

Was lehrt PISA zur Situation der Zuwandererkinder?

Im August dieses Jahres brachten die Zeitungen eine Meldung über ein Grundsatzurteil des Hessischen Verwaltungsgerichtshofes (VGH, AZ.: 12 UE 1473/ 02), nach dem Zuwanderer, die die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen wollen, Deutsch nicht nur im mündlichen Sprachgebrauch verstehen, sondern auch lesen und schreiben können müssen (Neue Osnabrücker Zeitung, 20.08.02). Zu einer „ausreichenden Kenntnis der deutschen Sprache“ gehöre die Fähigkeit, einen Zeitungsartikel lesen und „sich schriftlich äußern“ zu können. Die Rückweisung der Klage eines türkischen Malers, dessen Fall zu diesem Urteil geführt hatte, macht deutlich, dass mit „Sich schriftlich äußern“ nach dem Urteil explizit ein orthographischer Anspruch verbunden ist: Der Maler hatte Texte lediglich „lautmalerisch“, „nach dem Klang“ aufzuschreiben können, und das wurde als unzureichend abgelehnt.

Die Meldung nahm in Relation zu dem Raum, den die Presse der PISA-Berichterstattung gegeben hatte, in der es ebenfalls um das Thema „Schrift“ ging, ein verschwindend kleinen Platz ein, und viele werden sie gar nicht wahrgenommen haben. Diese Tatsache wird der Tragweite des Gemeldeten jedoch nicht gerecht, kann sie doch als eine juristische Ausführung der Intentionen und der Ergebnisse der PISA-Untersuchung, die uns alle so erstaunt bis entsetzt haben, gelten und dadurch weitaus konkrete Auswirkungen erlangen.

Während die Aussage des VGH lediglich der Gruppe der Zuwanderer in der hiesigen Bevölkerung gilt, betreffen die Ergebnisse von PISA bekanntlich alle zukünftigen deutschen Erwachsene. Gemeinsam ist beiden Darstellungen – und das ist der entscheidende Punkt – die Aussage über die Bedeutung von Schrift für die ökonomische und soziale Existenz in der hiesigen Gesellschaft: Die Feststellung des VGH, dass Zuwanderer nicht deutsche Staatsbürger werden können, wenn sie nicht die Schriftsprache beherrschen, wird in PISA durch Aussagen generalisiert wie *„Lesen ist eine universelle Kulturtechnik und ermöglicht die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben einer modernen Gesellschaft“* (PISA, 78),

„Die Bedeutung des Lesens [ist] heute größer als jemals zuvor in der Kulturgeschichte... Geringe Lesefähigkeit und –bereitschaft werden daher zunehmend als soziales und politisches Problem ernst genommen“ (ebd. 70).

Diese Beschreibungen gilt es als Hintergrund für eine Argumentationskette zur Beantwortung der Frage nach PISAs Lehre zur Situation der Zuwandererkinder zu sehen, die ich in folgender Weise entwickeln möchte:

1. PISA kann als statistischer Beleg dafür interpretiert werden, dass die weiterhin marginale gesellschaftliche Stellung der Zuwanderer der zweiten und folgenden Generationen in einem engen Zusammenhang mit ihrem unzureichenden schulischen Schrifterwerb zu sehen ist.
2. Ein weiterer Zusammenhang lässt sich vermuten zwischen dem Primat der interkulturellen, vorwiegend mündlich/ kommunikativ ausgerichteten Pädagogik, die die schulischen Konzepte für Zuwanderer in den vergangenen 30 Jahren bestimmt hat, und dem von PISA beschriebenen derzeitigen Zustand.
3. Entsprechend ist die aktuelle Situation in der Forschung und der schulbezogenen Konzeptbildung als eine Stunde Null zu bezeichnen: Der bisherigen Forschung fehlt, abgesehen von sehr wenigen, kaum von der Praxis berücksichtigten Untersuchungen, die Ausrichtung auf eine schriftsprachliche Entwicklung und ihre Bedingungen und Möglichkeiten. Schulbezogene Lehrkonzepte in diesem Sinne fehlen entsprechend ebenso.
4. Darum ist auf das dringlichste davor zu warnen, die jetzt im Anschluss an PISA ausgebrochene Testentwicklung- und Förderungsflut in den Schulen zur Anwendung zu bringen: Beidem mangelt es an der notwendigen wissenschaftlichen Fundierung, damit – an der Legitimation für die oft weitreichenden Konsequenzen, die mit ihnen individuell verbunden sind.
5. Für die Arbeit mit Zuwandererkindern müssen Konzepte entwickelt werden, die sie schon früh befähigen, die Schrift des Deutschen zu erwerben, und zwar aus einem doppelten Grund:

- zum einen wegen der Bedeutung von Schriftwissen für individuelle Karrieren und für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben
- zum anderen aufgrund der Möglichkeit, Lernern die lautlichen und grammatischen Spezifika des Deutschen durch die Schrift, die diese Spezifika widerspiegelt, systematisch zu vermitteln: Die Beschäftigung mit der Schrift ermöglicht häufig erst den korrekten Erwerb des Deutschen auch im Mündlichen.

Diese Punkte werde ich im folgenden ausführlich erläutern.

Zu 1: Ergebnisse der PISA-Untersuchung

Im Zentrum der Berichtserstattung über PISA zur Situation der Zuwandererkinder in den Medien stand die abgeschlagene Position Deutschlands im internationalen Vergleich. So spektakulär dieser Befund auch ist – mindestens ebenso beunruhigend wirkt auf einen Teil der pädagogischen Öffentlichkeit das Ergebnis gesehen, dass in kaum einer anderen Industrienation die Spanne zwischen den erfolgreichen und den erfolglosen Lernern so groß ist wie in Deutschland und dass – bedenklicher noch – sie nirgends die gesellschaftlichen Differenzen so widerspiegelt wie hier.

Diese Aussage der Untersuchung basiert auf der Kategorisierung der Ergebnisse sämtlicher 50.000 Schüler, die an der Untersuchung teilgenommen haben. Sie ergab fünf Kompetenzbereiche entsprechend den Antworten auf die Fragen, die die Schüler zu den gelesenen Texten gaben. Für die unterste Stufe wurde erwartet, dass die Schüler mindestens eine der genannten Informationen des Textes sowie seinen Hauptgedanken wiedergeben konnten (S. 89). In Deutschland erreichten 14% der Schüler diese Stufe – und 10% erreichten noch nicht einmal sie (S. 117). Eine Analyse dieser leistungsschwächsten Schülergruppe – 50% Hauptschüler, 34% Sonderschüler, 16% Gesamtschul- und Berufsschüler – auf ihre sprachliche Herkunft ergab, dass

- 47% selbst, aber auch ihre Eltern in Deutschland geboren sind und Deutsch als ihre familiäre Umgangssprache bezeichnen

- 36% nicht selber hier geboren sind oder zumindest ein Elternteil nicht hier geboren ist
- 17% hier geboren sind, aber ein Elternteil nicht hier geboren ist.

Diese Zahlen lassen erkennen, dass zu dieser „Risikogruppe“ (PISA) von 24% ein „bemerkenswert hoher Anteil“ ohne Migrationshintergrund gehört (S. 118) – ein Feststellung, die den Versuchen einiger, die Zuwanderer für das schlechte Abschneiden Deutschlands im internationalen Vergleich verantwortlich zu machen, den Boden nimmt.

Betrachtet man ausschließlich die Gruppe der Zuwandererkinder, so wird deutlich, dass ein großer Anteil von denjenigen, die selber im Ausland geboren sind und die ein im Ausland geborenen Elternteil haben, nämlich 24,5%, dieser Gruppe angehört. Von denjenigen, die hier geboren sind, aber einen zugewanderten Elternteil haben, gehören 14,3% zu den leistungsschwächsten. Im Vergleich dazu gehören von denjenigen, die selber und deren Eltern hier geboren sind, nur 5,8% zu ihnen (S. 118).

Diese Zahlen lassen sich zu folgendem Resümee zusammenfassen:

- Fast die Hälfte der Gruppe der leistungsschwächsten Schüler hat keinen Migrationshintergrund.
- Bei 40% derjenigen, die selber oder durch einen Elternteil Migrationserfahrungen haben, ist es den Bildungseinrichtungen nicht gelungen, ihnen auch nur die elementarsten schriftsprachlichen Kenntnisse zu vermitteln.

Zu 2: Die Marginalisierung der Schrift in interkulturellen Konzepten

Gründe für diese Resultate lassen sich wie für alle pädagogischen Phänomene immer mehrfach finden. Ich möchte dem Spektrum möglicher Ursachen, das bisher an verschiedenen Stellen formuliert wurde, einen Aspekt hinzufügen, der seltener gesehen wird, obwohl dessen Kausalbezug zu den PISA-Ergebnissen eine große Plausibilität hat:

1986 beklagte der Sprachwissenschaftler Utz Maas, dass wir „über die Schreibpraxis und ihren Erwerb (nicht nur bei ausländischen Schülern!) ... ausgesprochen wenig [wissen] – jedenfalls ist wenig davon von den landläufigen Auffassungen darüber

durch empirische Forschungen gestützt. Umso befremdlicher sind die kategorischen Behauptungen dazu, die in der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik vertreten werden“ (Maas 1986, 23).

1995 zitierte der Sprachwissenschaftler Peter Eisenberg in einem Artikel über das Verhältnis von deutscher Orthographie und Deutsch als Fremdsprache eine Veröffentlichung aus dem Jahre 1982, in der Dietmar Rösler feststellte, dass „verglichen mit anderen Aspekten des Deutschen... die Rechtschreibung in den Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt“ (zitiert nach Eisenberg 1995, 171). Eisenberg selber stellte mehr als zehn Jahre später erneut fest, dass sich an dieser Situation nichts geändert hatte: „Das Thema Orthographie wird für Deutsch als Fremdsprache kaum behandelt....Eine didaktische Diskussion von einiger Breite gibt es nicht, und in den meisten Lehrwerken wird die Orthographie vernachlässigt“ (ebd.). Bei meiner Recherche zu dem gleichen Themenbereich konnte ich im Jahre 2001 diese Beobachtung nur wiederholen (vgl. Röber-Siekmeier 2002). Sie ergab, dass das Thema Schriffterwerb von Zuwanderern in den vergangenen zehn Jahren weder in den 20 einschlägigen Büchern, die in dieser Zeit dazu erschienen waren, noch in Aufsätzen in den 15 entsprechenden Fachzeitschriften eine ausreichende Berücksichtigung fand: Lediglich 7 der rund 5000 Artikel, die insgesamt in ihnen erschienen waren, behandelten den Schriffterwerb von Zuwanderern (weniger als 0,1%).

Für dieses bemerkenswerte Ergebnis lässt sich als primäre Ursache die in der Mitte der 70er Jahre aufkommende reformpädagogische Wende des Unterrichts nennen. Sie war eine Reaktion auf die Curriculumrevision im Rahmen der Bildungsreform Ende der 60er, die Unterrichtskonzepte entstehen ließ, die bei ihrer fachlicher Orientierung teilweise die Lernformen- und möglichkeiten der Kinder zu wenig berücksichtigte. Die Reaktion auf die „Verkopfung“ des Unterrichts – so wurde die Entwicklung aus pädagogischer Sicht interpretiert – war reformpädagogisch mit dem Primat einer „Schülerorientierung“ verbunden, annehmend, dass diese aufgrund von Motivationsäußerungen der Schüler durch Erwachsene definierbar sei. Entsprechend waren die Konzepte für die schulische Arbeit mit den Zuwandererkindern primär thematisch und methodisch bestimmt: Sie variierten in der Aus-

wahl von interkulturellen Themen wie „Bei uns in der Türkei“, „Meine Mutter backt Brot“ sowie in der Auswahl der Methoden, die die Kinder zu den abverlangten Gedächtnisübungen beim Spracherwerb motivieren sollten.

Das Feuerwerk an Methoden, das in dieser Zeit entstand und den Unterricht bestimmte (und bestimmt), wirft ein bezeichnendes Licht auf die Annahmen zum Sprachunterricht und ihre Prämissen: Sprachlernen wird verstanden als Erweiterung des Wortschatzes und als grammatisches Musterlernen, d.h. vorwiegend als Angebote an memorierendes Lernen.

Die Darbietung sprachlicher Strukturen, die durch die Anregung einer kognitiven, sprachvergleichenden Betrachtung von Sprache deren selbständige Aneignung forcieren kann, findet sich so gut wie nirgends.

In diesem Zusammenhang liegt auch die Begründung für die latente bis offene Schriftfeindlichkeit der Konzepte: Schrift bekommt generell immer dann einen größeren Raum im Unterricht, wenn es um Sprachbetrachtung geht, denn die setzt die graphische Fixierung der Sprache voraus. Dort, wo lediglich Auswendiglernen erwartet wird, ist Schrift nicht nur überflüssig, sondern sogar störend. Mit dem Verzicht auf eine zentrale Positionierung der Schrift im Unterricht war auch der Verzicht auf angemessene schriftsprachliche Leistungen der Kinder verbunden. (Allerdings wurden und werden Fehler, wenn sie angesprochen werden, als Folgen der Zweisprachigkeit, d.h. als Defizite der Schüler, weniger als Folgen der unzureichenden Darbietungen und Anforderungen des Unterrichts gesehen.)

Nun erreichen Konzepte für den Bereich Deutsch als Zweitsprache die meisten Schüler, die sie betreffen, in deutschen Schulen höchstens dann, wenn die Schulen Möglichkeiten haben, spezielle Maßnahmen für den Deutscherwerb wie Förderunterricht oder Vorbereitungsklassen einzurichten und wenn diese von kompetenten Fachkräften durchgeführt wird. Ein Blick in die Praxis gleich welchen Bundeslandes zeigt jedoch, dass nur ein verschwindend geringer Anteil von Migrantenkinder in den Genuss einer für sie eingerichteten Förderung kommt. Der überwiegende Teil von ihnen besucht Regelklassen, in ihnen wird mit Materialien und Methoden, die ausschließlich für deutsche Muttersprachler konzipiert wurden, unterrichtet. Nur in relativ wenigen Klassen kommen Formen zum Einsatz, die auf die Heterogenität

in den Klassen eingehen und sich durch Methoden eines offenen Unterrichts um die Berücksichtigung der Vielfalt bemühen. Aber auch für diese Konzepte gilt, was bereits für die Modelle des interkulturellen Lernens gesagt wurde: Auch sie sind in einer Weise auf „Schülerorientierung“ ausgerichtet, indem sie von an den (wirklichen oder vermeintlichen) Schülerinteressen orientierten Themen und ihre handlungsbezogenen Umsetzungsmöglichkeiten ausgehen. Auch hier hat Schrift, wenn sie denn zum Einsatz kommt, primär eine kommunikative, jedoch keine Sprachreflexion anregende Funktion.

Zu 3: Forschungsdesiderate

Die Notwendigkeit und Möglichkeit einer sprachbetrachtenden Arbeit mit den Zuwandererkindern würde noch immer nicht in der schulpädagogischen und sprachdidaktischen Diskussion gesehen, wenn nicht von zwei Seiten her Unruhe gestiftet worden wäre. Die eine ist eben die PISA-Untersuchung. Sie weist nach, dass die schulische Förderung von Zuwandererkindern in Ländern, die eine der deutschen Situation vergleichbaren Sozial- und Migrationsstruktur haben wie z.B. Schweden, weitaus positiver ausfallen kann. Die andere ist eine Neukonzipierung der Sprachdidaktik (nicht nur für Zuwandererkinde(r)). Sie orientiert sich in Ergänzung der pädagogischen und psychologischen Perspektive der vergangenen Jahrzehnte an neueren Ergebnissen der Sprachwissenschaft, insbesondere der Phonetik und der Schrift- bzw. Orthographieforschung. Bezogen auf die Arbeit mit Zuwandererkindern lassen sich deren Ergebnisse zu folgenden Aussagen zusammenfassen:

- Sprachen unterscheiden sich durch ihre je spezifische Lautung. Diese erwirbt jeder mit dem Erlernen seiner Muttersprache. Er entwickelt dabei gleichzeitig einen Filter, der die Wahrnehmung „fremder“ Laute verhindert. Das bedeutet für das Erlernen des Deutschen, dass viele Zuwandererkinde(r) einer gezielten Hilfe bedürfen, um das Lautsystem des Deutschen so beherrschen zu lernen, wie es für ein „akzentfreies“ Sprechen, vor allem als Grundlage für ihre Schreibungen notwendig ist.
- Die Schrift besteht aus einem Zeichensystem, dessen Funktion es ist, dem Leser Hinweise auf eine schnelle Artikula-

tion der Wörter/ des Textes zu geben. Dieses Zeichensystem haben wir alle so sehr automatisiert, dass uns seine Regularitäten nicht mehr bewusst sind. Es markiert auf der Wortebene die lautlichen Besonderheiten, an denen die Bedeutung eines Wortes gebunden ist. So erkennen wir an der Schreibung der Wörter <beten/ betten>, welche Tätigkeit gemeint ist und dass wir das eine Wort mit „Kurzvokal“, das andere mit „Langvokal“ zu sprechen haben. Und bei <Werner> und <wenden> wissen wir, dass die Lautung der beiden gleichen Buchstabengruppen <er> bzw. <en> in einem Wort unterschiedlich zu artikulieren sind und die Unterschiede mit der Betontheit bzw. Unbetontheit der jeweiligen Silbe zu verbinden ist. Wir haben also gelernt, mit Buchstaben Lautung und Akzentuierung nach einem festen Regelsystem zu verbinden. Diejenigen, die das jedoch nicht wissen, nicht erkennen können, weil Vergleichbares in ihrem muttersprachlichen Lautsystem nicht vorkommt (wie im Deutschen keine französischen Nasale und kein <th>-Laut vorkommen), können bei entsprechender Anleitung an der Schrift Differenzierungen entdecken, die ihnen Hinweise auf die wichtigen Lautunterscheidungen des Deutschen geben: auf die Differenz zwischen Kurz- und Langvokal, auf die Differenz von betonten und unbetonten Silben, auf die Stärke, mit der Konsonanten gesprochen werden usw.

- Dadurch, dass das Zeichensystem der Schrift (= Orthographie) die Lautung des Deutschen nahezu regelhaft und systematisch repräsentiert, eignet es sich für eine Didaktik, die den Schülern Möglichkeiten des schlussfolgenden Denkens, damit des selbständigen Ausbaus ihres sprachlichen Wissens ermöglichen will: Schrift nicht nur als Ziel, sondern vielmehr als Weg für einen kompetenten deutschen Sprachgebrauch – geschriebene Sprache als Vorlage für die gesprochene Sprache. (Die Beatle-Songs haben wir früher auch besser verstanden, wenn wir sie gelesen hatten.)

Eingangs habe ich die Situation sowohl in der Forschung zum Zweitspracherwerb als auch zur unterschiedlichen Konzeptbildung als Stunde Null bezeichnet. Diese Kennzeichnung beschreibt die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels, der der hier angesprochenen veränderten Sicht der Schrift und ihrer

Funktion in didaktischen Zusammenhängen gerecht wird. Allererste Arbeiten sind in diesem Zusammenhang geleistet (vgl. Maas/ Mehlem 2001, Mehlem 2002). Zur Veranschaulichung einer Spracharbeit, die auf schriftrelevante, damit auf sprachspezifisch relevante Strukturen aufbaut, soll abschließend beispielhaft ein Projekt mit dieser Funktion beschrieben werden. Doch zuvor – aus sehr aktuellem Anlass – aus der hier entwickelten Perspektive eine Stellungnahme zu der derzeit überschwappenden Test- und Förderungsflut.

Zu 4.: Wider eine unqualifizierte Test- und Förderungsflut

Die Ergebnisse von PISA haben aufgerührt und verunsichert. In ihrer Folge entstand die Gewissheit, dass eine Verbesserung der erschreckenden Situation dringend erforderlich ist, und zwar schon weit vor dem Testalter von PISA, im besten Fall noch vor der Schule. Um ermitteln zu können, wie die sprachliche Situation der Kindergartenkinder und in der Grundschule sich überhaupt darstellt, wurden erstmalig in verschiedenen Bundesländern – z.B. Berlin, Bayern, Hessen, Niedersachsen – Tests erstellt, die Auskunft über die sprachliche Kompetenz der Kinder für das vorschulische Alter geben sollen – erstmalig seit der Abschaffung der Schulreifetests in Deutschland, denn an den internationalen Untersuchungen für den Elementarbereich vergleichbar PISA (vgl. OECD 2001) hatte Deutschland nie teilgenommen – es hat hier eben relativ wenig zu bieten. Einer der ersten Tests, die in diesem Zusammenhang erstellt wurden und werden, war der Berliner Test „Bärenstark“ (Senatsverwaltung Berlin 2001). Die Veröffentlichung der Erprobungsergebnisse mit fast 10.000 Berliner Vorschulkindern 50% deutscher, 50% nicht-deutscher Herkunft wurden von den Medien geradezu als i-Tüpfelchen zu PISA serviert: „Bildungsschock im Ballungsraum. In einer bundesweit einzigartigen Erhebung hat Berlin die Sprachkompetenz von Vorschulkindern untersucht. Zwei Drittel sprechen unzureichend Deutsch“ – so die Schlagzeilen der taz dazu (6.6.02, S. 3). Wie kommen solche Ergebnisse zustande und wie sind sie zu werten?

Das Konzept „Bärenstark“, zu dem sowohl die „Berliner Sprachstandserhebung“ als auch „Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase“ gehören, ist in vielen Berei-

chen exemplarisch für die Anstrengungen auch in den anderen Bundesländern zu sehen. Sie lassen sich daher recht einheitlich kennzeichnen: „Bärenstark“ wurde laut Einleitungstext „von Schulpraktikern/ -innen für die Praxis entwickelt...“ (S. 2). „es ist kein standardisiertes, wissenschaftlich überprüftes Testverfahren. Daher wird ein Anspruch bezüglich einer normativen Aussagefähigkeit nicht erworben“ (ebd.) Die unzureichende Absicherung des Testmaterials, die hier für die statistische Überprüfung eingeräumt wird, ist allerdings zu ergänzen durch die Frage nach der Aussagekraft der Inhalte seiner Aufgaben: Sind diese überhaupt in der Lage, Angaben über den „Sprachstand“ eines Kindes zu machen? Was weiß ich über seinen „Sprachstand“, seine „Sprachhandlungskompetenz“, wenn es

- Körperteile benennen kann (1. Aufgabe)
- Handlungen eines „Erzählbildes“ entsprechend rigiden grammatischen Erwartungen („vollständige Sätze“, S. 10) beschreiben kann (2. Aufgabe)
- Durch Unterschiede gekennzeichnete Tiere paarweise zusammenfassen kann (3. Aufgabe)
- Präpositionen – wieder in „vollständigen Sätzen“ – mit richtigem Kasus(S. 10) verwenden kann (4. Aufgabe)?

Wenn ein Kind die Aufgaben richtig löst, weiß ich, dass es Körperteile benennen, Handlungen des Erzählbildes beschreiben kann usw., und von dem Kind, das den Erwartungen nicht gerecht wird, weiß ich, dass es nicht Körperteile benennen kann.... Offen bleibt die Frage, in welchem Maße diese Ergebnisse etwas über den „Sprachstand“ eines Kindes aussagen: Kann man auf diese Weise wirklich „einerseits Auskünfte über die Lernausgangslagen der künftigen Erstklässler geben und andererseits ... den spezifischen Förderbedarf beschreiben“ (S. 2)?

Es wird deutlich: Die Autoren des Tests (sowie ihre Berater) interpretieren sprachliches Lernen aus einer sowohl psycholinguistischen als auch sprachwissenschaftlich sehr einseitigen Perspektive: auf der Wortebene als Gedächtnisarbeit, nicht als ein Entdecken und Beherrschen der Strukturen des Deutschen (vgl. Pinker 2000). Auf der Textebene messen sie die Antworten entsprechend einer Erwartung, die an geschriebener Sprache orientiert ist: „Äußerungen, die ein grammatisch richtiges Subjekt, Prädikat und Objekt enthalten, werden mit vier Punkten bewer-

tet... Formen von Einwort-Sätzen oder Infinitivkonstruktionen werden mit null Punkten bewertet“ (S. 10)

Diese Skalierung übersieht völlig, dass die Erwartungen, die an die vorschulischen Kinder gestellt werden, nicht in der Praxis der gesprochenen Sprache vorkommen (weder bei Kindern noch bei Erwachsenen), sondern erst mit dem Schrifterwerb (nahezu ausschließlich) für den Schriftgebrauch angeeignet werden. Der resümierenden Feststellung einer „doppelten Halbsprachigkeit“ bei „häufig sprachlich verarmten Kindern, die nur bedingt kommunikationsfähig sind“ (S. 14) liegt also eine Spracheinschätzung zugrunde, deren Bewertungsmuster keinerlei empirische Grundlage hat. Fazit: Die Tests und die Materialien, (denen das gleiche Sprachverständnis zugrunde liegt), sagen sehr viel über ihre Autoren, sehr wenig über die Kinder aus. In extremer Weise wird dieses Bild eines unangemessenen Umgangs mit den Kindern noch dadurch verstärkt, dass den Handreichungen für die Lehrerinnen „ein sprachtherapeutischer Exkurs“ beigelegt wird (S. 50ff). In ihm wird Sprachlernen ausschließlich als sensomotorische Leistung gesehen. Dort, wo Erwartungen nicht erreicht werden, steht ein Spektrum an Diagnostik zur Verfügung, die die als unzureichend definierten Leistungen in einen Bereich der Abnormalität einordnen: die Pathologisierung derjenigen, deren Leistungen aufgrund fragwürdiger Testmaterialien als unzureichend klassifiziert werden. Die individuellen Folgen dieser Mechanismen brauchen nicht ausgemalt zu werden.

Zu 5.: Spracharbeit, die die Strukturen des Deutschen aufzeigt

Abschließend die Beschreibung eines Versuchs, der bei der Spracharbeit mit Zuwandererkindern sprachwissenschaftliches Wissen zu berücksichtigen bemüht ist.

Die gegenwärtige Situation der Spracharbeit mit Zuwandererkindern wurde beschrieben als gekennzeichnet

1. durch die alarmierenden Ergebnisse von PISA,
2. dadurch, dass die Sprachwissenschaft eine genaue Beschreibung der spezifischen lautlichen Strukturen des Deutschen bereitstellt und gleichzeitig beschreibt, wie diese von der Schrift präsentiert werden.

Neue Konzepte für die Arbeit mit Kindern aus Zuwandererfamilien, die jetzt erstellt werden, erstellt werden müssen, können sich nicht mehr ausschließlich auf psychologische und pädagogische Annahmen beschränken, sie können und müssen das Angebot der Sprachwissenschaft nutzen und aufnehmen und es mit dem Wissen um motivierende Methoden für die einzelnen Altersgruppen verbinden.

Zur Entwicklung entsprechender Konzepte gehören Untersuchungen zu den sprachlichen Ressourcen der Kinder, d.h. zu dem lautlichen Ausbau und der grammatischen Sicherheit der Lerner sowohl in ihrer Erstsprache als auch im Deutschen. In Ergänzung der Untersuchungen von Pädagogen und Psychologen, die häufig medienwirksam den Zuwandererkindern pauschal eine „doppelte Halbsprachigkeit“ bescheinigt haben, ist auch hier eine stärkere sprachwissenschaftliche Orientierung längst überfällig. So hat die Eingangsuntersuchung des Osnabrücker Projektes, das sprachanalytisches Material für die Arbeit im Kindergarten erstellt und das im folgenden exemplarisch beschrieben werden soll, für Kinder mit russischer und mit türkischer Muttersprache einen guten Ausbau ihrer muttersprachlichen Fähigkeiten nachweisen können. Das Sprachwissen, das sie beim Sprechenlernen erworben haben, ist ein gesichertes Potential für die Aneignung anderer Sprachen, auf das der Unterricht – im optimalen Fall: sprachvergleichend – aufbauen kann.

Das Material, das für die Arbeit mit den Kindern entwickelt wurde, basiert daher auf den Kontrasten zwischen den meisten anderen Sprachen und dem Deutschen: Es hebt die Strukturen des Deutschen hervor, die Menschen anderer Muttersprache vor dem Hintergrund von deren Strukturen zu entdecken haben. Diese Strukturen sind zugleich die Merkmale der Sprache, die die Schrift mit ihrem Zeichensystem regelhaft repräsentiert. Sie zu erkennen ist daher die Voraussetzung für den Schrifterwerb. Entsprechend enthalten die Osnabrücker Materialien für die Kindergartenarbeit

- Spiele zur Differenzierung von betonten und unbetonten Silben in deutschen Wörtern – ein Merkmal des Deutschen, das es in vielen anderen Sprachen nicht gibt:

<i>ge</i> .ben	vs.	<u>Ge</u> .sicht		
<u>Me</u> .ter	vs.	A. <u>me</u> .ri.ka	vs.	Ar. <u>mee</u>

- Spiele zum Isolieren von Wörtern in Sätzen, da im Gesprochenen keine Wortgrenzen zu erkennen sind und „Wort“ in unterschiedlichen Sprachen unterschiedliche Einheiten umfassen

nazilsin? (türk.) = Wie geht es Ihnen? (deutsch)
 durch Umstellungen, die Wörter als Segmente erkennen lassen

Hunde bellen laut bellen Hunde laut laut bellen Hunde

- Spiele zum Erkennen der bedeutungsunterscheidenden Funktion von „Kurz- und Langvokalen“

Hüte/ Hütte Miete/ Mitte raten/ Ratten usw.

Für eine genauere Darstellung der Sprachspiele fehlt hier der Platz, ebenso wie für eine Beschreibung der Reaktionen der Kinder auf sie. Es soll jedoch an dieser Stelle mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, dass

- (natürlich) Spielformen für den Umgang mit den sprachlichen Elementen gewählt wurden, die die Arbeit mit Kindern dieses Alters durchgehend bestimmen: Handpuppen, Duplosteine, Memories, Dominos usw.
- durch die Auswahl der Wörter und die Konstruktion der Sätze, an denen die Strukturen erarbeitet werden, auch auf die Aufgaben, die herkömmlicherweise die Spracharbeit bestimmen (Wortschatzerweiterung und Erwerb von Satzmustern) mit abgezielt wird.

Insofern ist das Osnabrücker Konzept als eine Erweiterung der bisher geleisteten Arbeit zu sehen. Es basiert ergänzend auf der Berücksichtigung des Wissens über die Strukturen des Deutschen, die Menschen anderer Muttersprache entdecken und beherrschen lernen müssen.

Auf die Bedeutung der Schrift in diesem Zusammenhang ist bereits mehrfach hingewiesen: Sie ist nicht nur das Ziel dieser Arbeit, sie ist auch das Medium. Denn sie symbolisiert/ visualisiert die Merkmale, die es zu entdecken und anzueignen gilt. Nun ist Schrift in der vorschulischen Arbeit in Deutschland – im Gegensatz zu nahezu allen anderen Staaten (vgl. die OECD Untersuchung zum Elementarbereich 2001) – seit 20 Jahren ein Tabuthema: Sie wird hier als „unkindgemäß“ so sehr abgelehnt, dass sogar vorsichtige Versuche, die Reaktionen der Kinder zu beobachten, äußerst argwöhnisch betrachtet werden. Dennoch tauchen Buchstaben in diesem Material auf – sehr zur Freude der

Kinder, die sie vor allem als Symbol des Großwerdens betrachten.

An dieser Stelle wird überdeutlich, was implizit mehrfach durchklang: Die entscheidende Adressatengruppe für die Veränderungen, die anstehen und möglich sind, sind nicht die Kinder, sondern die Pädagoginnen, die die Konzepte professionell in ihre Praxis aufzunehmen haben. Nur dann, wenn es gelingt, ihr Wissen über das Deutsche, im optimalen Fall auch über die Differenzen einiger der Herkunftssprachen der Kinder zu vergrößern, kann diese Form der Spracharbeit mit den Kindern erfolgreich sein. Aus diesem Grunde ging der Arbeit mit den Materialien in dem Osnabrücker Projekt eine zehnwöchige Fortbildungsphase mit den Erzieherinnen vorweg, in der sie lernten, das Deutsche aus einer ihnen neuen Perspektive zu betrachten. Die Inhalte dieser Arbeit werden in der Dokumentation des Projektes einen breiten Raum einnehmen.

„Was lehrt PISA zur Situation der Zuwandererkinder?“ So der Titel dieses Artikels. Die Antwort: PISA lehrt, dass eine Verbesserung ihrer Situation daran gebunden ist, dass die Pädagogen ebenso wie die Juristen erkennen, dass das Mitmachen in der hiesigen Gesellschaft hohe Anforderung an die Ankommenden stellt. Diese sind nur dann zu bewältigen, wenn die Voraussetzungen dafür vorhanden sind. Das Fundament dieser Voraussetzung ist die deutsche Sprache – nicht nur in gesprochener, sondern (vielleicht vor allem) in geschriebener Form. Die Verantwortung für das Gelingen tragen diejenigen, die professionell diese Aufgabe übernommen haben.