

Einleitung

Werner Knapp, Cordula Löffler, Claudia Osburg, Kristina Singer

Sprachliche Schwierigkeiten und schulisches Lernen: Zum Beispiel Deutsch

Lehrkräfte erleben in der Schulpraxis Kinder jeglicher Herkunft, deren Sprachgebrauch nicht dem entspricht, was man erwartet. Diese fallen bisweilen kaum auf, da die Probleme nicht immer offensichtlich sind.

Erik (Mai Klasse 1) soll aus einem „Buchstabensalat“ ein Wort bilden. Erik sitzt vor dem Arbeitsblatt.



Studentin:	Erik, weißt du, was du machen sollst?
Erik:	Ja. Ein Wort finden.
Studentin:	<i>(nach einiger Zeit)</i> Soll ich dir helfen?
Erik:	Ja.
Studentin:	<i>(überlegt)</i> Ich glaube, ich habe eins. K-r-u-g. Krug. ... Weißt du, was ein Krug ist?
Erik:	<i>(schüttelt den Kopf)</i>

Lesen ist Sinnentnahme. Um aber den Sinn entnehmen zu können, muss der Leser das Zielwort „kennen“. Erik kennt es nicht. Erik spricht flüssig Deutsch, aber er kann nicht alle Sprachlaute erwartungsgemäß aussprechen. Statt /k/ gebraucht er /t/ und die Mehrfachkonsonanz von /k+/r/ ist eine zusätzliche Herausforderung. Und er kennt, wie andere Kinder auch, nicht alle Wörter, die im Unterricht benutzt beziehungsweise vorausgesetzt werden. Aufgaben wie diese gibt es viele in Schulbüchern. Im Alltag werden sie manchmal unreflektiert eingesetzt und es fehlt den Lehrkräften an Fachwissen, wie sie Kinder mit mündlichem Sprachförderbedarf unterstützen können. Solche Aufgaben sind für Kinder wie Erik keine (spielerische) Förderung. Er scheitert und kann die Lust am Lesen- und Schreibenlernen verlieren. Wird Erik durch das Fehlen von Begriffen behindert oder behindert die Aufgabe Erik, seine Sprachkenntnisse zu erweitern? Und wie wirkt sich seine auffällige Aussprache auf sein Lernen aus? Aufgaben solcher Art können durchaus bereichernd sein und den Wortschatz erweitern – sofern die Wörter vorher besprochen wurden. Wenn mit solchen Aufgaben die Rechtschreibung beziehungsweise ein orthographischer Sichtwortschatz gefördert werden soll, könnte die Aufgabe anders gestal-

tet werden: Auf der einen Seite stehen die „Buchstabensalate“, auf der anderen vermischt die „richtigen“ Wörter und zu jedem Wort gibt es ein Bild. Kinder, denen ein Wort „fehlt“, können es sich so erschließen und zudem ihr sprachliches Wissen erweitern.

Die gesprochene (und auch die geschriebene) Sprache ist Grundlage für alle Unterrichtsfächer. Wer sprachliche Probleme hat, kann auch in anderen Fächern „scheitern“ – jedenfalls dann, wenn die sprachlichen Besonderheiten nicht berücksichtigt werden. Ein Beispiel aus dem Mathematikunterricht:

20 Kinder sind im Bus. 3 steigen aus, dann 8.
Maren rechnet: $3 + 8 = 11$. 11 Kinder sind ausgestiegen.
Max rechnet: $20 - 3 - 8 = 9$. 9 Kinder sind noch im Bus.
Und Sina will wissen, was mit den 8 sei.

(vgl. Laudien 2009)

Aufgaben solcher Art sollen zu Denkprozessen anregen – aber tun sie das bei allen Kindern? Viele Grundschul Kinder sind keine Fahrschüler und fahren auch sonst nicht Bus. Für andere ist es egal, wie viele Kinder im Bus sind. Wichtig ist, ob sie einen Sitzplatz haben oder morgens überhaupt mitgenommen werden. Kinder müssen das Problem verstehen – kognitiv und sprachlich ist das eine Herausforderung. Die Mathematik stellt für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten eine besondere Herausforderung dar, weil Alltagsbegriffe nicht mit mathematischen Begriffen identisch sind. Kinder in Klasse 1 sollen Mengen verbinden – und keine Wunden. Sie sollen Ordnungszahlen nennen, aber mit der Ordnung im Klassenzimmer hat das nicht viel zu tun. Und der Vorgänger ist mathematisch nicht der, der eigentlich vorangeht (im Hinblick auf die Leserichtung 6, 7, 8), und wichtiger im Sinne von „größer“ ist der Vorgänger mathematisch nicht. Gerade Zahlen sehen nicht immer gerade aus, wie die 2 oder die 8 und ungerade Zahlen erscheinen manchmal gerade (1, 5) (vgl. Laudien 2009). Wann ist ein Zehner voll? Bei manchen Kindern ist die Mülltonne voll. Und das Spannen einer Feder hat mit der Feder eines Huhns nichts zu tun.

Eins, zwei, drei – sprachgestört?

Die flächendeckenden Sprachstandsfeststellungen und vermeintliche Früherkennung von Sprachstörungen vor der Einschulung sprechen Bände. Viele Kinder im Vorschulalter sind sprachlich auffällig. Der Spracherwerb ist ständig ein Thema – mit Negativschlagzeilen mehr als je zuvor. Es ist von veränderter Kindheit die Rede, von Vereinsamung und wenig Kommunikation, von Computer-Lastigkeit und neuen Familienkonstellationen, von Migration und Arbeitslosigkeit (vgl. Osburg/Sengelhoff 2010).

Hat sich die Kindheit wirklich so verschlechtert oder ist es nur eine andere geworden – die auch ein anderes sprachliches Verhalten mit sich bringt? Ist die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten die gleiche wie vergleichsweise vor 20 Jahren? Haben mehr-

sprachige Kinder genug Gelegenheit, in ihrer deutschen Sprache zu kommunizieren?

Oder wiederholt sich einiges? Vor gut 40 Jahren kam die Angst des Sprachverfalls durch die Comics auf. Die verkürzte Sprache war spannend – und erschreckend zugleich für einige Linguisten. Ein Sprachverfall durch Comics hat sich nicht bestätigt. Nun machen Untersuchungen zu Chats beziehungsweise SMS und Sprachverhalten Schlagzeilen.

Schon vor 15 Jahren kursierten Zahlen von 25 % sprachauffälliger Kinder. Rechnet man in diese Untersuchungen Kinder mit ein, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, so beläuft sich die Dunkelziffer auf 60 % sprachauffälliger Kinder. Sind die Zahlen haltbar? Und können Kinder, die nicht „richtig“ sprechen, „richtig“ schreiben lernen?

Spracherwerb in unserer Kultur umfasst – anders als in rein mündlichen Sozialisierungen – den Erwerb der gesprochen und der geschriebenen Sprache. Rechtschreibung und Textproduktion sind damit ein Ausdruck des Spracherwerbs. Also doch eher „Eins, zwei, drei – sprachgestört“? Wer sucht, der findet ...!

Wohl wissend, dass aus sonderpädagogischer oder therapeutischer Sicht eine Unterscheidung zwischen Sprachauffälligkeit, -schwierigkeit oder -störung diskutiert wird, verwenden wir nachfolgend diese und ähnliche Begriffe synonym. Denn in jeder Schule ist für alle Schülerinnen und Schüler – egal, ob sprachgestört oder sprachauffällig – eine ihnen gemäße, individuelle und (sprach-)anregende Lernumgebung bedeutsam.

Inklusion und Sprachauffälligkeiten: Anforderungen an Lehrende

An die Lehrenden werden derzeit vielfältige Ansprüche gestellt. Sie müssen hohen Erwartungen entsprechen. Im Rahmen der Bildungsstandards ist beispielsweise die Orientierung an Kompetenzen der Lernenden gefordert statt bisher die Vermittlung von Inhalten. In naher Zukunft wird das, was sie einst studiert haben, nämlich die sogenannte „Regelschulpädagogik“, nicht mehr den gesamten Teil ihrer Arbeit abdecken können. Integration – Inklusion sind Wörter, die Schlagzeilen machen. Und manchmal machen sie auch Angst, Angst vor Unbekanntem. Was unterscheidet Integration von Inklusion? Die Politik schreibt Inklusion vor. Schulen werden – kurz- oder langfristig, freiwillig oder gezwungen – den Weg der Inklusion gehen müssen. Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten werden hiervon genauso betroffen sein wie die Lehrenden. Die Politik unterstützt sie nur bedingt und ein mögliches Scheitern geht zu ihren Lasten. Mehr als bisher werden Kinder mit sprachlichem Förderbedarf in der Grundschule beschult. Deswegen ist letztendlich die Frage im Kontext dieses Buches: Wie können Grundschullehrende Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten didaktisch begegnen?

Ziel des Buches

In diesem Buch möchten wir uns einer optimistischen Sichtweise zuwenden. Es geht uns nicht um Bewertungen. Kindheit und Sprache unterliegen von Generation zu Generation einem Wandel. Am alten Status quo zu verharren, ist weder möglich noch erstrebenswert. Jede Generation hat ihren Sprachcode. Dem aktuellen Sprachwandel sind unsere Kinder manchmal mehr gewachsen als wir. Ist das nicht manchmal demotivierend und wie reagieren wir (in der Schule oder zu Hause) darauf? Achten wir ihre Sprache? Oder verdammen wir sie? Wie wirkt sie auf uns? Können wir die Kinder verstehen und werden wir von ihnen verstanden? Kommunikationstheoretisch ist die Antwort ein klares Nein – ein identisches Verstehen ist nie möglich –, aber wir können Ebenen der Verständigung finden und Sprachwerte vermitteln, die uns wichtig sind und von denen wir annehmen, dass sie auch für die Kinder hilfreich sein werden.

Szagan (2007) bezeichnet Spracherwerb als Wunder. Wir können Kinder nicht davon abhalten, Sprache zu lernen. Auch Kinder, die unter spezifischen Widrigkeiten aufwachsen, lernen ihre Muttersprache – manchmal eine, manchmal auch zwei und teilweise auch mehr. Dabei spricht jedes Kind anders. Die sprachliche Bandbreite ist immens und die sprachliche Norm ist eine Utopie, erst recht für mehrsprachige Kinder.

Und doch: Es gibt Kinder, die ihre Erstsprache nicht so einfach wie andere Kinder lernen. Dabei spielt das (gute) Sprachvorbild der Eltern, die gesellschaftliche Schicht oder der Kontakt mit einer oder mehreren Sprachen keine Rolle. Viele schulische Probleme sind Resultat von Sprachstörungen! Und denen begegnen wir – insbesondere in der Schule – täglich.

Wir können Kinder beim Sprachlernen unterstützen. Aber wir können sie dann unterstützen, wenn wir uns auch ihnen ein Stück nähern, wenn wir ihre Sprache und Lebenssituation bejahen und in den (Unterrichts-)Alltag integrieren. Dazu müssen wir uns auf sie zubewegen, an ihre Sprache anknüpfen. Wir müssen uns in ihre Welt begeben, um Verstehen, Sprechen und Verstanden-Werden zu erleichtern.

Wie das in der Schule geschehen kann, darum geht es in diesem Buch. Es soll Lehrkräfte der Primarstufe für das Thema „Sprachauffälligkeiten und Sprachförderung“ sensibilisieren. Es soll Lehrende unterstützen, Chancen zu nutzen, um damit ihren Unterricht und das Lernen der Kinder zu erleichtern. Denn bevor Therapie erfolgen sollte, können Grundschullehrende viele Chancen bereits selbst nutzen. An konkreten Beispielen werden mögliche Phänomene und Fördermöglichkeiten im Bereich der mündlichen Sprache aufgezeigt. Vorgestellt werden vor allem Kinder, die nicht außergewöhnlich auffällig sind und die sich in jeder Schule finden.

Nach dem einführenden Kapitel zur allgemeinen Sprach- und Schreibentwicklung sind den sprachlichen Ebenen jeweils eigene Kapitel gewidmet. Anhand zahlreicher Beispiele wird die unauffällige und auffällige Entwicklung aufgezeigt. Daran anknüpfend wird an Beispielen auffälliger Kinder verdeutlicht, woran Lehrkräfte Schwierigkeiten erkennen können. Für die unterschiedlichen sprachlichen Bereiche liefern die einzelnen Kapitel jeweils Leitfragen oder Kriterien zur genauen Beobachtung sprachlicher Auffälligkeiten. Solche Beobachtungen helfen, gezielt zu fördern. Im Mittel-

punkt stehen Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden und wie Lehrende dabei Sprache fördern und Kinder mit Schwierigkeiten unterstützen. Ein abschließendes Kapitel verweist auf weitere Schwierigkeiten in der mündlichen Kommunikation. Es werden jedoch keine Rezepte für Einzelprobleme geliefert. Es geht vielmehr um Prinzipien für eine weitreichende Sprachförderung. Aber: Lehrkräfte sind keine Sprachtherapeutinnen und -therapeuten. Sie sollen diese auch nicht ersetzen. Daher ist die Frage bedeutsam, was Lehrkräfte im Unterricht selbst leisten können und wo ihre Grenzen sind, das heißt, wann Fachkräfte zurate gezogen werden sollten.

Dieses Buch entstand durch die Mithilfe und Unterstützung vieler weiterer Personen. Ihnen allen, insbesondere Renate Weber-Viktor, Henrike Pracht, Gesa Markmann, Iris Füssenich und Kerstin Jacob-Rauch gilt unser Dank für einen unerschöpflichen Vorrat an Beispielen, für Diskussionen, Korrektur- und Überarbeitungsvorschläge. Weiterhin danken wir dem Friedrich Verlag für die jederzeit kompetente Unterstützung, vor allem Gabriela Holzmann, Sibylle Tochtermann und Stefan Hellriegel. Ganz besonders aber danken wir all den Kindern, ihren Familien und Lehrenden, die wir kennenlernen durften und ohne die es dieses Buch nicht geben würde.

Literatur

- Laudien, Andrea 2009: Sprache im Mathematikunterricht. In: dgs Forum Sprache, Rundbrief dgs Niedersachsen, 2. S. 39–42.
- Osburg, Claudia/Sengelhoff, Barbara 2010) Spracherwerb: Sprache als Schlüssel zur Welt. In: Deutsch Differenziert. Jg. 5, H. 2. S. 4–6.