaustufen A2, B1 und B2¹ im Rahmen des telc-Programms ‚Türkisch Schule‘ wurden diese innerhalb dieser Arbeitsgruppe diskutiert und später auch im Unterricht erprobt. Es folgte die Entwicklung und Erprobung von Echttests für jede der drei Niveaustufen. Außerdem wurde von telc ein Übungsbuch für Schülerinnen und Schüler² herausgegeben, das im Schulunterricht oder in einem speziellen Vorbereitungskurs eingesetzt werden kann und den Schülerinnen und Schülern eine gezielte Vorbereitung auf die Zertifikatsprüfung Türkçe B1 Okul ermöglicht. Als Pendant dazu gibt es ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer³, das einen Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung darstellt. Es enthält Anregungen und Materialien zur Unterrichtsvorbereitung, eine Audio-CD mit Hörtexten sowie einen zusätzlichen Übungstest. Diese Publikationen wurden ebenfalls während ihres Entstehungsprozesses im Rahmen der Fortbildungsseminare in Hessen diskutiert, kritisch gesichtet und zur Erprobung übergeben. Ein Handbuch zu den Schulprüfungen in türkischer Sprache erscheint 2013. Ein weiterer Schritt bei der Entwicklung der Türkisch-Materialien war die Konzeption von Prüfungsvideos für die Mündlichen Prüfungen der drei Kompetenzstufen. Diese Videos, in denen exemplarisch zahlreiche mündliche Prüfungen in ihrem Verlauf dokumentiert sind, werden als Schulungsmaterialien bei der telc-Prüferqualifizierung eingesetzt. Da die gesamten Unterrichts- und Prüfungsmaterialien in türkischer Sprache verfasst sind, musste deren Entwicklung auch von umfassenden Terminologiearbeiten begleitet werden. Interne Richtlinien, Dokumente und erläuternde Texte mussten übersetzt werden. Hinzu kam die Erstellung von Wortschatzlisten und grammatischen Inventaren für die Prüfungen der einzelnen Stufen. Auch die türkische Übersetzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)⁴ stellte ein wichtiges Etappenziel dar.

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

¹ Alle Übungstests sind kostenlos als Download auf der Webseite www.telc.net erhältlich.

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

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

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

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

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

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

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

Tab. 1: Bestandteile der schriftlichen Prüfung

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

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

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

Tab. 2: Bestandteile der Mündlichen Prüfung

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

Tab. 3: Dauer der einzelnen Testteile

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

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

5 Die ersten Prüfungsergebnisse

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

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

Abb. 1: Prüfungsergebnisse Türkçe B1 Okul

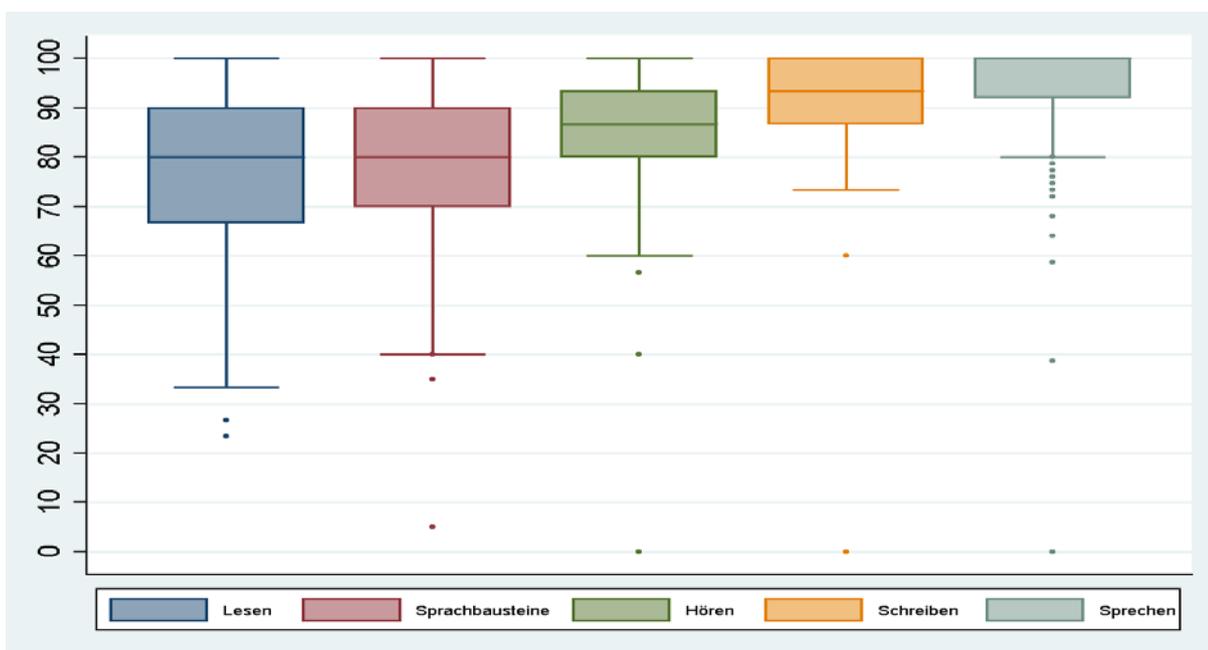


Abb. 2: Prüfungsergebnisse Türkçe B2 Okul

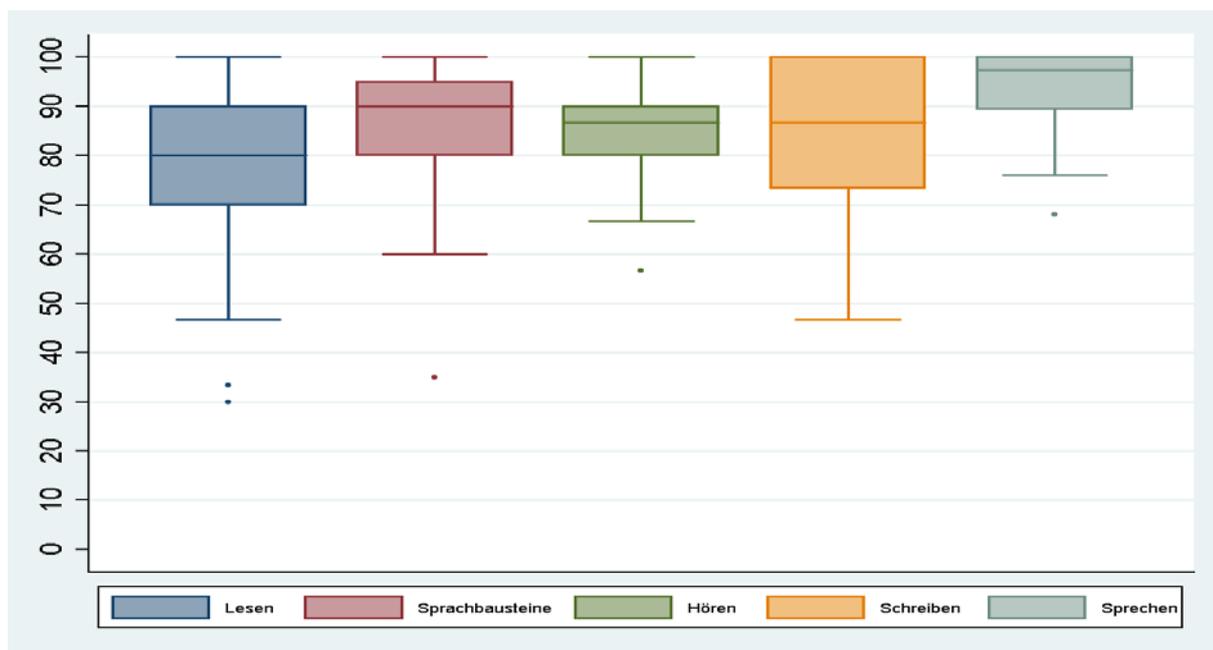
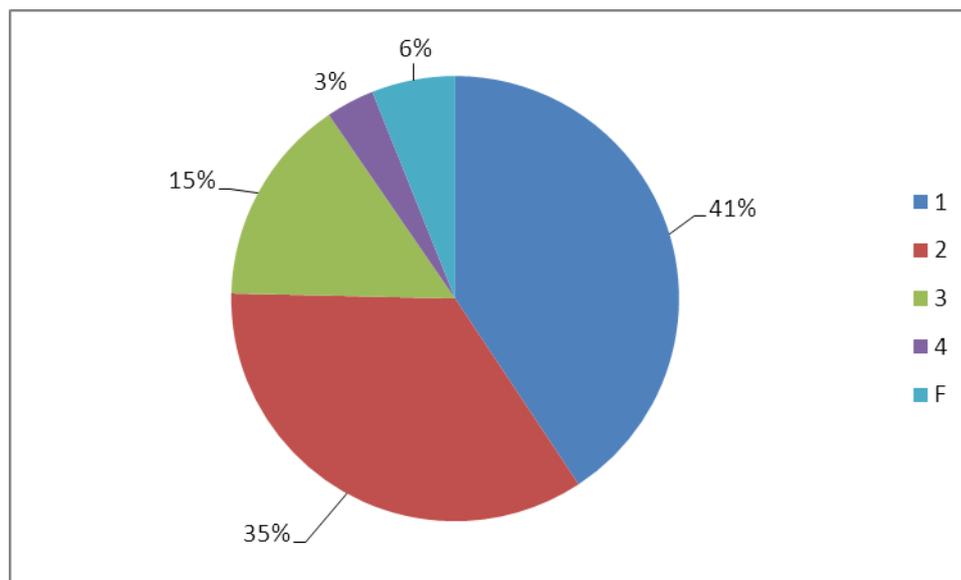


Abb. 3: Prüfungsergebnisse Türkçe B1 und B2 Okul



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

6 Umfrage zur Motivation der Prüfungsteilnehmenden

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

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

7 Perspektive

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

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

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

Literatur

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

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