

Sprachbeobachtung und Sprachförderung am Schulanfang

Ms. für Friedrich-Jahrsheft 2006

Eines der wichtigsten Ergebnisse von PISA war der Leistungsrückstand von Kindern mit Migrationshintergrund. Eines der am wenigsten beachteten Ergebnisse war der ebenso erhebliche Rückstand von deutschsprachigen Kindern aus der Unterschicht. Damit verbunden war und ist eine Verkürzung des ersten Problems: Es wird primär als „Sprachdefizit“ interpretiert, obwohl der Anteil von Kindern aus unteren sozialen Schichten unter den Migrantenkindern erheblich höher ist als unter den deutschsprachigen.

Also konzentrierte sich die „Nach-PISA“-Bildungspolitik auf den Sprachaspekt. Als erstes wurden „diagnostische“ Instrumente entwickelt, um den Sprachstand am Schulanfang genauer zu erfassen. Die Vorschläge reichten von der Forderung „Kein Kind ohne ausreichende Sprachkenntnisse darf in die deutsche Schule“ bis zu ausgefeilten Maßnahmen für eine intensive Sprachförderung bereits vor der Schule.

Was ist „normale Sprachentwicklung?“

Nun ist die Beherrschung der deutschen Sprache in der Tat ein wichtiger Faktor für die Erklärung von Schulerfolg bzw. Lernschwierigkeiten in den einzelnen Fächern. Die Sprachstandserhebungen zeigten aber zur Überraschung vieler, dass Schwächen in diesem Bereich nicht auf Migrantenkinder beschränken: rund 30% auch der deutschsprachigen SchülerInnen konnten die gesetzten Anforderungen nicht erfüllen. Diejenigen, die sich nicht erst seit PISA mit diesem Problem beschäftigen, konnte das nicht überraschen: Bereits in den 60er Jahren hatten Untersuchungen gezeigt, dass Dialekt und schichtspezifische Sprachcodes vielen SchülerInnen den Zugang zu den Inhalten des Unterrichts erschweren. Die Schulsprache stellt andere Anforderungen als die alltägliche Umgangssprache. Damals aber wurden andere Konsequenzen gezogen: Die Beherrschung der Standardsprache sie kann nicht als Voraussetzung am Schulanfang eingefordert werden, sondern ist in Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten zu entwickeln.

Ein erster kritischer Blick muss deshalb den Instrumenten gelten, die Förder-“bedürftigkeit“ feststellen sollen. Von Ehlich u. a. (2004), Fried (2004), Gogolin u. a. (2003) liegen inzwischen differenzierte Analysen zu den Stärken und Schwächen der verfügbaren Verfahren vor. In Stichworten zusammengefasst¹:

- Die Tests beschränken sich auf ausgewählte *Dimensionen* der Sprachentwicklung, meist Grammatik und Wortschatz, und diese meist noch einmal reduziert auf den rezeptiven Aspekt.
- Fast alle wurden für *einsprachige* deutsche Kinder entwickelt und an den Leistungen deutscher Stichproben normiert. Damit sind sie als Maßstab für die Entwicklung mehrsprachiger Kinder nur begrenzt geeignet.
- Fast alle orientieren sich an Bildern und Situationen, die aus dem Umfeld deutscher Kinder mit einem Erfahrungshintergrund stammen, den sozial und sprachlich benachteiligte Kinder so oft nicht mitbringen.
- Viele Sprachtests wurden entwickelt, um *Sprachstörungen* zu erkennen. Besonderheiten der Sprachentwicklung bilingualer Kinder sind aber nicht pathologisch.

¹ Die folgenden Passagen sind unserem Vorschlag für eine unterrichtsbegleitende Beobachtung der Lernentwicklung von Kindern entnommen, vgl. Brinkmann u. a. (2005).

- Außerdem orientieren sich viele Tests an der Erwachsenen oder gar an der Schriftsprache und deren Richtigkeitsanforderungen, sie sind damit ein ungeeigneter Maßstab für den lautsprachlichen Entwicklungsstand *aller* Kinder.
- Standardisierte Testsituationen erzwingen eine *künstliche* Kommunikation, deren Ergebnisse für die Alltagskompetenz nur wenig aussagekräftig sind.
- Die Aufgaben erfassen nur selten das *Interesse* eines Kindes an sprachlichem Austausch, seine Lernmotivation und sein Kommunikationsbedürfnis – diese sind aber entscheidend für die weitere sprachliche Entwicklung des Kindes bzw. für die Herausforderung, die ihm geboten werden sollte.

Als spezifisches Verfahren, das inzwischen im Vor- und Grundschulbereich sehr verbreitet ist, veranschaulicht das „Bielefelder Screening zu Früherkennung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten“ (BISC) Chancen und Risiken einer Sprachdiagnose am Schulanfang. Mit der fonologischen Bewusstheit wird – neben weiteren Faktoren – eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Schriftspracherwerb fokussiert. Allerdings zeigen Studien zur Prognosekraft solcher Screenings, dass ihre Aussagekraft vor allem in der Praxis vielfach überschätzt wird²:

- Längerfristig betrachtet bewältigen wesentlich mehr Kinder mit „Risiko“-Etikett die schulischen Anforderungen, als dass sie scheitern;
- die fonologische Bewusstheit entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Lesens und Schreibens leichter als in einem vorgeschalteten Training – und bei den meisten Kindern in kurzer Zeit;
- andere wichtige Voraussetzungen – gerade auch im sprachlichen Bereich – werden nicht erfasst und in der Konsequenz dann auch nicht gefördert.

Vor allem zeigen Daten zum Vorlesen in der Familie, dass neben fonologischen Trainings auch ganz andere vorschulische Bedingungen bedeutsam – und damit auch andere Formen der Förderung effektiv – sind. So berichtet Hurrelmann (2004, 50-51) aus ihrer bereits mehr als zehn Jahre alten Studie zur Lesesozialisation, dass eine entsprechend reichhaltige Leseförderung in der Schule selbst massive schichtspezifische Unterschiede ausgleichen kann. US-amerikanischen Vergleichsstudien zu den Wirkungen freien Lesens fanden sogar, dass eine solche Leseförderung teilleistungsorientierten Lehrgängen in den längerfristigen Effekten überlegen ist.

Damit sind Tests wie das BISC oder die verbreitete Berliner Sprachtandserhebung „Bärenstark“, die spezifische Teilleistungen erfassen, nicht überflüssig. Aber wer aus ökonomischen Gründen eines der gängigen Verfahren zur Grobsichtung einsetzt, muss sich dieser Einschränkungen bewusst sein und die Daten entsprechend vorsichtig interpretieren.

Begleitende Beobachtung statt punktueller Tests

Aussagekräftiger sind Beobachtungshilfen, die sich auf den Lernprozess und auf natürliche Situationen beziehen und diese mit Daten aus verschiedenen Kontexten verknüpfen. Empfehlenswert sind beispielsweise die SISMIK³-Materialien. Der Beobachtungsbogen erfasst

- verschiedene *Situationen* wie Gespräch, Rollenspiel, Bilderbuchlesen;
- verschiedene *Dimensionen* der Sprachkompetenz über Wortschatz und Grammatik hinaus;
- verschiedene *Kontextaspekte* wie den familiären Hintergrund und die Gruppensituation im Kindergarten.

² Vgl. zum Folgenden ausführlicher: Brügelmann (2005).

³ „Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder im Kindergarten“ (Ulich/ Mayr 2003). Inzwischen gibt es auch erste Tests, die komplementäre Aufgaben zum Entwicklungsstand in der Muttersprache anbieten – eine wichtige Zusatzinformation, um die Sprachkompetenzen angemessen einzuschätzen, vgl. CITO/LfS Soest; SFD Bremen HAVAS-5 aus Hamburg.

Die Items beziehen sich also auf unterschiedliche Aspekte von Sprache bzw. Sprachverhalten. Sie helfen so, die einzelnen Kinder gezielt zu beobachten und auf besondere sprachliche Leistungen und Schwierigkeiten aufmerksam zu werden. Damit lassen sich die Sprachfähigkeiten eines Kindes und die Bedingungen für ihre Entwicklung differenzierter erfassen als mit einem punktuellen Test. Viele der Beobachtungssituationen lassen sich ohne Schwierigkeiten in den Alltag des Kindergartens und Anfangsunterrichts einbinden.

Verbindung von Förderung und Beobachtung

Denn auch die Förderung sollte in natürliche Kommunikationssituationen eingebettet sein⁴. Besonders produktiv sind familiäre Aktivitäten wie

- das Anschauen von Bilderbüchern in der Gruppe und Gespräche darüber, was auf den einzelnen Seiten zu sehen ist;
- das Vorlesen von Geschichten, um den Kindern Muster der Schriftsprache nahe zu bringen;
- gemeinsame Spiele mit Puppen und anderen Figuren, um Interaktionsformen einzuüben.

Wie die Eltern beim Erstspracherwerb in der Familie hat die Pädagogin im Kindergarten bzw. in der Schule dabei zwei Funktionen:

- Sie ist *Sprachmodell*, indem sie mit den Kindern natürlich, aber in vereinfachten, verlangsamten und besonders betonten Sprachformen redet.
- Sie nimmt die Äußerungen der Kinder auf, erweitert oder korrigiert sie implizit und *spiegelt* sie damit als neues Modell zurück.

Solche Situationen lassen sich sowohl zur Beobachtung als auch zur Förderung nutzen, wenn man sie z.B. durch die „Brille“ der SISMIK-Items betrachtet⁵:

- Ø *Das Kind hört aufmerksam zu und schaut sich die Bilder an,*
- Ø *es benennt einzelne Dinge auf der Bilderbuchseite (auf Deutsch),*
- Ø *versucht (auf Deutsch) einen Zusammenhang zwischen Bildern herzustellen, wird zum „Erzähler“,*
- Ø *ist sich des Unterschieds zwischen Bild und Text bewusst, fragt z.B. nach „was da steht“,*
- Ø *das Kind hört aufmerksam zu bei einer kurzen Erzählung, die nicht durch Bilder/ Gegenstände/ Gestik veranschaulicht wird,*
- Ø *beteiligt sich am Gespräch über eine kurze Erzählung, die nicht durch Bilder/ Gestik/ Gegenstände veranschaulicht wird,*
- Ø *merkt sich eine einfache Geschichte und kann sie nacherzählen (auf Deutsch).*

Sind diese Aspekte des sprachlichen Könnens bei einzelnen Kindern noch nicht oder nur wenig entwickelt, sind die Fragen und Aufgaben zugleich geeignet, diese Fähigkeiten weiter auszubauen

Training oder Lernen „im Gebrauch“ (Kochan)

Auf eine Faustformel gebracht müssen Kinder ein Wort 30-bis 50-mal gehört haben, um seine Bedeutung zu verstehen. Dieser Befund aus der Forschung macht deutlich, wie wenig isolierte Übungen bewirken können.

Aber auch hier gilt: gezielte Übungen, z. B. in Form von Sprachspielen, können Kindern helfen Basismuster zu sichern und Strukturen zu erkennen. Explizite Definitionen nach dem Motto: „Das ist ein Hund, wenn...“ sind allerdings erst hilfreich, nachdem ein reiches implizit strukturiertes Wissen entwickelt ist. Selbst Erwachsenen bestimmen eine Kategorie in der Regel lieber über Beispiele als durch abstrakte Begriffsmerkmale. Deren Verwendung ist erst in der

⁴ Kinder müssen ein Wort in der Regel 30- bis 50-mal im Kontext gehört haben, um es situationsberechtigt verwenden zu können! Vgl. die Hilfen unter www.tageseinrichtungen.nrw.de [Abruf: 27.6.2003]

⁵ Für jedes Item gibt es eine sechsstufige Skala von „sehr oft“ bis „nie“.

Wissenschaft durchgängig üblich, also auf der höchsten Stufe der Begriffsbildung. Für den, der schon viel weiß, sind Begriffe eine Vereinfachung. Daraus zu schließen, dass sie auch für den Anfänger eine Vereinfachung bedeuten könnten, ist ein fatales Missverständnis vieler Didaktiken. Anfänger lernen das Meiste implizit.

Implizites Lernen findet sich nicht nur beim Spracherwerb im Vorschulalter. Auch im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe lässt sich beobachten, wie SchülerInnen den sprachlichen Input für sich vereinfachen, fehlerhaft, aber nicht regellos. „Lernersprachen“ nennen die Fremdsprachdidaktiker diese Strukturen. Implizit, d. h. „im Gebrauch“ (Barbara Kochan) lernen wir das Meiste, was wir im Alltag brauchen: Rad fahren, Schleifen binden, Nahrungsmittel erkennen, Tiere unterscheiden – fast alle begrifflichen Unterscheidungen bilden wir aufgrund beiläufiger Erfahrung. Wir können gar nicht anders, als alles, was wir wahrnehmen, zu sortieren und zu klassifizieren. Hinweise wie „Schau mal, ein Wauwau“, helfen Kindern dabei, Ordnung in die Vielfalt ihrer Eindrücke zu bringen. Insofern lernen sie streng genommen Vieles doch nicht rein implizit, aber doch kontextgebunden. Damit wird deutlich, wie wichtig die Einbindung der Sprachförderung in die Alltagskommunikation und ihr Bezug auf inhaltliche Aufgaben ist.

Zehn „goldene Regeln“ für die Sprachförderung

Mit unseren Studierenden haben wir aus der empfehlenswerten Handreichung von Sander/ Spanier (2001, 40-61) zehn Grundregeln formuliert, die bei der Planung von Fördermaßnahmen zu bedenken sind:

- Grundregel: Sprachförderung muss an den individuellen Erfahrungen der Kinder anknüpfen. Der Entwicklungsstand der Kinder und ihre konkrete Lebenswelt sind die zentralen Bezugspunkte für die Wahl der Themen, für die sprachlichen Anforderungen und für die Formen der Förderung.
- Sprachlernen ist mehr als der Erwerb einer Technik. Motivation und Sprechfreude des Kindes sind die Basis der Förderung. Ohne situativen Anlass und inhaltliches Ziel, also ohne eine echte Kommunikation bleibt Sprache eine formale Technik.
- Notwendig ist eine reiche Spracherfahrung neben gezielter Sprachübung. Beiläufiges Lernen in Alltagssituationen kann gefördert werden durch gemeinsame Spiele und Gruppenarbeit von deutsch- *und* anderssprachigen Kindern. Förderlich ist das tägliche „Sprachbad“ in informeller Kommunikation, gestützt durch „sprachbegleitendes Handeln“ (sozusagen „kommentiertes Tun“) der Erwachsenen und durch Verknüpfung von Sprache mit den sinnlichen Erfahrungen der Kinder in Wahrnehmungs- und Bewegungsspielen.
- Sprachlernen ist immer auch soziales Lernen. Grundlage einer jeden Sprachförderung ist eine persönliche Beziehung.
- Interesse an inhaltlichen Erfahrungen ist der beste Anlass für echte Kommunikation. Voraussetzung ist eine ernsthafte Zuwendung zum einzelnen Kind durch konkrete, möglichst offene Fragen, und durch ein intensives Zuhören.
- Deshalb haben funktionale Sprachsituationen Vorrang vor isoliertem Sprachtraining. Gezielt und zugleich funktional können Verstehen UND Sprechen gefördert werden durch Spiele, durch Erzählen, durch Vorlesen, und durch gemeinsame themenbezogene Arbeit.

- Kinder brauchen gerade in offenen Situationen Strukturen und Stützen. Konkret können Rituale, der Einsatz von Puppen zur indirekten Kommunikation und als Gesprächsanlass
- Bilder- bzw. Vorlesebücher hilfreich sein.
- Inhalt geht vor Form. Wichtig ist das Gelingen der inhaltlichen Verständigung. Sprachliche Fehler sollten nur indirekt, d. h. durch korrigierende Aufnahme und Erweiterung verbessert werden.
- Kommunikation ist mehr als verbale Verständigung. Das Sprechen durch ist durch Blickkontakt, Mimik, Gestik und Körpersprache zu ergänzen.
- Methodisch sind Wiederholung und Variation die zentralen Prinzipien. Kontinuität und Wiederholung derselben Sprachmuster sind nötig, aber erst häufiges Hören in *verschiedenen* Kontexten ermöglicht eine sinnvolle Verwendung von Wörtern und Phrasen.

Fazit: Beobachtung statt Diagnose, Lernraum statt Lehrgang

Der Begriff der Diagnose suggeriert eine Kompetenz, die sich wissenschaftlich nicht absichern lässt. Ein sozusagen technisches Verständnis von Diagnose und Förderung widerspricht auch dem pädagogischem Anspruch und der alltäglichen Erfahrung, dass Entwicklung kein programmierbarer Prozess ist. Kinder brauchen einen anregungsreichen und strukturierten Raum, in dem sie eigene Ziele verfolgen, sich dabei an Modellen orientieren und eine konstruktive Rückmeldung bekommen können. Für den Schriftspracherwerb haben wir eine entsprechende Konzeption mit der „didaktischen Landkarte“ und den Stufenmodellen für die Lese- und Schreibentwicklung vorgelegt (vgl. Brügelmann/ Brinkmann 1998). Analoge Konzepte brauchen wir für die Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs. Der Grundschulverband entwickelt zur Zeit unter dem Titel „Pädagogische Leistungskultur“ Materialien für die Lernbereiche Sprache, Mathematik und Sachunterricht, die vier Zugänge zum besseren Verständnis der Entwicklung und Förderung von Kindern im Grundschulalter miteinander verbinden (vgl. Bartnitzky u. a. 2005):

- Lern-Stände feststellen und vergleichend einordnen
- Lern-Entwicklungen dokumentieren und bestätigen
- Lern-Gespräche mit anderen führen
- über eigene Lern-Wege nachdenken.

Diese Konzeption sieht die LehrerInnen nicht als ExpertInnen, die autoritativ feststellen, was in den Köpfen der Kinder „wirklich“ geschieht. Evaluation wird vielmehr als ein dialogischer Prozess verstanden, in dem die Sicht der Kinder auf ihre Ziele, ihre Schwierigkeiten und ihre Lernmöglichkeiten ernst genommen und ihre Kompetenz zur Planung und Kontrolle der eigenen Arbeit gefördert werden.

Literatur:

Bartnitzky, H. u. a.: (Hrsg.) (2005): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1/2. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd.119. Grundschulverband: Frankfurt.

Brinkmann, E., u. a. (2005): Modul „Sprache“. In: Bartnitzky u. a. (2005).

Brügelmann, H. (2005c): Das Prognoserisiko von Risikoprosen – eine Chance für „Risikokinder“?. In: Hofmann, B. M./ Sasse, A. (Hrsg.) (2005): Bericht über die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Rauschholzhausen 19.11.2004.

Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Libelle: CH-Lengwil.

Ehlich, K. u. a. (2004): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise im Auftrag des BMBF. Kurzfassung. LMU: München.

Fried, L. (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. Deutsches Jugendinstitut: München.

Gogolin, I., u. a. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 107. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bonn.

Hurrelmann, B. (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, U., u. a. (Hrsg.; 2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 37-69.

Sander, R./ Spanier, R. (2001): Meine, deine, unsere Sprache. Konzeption für eine Sprachförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder. Hrsgg. von der Stadt Frankfurt. Stadtschulamt, Seehofstraße 41: 60594 Frankfurt.

Ulich, M./ Mayr, T. (2003): sismik. Sprachverhalten und Interesse bei Migrantenkindern in Kindertagesstätten. Herder: Freiburg.