

© Konrad Ehlich (Oktober 2012)

Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze

1. Sprach(en)aneignung

Unser Bild von der Aneignung einer Sprache ist stark von schulischen Erfahrungen geprägt. Besonders der *Fremdsprachenunterricht* wirkt sich dabei aus. Grammatikunterricht und Vokabelpauken bestimmen dieses Bild – auch dann noch, wenn die Fremdsprachendidaktik längst den Weg zu einem kommunikativen Unterricht beschritten hat. Auch der *Deutschunterricht* kann mit den Bestandteilen Grammatik + Wörter ganz gut leben. Allerdings geht es dann weniger um das Vokabelpauken, sondern um den Ausbau des als bekannt vorausgesetzten Lexikons. Wie der vonstatten gehen soll, ist freilich weniger leicht zu bestimmen. Und die Grammatik wird vor allem behandelt, um die notorischen Fehler besprechen zu können. Grammatik und Lexikon – das ist das Sprachbild, das uns die schulische Erfahrung vermittelt.

Die Realität der Sprachaneignung erlaubt aber auch ganz andere Beobachtungen und Betrachtungen. Eltern, die die Sprachaneignung ihres Kindes verfolgen, sind fasziniert von der Vielfalt der Prozesse, die sich ihren Ohren bieten. Sie erfreuen sich an der Originalität der sprachlichen Bildungen und Leistungen des Kindes. Sie ermöglichen dem Kind mit einer ganz selbstverständlichen Geduld einen großzügigen Lernraum, der produktive Wiederholungen, Förderung der kindlichen Erprobungen und eine fraglose Einbindung der Sprachaneignung in das Miteinander-Leben kennt.

Sich eine Sprache anzueignen bedeutet zu allererst, den eigenen Handlungsraum zu erweitern. Dies geschieht sehr konkret, und die Praxis des Sprechens und des Verstehens hat in einer gemeinsamen lebensweltlichen Praxis ihr Ziel und ihre Aufgabe. Dafür ist *Struktur* erforderlich. Das sprachliche Handeln des Kindes baut auf der vorgängigen Erfahrung von Gemeinsamkeit auf. Es bietet dem Kind Eingriffsmöglichkeiten zum eigenen Besten. Die Sprache wird dafür immer umfangreicher und intensiver genutzt. Sprache ist also nicht isoliert; sie wird in der kindlichen Biographie nicht als ein abstraktes System behandelt, sondern jede Äußerung ist eine erneute Probe auf ihre Leistungsfähigkeit. Was sich bereits bewährt hat, wird erweitert und umfassend entwickelt.

Sich eine Sprache anzueignen bedeutet in diesem lebensweltlichen Sinn also, sich *Handlungsmöglichkeiten* zu erarbeiten und die eigenen Handlungsspielräume erfolgreich auszutesten und auszubauen. Die kindliche Sprachaneignung geht über abstrakte Systeme grammatischer und / oder lexikalischer Art weit hinaus.

Sich eine Sprache anzueignen bedeutet, sich eine Reihe von Qualifikationen zueigen zu machen, sie einzusetzen, die miteinander verbunden, ja verwoben sind. Will man Sprachaneignung verstehen, will man sehen und beobachten, wie sie sich vollzieht, so ist es sinnvoll, auf diese eng miteinander verbundenen Aspekte zu achten und sie in ihrem Miteinander und in ihrer Kombination ins Auge zu fassen.

2. Sprachliche Basisqualifikationen

Sprachaneignung bezieht sich somit auf eine Reihe von *Basisqualifikationen (BQ)*. Sie bilden zusammen einen *Qualifikationenfächer*, der für das Kind im Verlauf seiner Sprachaneignung zu einer eigenen Wirklichkeit wird. Wenn sich das Kind die Basisqualifikationen in einer angemessenen Weise aneignet, so qualifiziert es sich für die Kommunikation in seinen unterschiedlichen Umgebungen. Es erarbeitet sich eine Handlungsressource, die ihm in vielfältiger Weise nützt. Ohne sie könnte es in der Wirklichkeit der entwickelten Wissensgesellschaften nur mit Mühe leben.

Nach den wichtigen ersten Monaten und Jahren der Sprachaneignung des Kindes wird deshalb in entwickelten Wissensgesellschaften die Sprachaneignung immer stärker durch andere Handlungsbereiche als die Familie und die unmittelbare kindliche Umgebung beeinflusst, gefördert – manchmal freilich auch behindert. Eine ganze Reihe von Institutionen greift in die Sprachaneignung ein, von Krippe und Hort über den Kindergarten bis zur für alle verpflichtenden *Schule*. Gerade die Schule ist eine weithin *versprachlichte Institution*. Das Gelingen der Sprachaneignung bestimmt sehr stark den Erfolg in dieser Institution. Sprachaneignung wird spätestens hier zu einer zentralen Bestimmungsgröße der ganzen weiteren Biographie des Kindes und Jugendlichen.

Diese Sprachaneignung erfolgt als Entwicklung und Ausbau eines eigenen Handlungssystems. Es wird in der sprachlichen Praxis angeeignet, stabilisiert, erweitert und verändert. Das, was sich als Handlungsressource bereits bewährt hat, wird mit neuen kommunikationspraktischen Aufgaben konfrontiert. Wie sich diese Entwicklungen vollziehen, darüber denken die Handelnden nur in den seltensten Fällen nach – am ehesten dann, wenn etwas nicht „geklappt“ hat. An unsere eigene Sprachaneignung haben wir im Allgemeinen nur wenige Erinnerungen. Solche Situationen werden vielleicht zum Anlass, über Sprache auch nachzudenken.

Meist aber erscheint Sprache als ein Werkzeug, das einfach da ist und mit dem man – altersgerecht – umgehen kann.

Um Sprache und ihre Aneignung genauer zu erfassen, ist es erforderlich, aus einem gewissen Abstand heraus die Prozesse zu betrachten und zu untersuchen, die sich in der Sprachaneignung vollziehen. Mit anderen Worten: Es ist ein *analytischer Zugang* erforderlich. Wenn man in dieser Weise die Sprachaneignung betrachtet, so öffnet sich dem analytischen Blick der Qualifikationenfächer, aus dem Sprachaneignung besteht. Wichtige Basisqualifikationen, die zu diesem Qualifikationenfächer gehören, werden im Folgenden kurz beschrieben. Dabei wird der Blick nicht zuletzt auf das Zusammenwirken verschiedener Basisqualifikationen gerichtet. Für die Beschreibung werden einerseits linguistische Fachtermini gebraucht; andererseits werden diese

Fachtermini umschrieben und näher erläutert, um ein möglichst fachliches Bild von der Aneignung der Basisqualifikationen zu vermitteln.

Mindestens die folgenden Basisqualifikationen sind zu unterscheiden:

A die rezeptive und produktive phonische Qualifikation (phonetische und phonologische Lautunterscheidung und -produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmental-prosodischen Strukturen (Wort- und Satzintonation), sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion (Betonung, Schreien vs. Flüstern usw.);

B die pragmatische Qualifikation I (aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen);

C die semantische Qualifikation (die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen);

D die morphologisch-syntaktische Qualifikation (zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen);

E die diskursive Qualifikation (Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalen Handeln, zur Narration (Erzählfähigkeit), zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten);

F die pragmatische Qualifikation II (die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend nutzen);

G I die literale Qualifikation I (Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt);

G II die literale Qualifikation II (Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit) (vgl. Ehlich 2005, S. 12; Ehlich u.a. 2008, S. 18-21 (29.1))

3. Wechselwirkungen der Basisqualifikationen

Die Basisqualifikationen stehen nicht für sich, sondern in einem engen Zusammenhang miteinander. So ist die phonische Qualifikation (A) unabdingbare Voraussetzung dafür, dass die morphologisch-syntaktische Qualifikation (D) ausgebildet werden kann. Ein Kind, das Schwierigkeiten mit der Produktion bestimmter Lautcluster hat, wird die Rolle solcher Cluster bei der Bildung von Verbformen nur schwer erkennen, z.B. im Deutschen die Verbindung von /s/ und /t/ zu /st/ am Ende eines Verbstammes wie in „kommst“. Diese Form wiederum ist für die Entwicklung der pragmatischen Basisqualifikation (B) von großer Wichtigkeit, denn mit der morphologischen Endung

/-st/ nimmt man im Deutschen Bezug auf den Adressaten einer sprachlichen Äußerung, auf das Du. Dieser Adressat wird durch eine Verbform, die auf -st endet, in besonderer Weise aufmerksam gemacht darauf, dass er oder sie „gemeint“ ist. Damit die Interaktion gelingt, ist das eine wichtige Funktion. Sie geht wiederum in die Entwicklung der diskursiven Qualifikation (E) ein, weil die besondere Aufmerksamkeit auf den Adressaten hin für die formale sprachliche Kooperation fundamental ist, für den Wechsel in der Verteilung des „Drankommens“ im Gespräch. Sowohl in der Familie wie in den anderen Institutionen, die die Lebenswelt des Kindes ausmachen (Hort, Kita, Schule), stellen sich für das Kind zahlreiche praktische Handlungsprobleme, die sprachlich gesteuert werden (F). Dafür ist das Beherrschen der entsprechenden sprachlichen Formen unabdingbar – wie soll das Kind sonst wissen, dass es gemeint ist? Wenn es um den Erwerb der literalen Qualifikationen geht, werden auf der Grundlage der phonischen Qualifizierung (A), ihrer Umsetzung in morphologische Strukturen (B), ihres handlungspraktischen Einsatzes (B, E, F) sowohl der Nutzen von Schrift wie die konkreten Umsetzungsformen etwa einer lautbezogenen Schrift, wie sie im Deutschen verwendet wird, identifizierbar und lernbar. Entsprechend lässt sich die Verflechtung der verschiedenen Qualifikationen am semantischen Bereich demonstrieren. Je nachdem, welchen Ausgangspunkt man für die Analyse nimmt, wird sich das Zusammenspiel der Basisqualifikationen jeweils etwas anders darstellen.

Kinder, die in der heutigen Gesellschaft groß werden, sind von vornherein in ein äußerst komplexes sprachliches Gesamtgefüge eingebettet. Sie erleben Sprache nicht nur in einem kleinen Bereich von Familie, sondern in zahlreichen anderen Zusammenhängen. Insbesondere erleben sie Sprache auch in Gestalt alter und neuer *Medien*, vom Kinderbuch über das Fernsehen bis zum Computerspiel – und dies von klein auf. Das Kind hat die Befähigung, sich aus der äußersten Vielfalt sprachlichen und allgemein semiotischen Inputs ein Strukturwissen zu erarbeiten, das es in der eigenen kommunikativen Praxis einsetzen und umsetzen kann. Das gilt für alle Bereiche der Basisqualifikationen, und die Gesamtheit dieser Prozesse macht Sprachaneignung aus.

4. Mehrsprachigkeit

Zur sprachlichen Situation gegenwärtiger Gesellschaften gehört zunehmend auch die Begegnung mit einer *Mehrzahl von Sprachen*. Diese Begegnungen erfahren unterschiedliche Gruppen von Kindern auf unterschiedliche Weise. Bereits in der Familie sind möglicherweise nicht nur zwei, sondern drei oder vier unterschiedliche Sprachen in Gebrauch. Andere Kinder bringen andere Sprachen ins gemeinsame „Gespräch“ ein, in die gemeinsame kommunikative Praxis. Zu den Befähigungen des Kindes, sich Sprache anzueignen, gehört offensichtlich die Befähigung, unterschiedliche Sprachen auseinanderzuhalten. Die große Plastizität des kindlichen Sprachvermögens erlaubt es ihm, parallel zueinander und synchron mehrere Sprachen anzueignen und kommunikativ angemessen einzusetzen.

In den verschiedenen Handlungsfeldern werden diese verschiedenen Sprachen unterschiedlich in Anspruch genommen; zum Teil werden sie in der alltäglichen Kommunikationspraxis *gefördert*, zum Teil werden sie auch *diskreditiert*. Auch das erfährt das Kind frühzeitig und zieht aus seinen Erfahrungen kommunikative Konsequenzen.

In entwickelten Wissensgesellschaften beschränken sich die kommunikativen Erfordernisse kaum noch auf den kleinräumigen Bereich z.B. eines Dorfes mit einer sehr festen, überschaubaren kleinen Zahl möglicher Gesprächspartner. Sprachliche Qualifizierung heute verlangt für die allermeisten Mitglieder der kommenden Generation die Fähigkeit, unterschiedliche kommunikative Situationen zu meistern und sich schnell in neue kommunikative Anforderungen einzuarbeiten. Sprachgebrauch und Sprachenaneignung gehen so Hand in Hand. Ein Sprachwissen für unterschiedliche Sprachen zu gewinnen, sich also sprachlich *mehrfach* in den verschiedenen Basisqualifikationen zu qualifizieren, wird also zu einer geradezu alltäglichen Aufgabe. Hier bringen Kinder aus mehrsprachigen Lebenszusammenhängen bessere Voraussetzungen als andere mit. Im Prinzip aber ist *sprachliche Lernfähigkeit* in Bezug auf alle Basisqualifikationen ein *Potential* für alle. Potentiale müssen aktualisiert werden. Dafür bedarf es der vielfältigen kommunikativen, insbesondere *sprachlichen Anlässe*.

Eine besondere Gruppe bilden hier die sogenannten Seiteneinsteigerinnen und –einsteiger in das deutsche Schulsystem, also die Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die bereits in einem anderen Land die Schule besucht, den Schriftspracherwerb in einer anderen Sprache, u.U. auch in einem anderen Zeichensystem, durchlaufen haben und somit auf umfangreiche literale Erfahrungen zurückgreifen können. Die gezielte, individuelle Unterstützung bei der Sprachenaneignung ist für diese Gruppe besonders wichtig.

5. Bezugspersonen und –institutionen für das Sprachlernen und Normalitätserwartungen

Eltern und andere Bezugspersonen sind wichtige Sprachhelfer für das Kind in seiner Aneignung des Handlungsmittels Sprache. Die Erfahrungen, die das Kind mit der Leistungsfähigkeit seiner kommunikativen Tätigkeiten, seines sprachlichen Handelns macht, sind unterschiedlich. Im Prinzip bieten sie jedoch allen die Möglichkeit, später kommunikativ erfolgreich zu handeln.

Sprachaneignung besteht aus einer Reihe aktiver Prozesse des Kindes, die sich erfahrungsgeleitet entwickeln und durch eine Menge von kommunikativen Erfolgserlebnissen charakterisiert sind. Das Kind handelt sprachlich, und je umfangreicher die Handlungsräume sind, in denen ihm das gelingt, umso größer wird die Motivation sein, sich sprachliche Qualifikationen möglichst umfassend anzueignen.

Durch die hohe Bedeutung, die Sprache und eine möglichst umfassende sprachliche Befähigung in unseren Gesellschaften hat, sind die *Bildungsinstitutionen* gerade in Bezug auf die Sprachvermittlung in besonderer Weise gefragt. Sprachaneignung ist eben nicht einfach ein Naturprozess, der sich so oder so abspielt, vielmehr ist Sprachaneignung ein Geschehen, das vom aktiven Einsatz wie vom kommunikativen Erfolg bei der Verwendung bereits angeeigneter sprachlicher Mittel geprägt ist und dadurch gesteuert wird.

Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen, also diejenigen, zu deren Aufgabe es gehört, zur Optimierung der kindlichen Sprachaneignungsprozesse beizutragen, bedürfen dafür guter Kenntnisse darüber, was Sprache ist und welche Bedeutung sie für das sprachliche Handeln hat. Sie brauchen Wissen darüber, in welcher Weise einzelne Kinder ihre Aneignungsprozesse im angemessenen Alter und mit

den angemessenen Fortschritten realisieren. *Sprachaneignung ist eben mehr als nur die Produktion von Vokabeln und Sätzen.*

Die Erfahrungen, die man in Bezug auf die kindliche Sprachaneignung bisher gemacht hat, das Wissen, das dafür wissenschaftlich zur Verfügung steht, sowie das konkrete Erfahrungswissen von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen erleichtern das Verstehen der Aneignungsprozesse beim einzelnen Kind – und zugleich das Verstehen von Retardierungen und Mängeln, die sich in diesen Aneignungsprozessen beim einzelnen Kind beobachten lassen gegenüber den Zeitfenstern, innerhalb derer einzelne Aneignungsschritte üblicherweise erfolgen und erfolgen können.

Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, aber auch alle anderen Berufsgruppen, die in den Institutionen der Erziehung und Bildung tätig sind, also z.B. SchulpsychologInnen oder ÄrztInnen, die herangezogen werden, um Einschätzungen über die Sprachaneignung des einzelnen Kindes zu machen – sie alle benötigen Auskünfte darüber, wo ein Kind in seiner Sprachaneignung konkret steht. Bei all diesen Einschätzungen liegt eine Erwartung von einer „normalen“ Entwicklung der kindlichen Sprachfähigkeiten zugrunde. Diese *Normalitätserwartungen* sind nur zum Teil wissenschaftlich ausgearbeitet und begründet; dies verhindert nicht ihre Wirksamkeit im pädagogischen Alltag. Nur für Teilbereiche liegen gesicherte Erkenntnisse vor, z.B. in Bezug auf bestimmte Abfolgen in der Ausbildung der morphologisch-syntaktischen BQ (vgl. die Grieshabersche Profilanalyse). Die *Schule* unterstellt eine Aneignungsprogression in Bezug auf die *literalen BQn*, die aus den Lehrplänen und Curricula entnommen werden kann. Für *physiologisch* bedingte Probleme bei der Aneignung und Ausbildung der *phonischen BQ* verfügen HNO-Ärzte bzw. Kinderärzte über entsprechendes Fachwissen. Für andere BQn, z.B. die Entwicklung von *Narrativität*, der Erzählfähigkeit beim Kind, ist die wissenschaftliche Untersuchung in den letzten Jahren kräftig vorangekommen; es hat sich aber noch kein konsolidiertes Bild für die „Normalität“ der Aneignungsphasen ergeben. Die Ausbildung der *semantischen BQ* liegt jenseits der allerersten Phasen noch immer weitgehend im Dunkeln. Allerdings gibt es mit dem Konzept Vygotskijs ein aufschlussreiches Modell, das Sprachaneignung bis in die Phase der Adoleszenz abbildet. Für die *pragmatische BQ* ist es bisher zu keiner systematischen, umfassenden Erforschung gekommen. Die Untersuchungen der 1970er Jahre haben später keine systematische Fortsetzung erfahren. Erst die jüngsten Forschungsprojekte führen hier weiter.

Viele Normalitätserwartungen sind weithin ungesicherte Alltagserfahrungen, die in der Schule oft bestimmend in das eingehen, was Eduard Haueis das „pädagogische Brauchtum“ nennt. Dieses „Brauchtum“ kann wichtige Erkenntnisse enthalten; es kann aber auch „daneben liegen“. Handlungsbestimmend ist es allemal. Dies gilt besonders für die Einschätzung der Leistungen von SchülerInnen, explizit in der Notengebung, implizit in den Bildern, die sich die Lehrenden von ihren SchülerInnen aufgrund der tagtäglichen Erfahrungen machen. Die Formulierung von „Bildungsstandards“ versucht, für die Leistungsmessung zu schärfer konturierten Kriterien zu gelangen. Doch ist auch dieses Bemühen nicht unabhängig vom tatsächlichen Kenntnisstand über das, was Sprachaneignung konkret bedeutet.

6. Verfahren zur Messung des Sprachstands

Zunehmend wird nach genaueren Möglichkeiten gesucht, um präzisere Bestimmungen des „Sprachstands“ der Kinder bzw. Jugendlichen zu gewinnen. Hierfür wird insbesondere nach *Tests* gefragt. Die Erwartungen an solche Tests sind hoch. Am schönsten wäre wohl ein Verfahren, das gleichzeitig möglichst einfach ist, in möglichst kurzer Zeit umfassende Ergebnisse liefert, möglichst von testungeschulten Personen eingesetzt werden kann und verlässliche Aussagen über den aktuellen Stand der Sprachaneignung beim einzelnen Kind macht – und dann noch verlässliche Prognosen über die weitere Entwicklung des Kindes liefert. Einen solchen Test gibt es nicht.

Überhaupt führt das Reden vom „Test“ wie das Reden vom „Sprachstand“ und seiner „Messung“ leicht in die Irre. Sprache ist ein vielfältiges und komplexes Phänomen. Die Strukturen von Sprache und ihre Nutzung in der Kommunikation verlangen vom Kind und Jugendlichen Qualifikationen in Bezug auf die verschiedenen Basisdimensionen und ihr Zusammenspiel. Der Aneignungsprozess vollzieht sich über mehrere Jahre, er ist also keineswegs etwa mit dem vierten oder fünften Lebensjahr abgeschlossen. Sprachaneignung geschieht als aktives und rezeptives Geschehen bis in die Jugendzeit hinein und darüber hinaus. Dabei sind die verschiedenen Basisqualifikationen in unterschiedlicher Weise betroffen.

Der Ausdruck „Test“ nun wird häufig in einer ganz diffusen Weise gebraucht. Tests im strengen Sinn des Wortes machen nur einen kleinen Teilbereich dessen aus, was Auskünfte über das sprachliche Vermögen des einzelnen Kindes erlaubt.

Die diffuse Verwendung des Ausdrucks „Test“ erfordert Präzisierungen. Mindestens drei Gruppen von Verfahren sind zu unterscheiden, die eingesetzt werden können: Screening-Verfahren, Tests im engeren (oder eigentlichen) Sinn des Wortes und Beobachtungsverfahren. Die drei Gruppen sind für unterschiedliche Zwecke entwickelt worden. Ihre hauptsächlichen Anwendungsfelder liegen in der quantitativ-empirischen Psychologie und Soziologie sowie in der Medizin. In diesen Zusammenhängen ist insbesondere eine Theorie des Tests im engeren Sinn ausgearbeitet worden ist. Die strenge Beachtung von sogenannten „Gütekriterien“, insbesondere der Objektivität, der Reliabilität und der Validität, bestimmen, als wie leistungsfähig ein Test angesehen werden kann. Erst in jüngerer Zeit wird verstärkt wahrgenommen, dass die reine Quantifizierung nicht um die eigentliche Aufgabe einer qualitativen Interpretation der gewonnenen Erkenntnisse herumführen kann. Quantitative Psychologie bedient sich statistischer Verfahren – und bezieht damit eine weitere hochentwickelte Disziplin mit ein. Eine Grundaufgabe, für deren Bearbeitung die sogenannte Folgerungstatistik entwickelt wurde, liegt darin, durch einen Teilausschnitt aus der Gesamtmenge des Vorkommens eines bestimmten Phänomens Schlussfolgerungen für diese Gesamtmenge zu ziehen. Der getestete Ausschnitt soll also eine verlässliche Auskunft über diese Gesamtmenge (die „Grundgesamtheit“) ermöglichen. Der Ausschnitt muss dafür die Grundgesamtheit verlässlich abbilden, er muss repräsentativ sein. Statistische Erkenntnisse erlauben im Allgemeinen keine Aussagen über Einzelfälle. Das bestimmt bei der Übertragung solcher Verfahren in den Bereich der Erziehungswissenschaft die Anwendungsmöglichkeiten. Wenn eine verlässliche Stichprobe gewonnen wurde, lassen sich Aussagen z.B. über ganze Schülergruppen, über einzelne Schultypen oder auch über Bildungssysteme machen, indem Testergebnisse, die so gewonnen wurden, z.B.

miteinander verglichen werden. Dies ist etwa bei den großen Untersuchungen wie IGLU und PISA der Fall.

Dabei macht sich in solchen objektivierenden Verfahren die Grundproblematik einer Leistungsmessung besonders deutlich bemerkbar. Derartige Untersuchungen sind aus testtheoretischen wie insbesondere aus praktischen Gründen meist auf einmalige Messungen beschränkt. Entscheidend für angemessene Interpretationen ist die zuvor erarbeitete Bestimmung der Leistungszielvorgaben, deren Vergleichbarkeit sowie die Gewinnung geeigneter „Messverfahren“, d.h. die Umsetzung der untersuchten Schülerleistungen in ein für weitere mathematisch-statistische Bearbeitung geeignetes Raster, mittels dessen die Leistungsbeschreibungen und -vergleiche vorgenommen werden. Dies ist alles in allem ein komplexer Prozess, der eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe darstellt. Der Test selbst ist also ein Ergebnis vielfältiger Bestimmungen, die ihm vorausliegen. In sie gehen Leistungsanforderungen, wie sie in der Didaktik entwickelt und in Lehrplänen oder Bildungsstandards niedergelegt wurden, bestimmend ein. Wenn ein Test erarbeitet wurde, wirken sich weiterhin die Interpretationsleistungen der AuswerterInnen, der „raters“, aus. Die Interpretationsprozesse selbst sind im Ergebnis, den Zahlenwerten, getilgt.

Vergleiche von Bildungssystemen oder Schultypen sind nun deutlich eine andere Aufgabe als die Bestimmung des Entwicklungsstandes in der Sprachaneignung des einzelnen Kindes. Die Durchführung solcher Tests ist von Bedeutung für Zwecke der Bildungspolitik und auch der Bildungsökonomie. Ihre Rezeption und Nutzung tendiert freilich häufig über das hinaus, was die Tests tatsächlich besagen. Für die Diagnostik des einzelnen Kindes, für seine Fördererfordernisse und Fördermöglichkeiten sind sie nur bedingt hilfreich.

Leistungsmessungen sind ganz ohne Zweifel auch für die verschiedenen Gegenstandsbereiche des Unterrichts mit unterschiedlichen Problemen konfrontiert. Je eher ein Unterrichtsfach eineindeutige Lösungen für bestimmte Aufgaben anzubieten in der Lage ist, umso wahrscheinlicher ist es, dass die von der Testtheorie verlangte Umsetzung in statistisch verarbeitbare Daten gelingt. Komplexe Phänomene wie die Sprache und ihre Aneignungsprozesse sind nicht von dieser Art. Für die Zwecke der Testerstellung werden Reduktionen dieser Komplexität vorgenommen. Je mehr reduziert wird, umso höher wird aber auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Erfassung der tatsächlichen Sprachaneignung, um die es ja eigentlich geht, dadurch verfehlt wird.

7. Das Messen von Prozessen

Sprachaneignung ist zudem ein *Prozess*. Um Prozesse abzubilden, reichen Momentaufnahmen, die zu einem bestimmten „Messpunkt“ entstehen, nicht aus. Solche Momentaufnahmen ermöglichen nur relativ vage Schlüsse auf den Befähigungsstand zum Zeitpunkt der Messung, und sie enthalten verschiedene Nahelegungen von Fehlschlüssen. Ein Beispiel aus dem Formenerwerb des Deutschen: Wenn das Kind bemerkt, dass für die Vergangenheit neben dem Perfekt der Verben eine zweite Formklasse verwendet wird – das Präteritum –, und wenn es beginnt, sich solche Formen anzueignen, so kann sich der Prozess etwa für das Verb „gehen“ so abspielen: Zunächst wird – sozusagen versuchsweise – die Form „ging“, die das Kind gehört hat, reproduktiv eingesetzt (Phase

1). Je mehr die systematische Formenbildung der sogenannten schwachen Verben (wie „machen – machte“, „bauen – baute“) durchschaut und genutzt wird, wird eine Form „gehte“ gebildet (Phase 2). Schließlich wird die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Verbklassen durchschaut, und die Form „ging“ wird zielsprachenkonform verwendet (Phase 3). Die drei Verwendungsweisen (möglicherweise auch noch eine vierte, die Zwischenstufe „gingte“ (Phase 2')) ergeben in einer Test-Momentaufnahme für Phase 1 und Phase 3 das Ergebnis: „Das Kind beherrscht das Präteritum des starken Verbs, gehen.“ Faktisch liegen aber zwei ganz unterschiedliche Sprachaneignungsphasen vor: Phase 1 ist Ausdruck einer mechanischen Reproduktion; Phase 3 ist Ausdruck dafür, dass der Aneignungsprozess für das starke Verb „gehen“ durchlaufen wurde. Für Phase 2 und gar für Phase 2' werden in der Momentaufnahme „Fehler“ konstatiert – wobei Phase 2' geradezu als in doppelter Weise fehlerhaft erscheinen kann. In Wahrheit aber sind beide Formen Ausdruck einer produktiven Auseinandersetzung mit den komplexen Regularitäten der Zielsprache; Phase 2 geht also für den Aneignungsprozess des Kindes über das „ging“ in Phase 1 deutlich hinaus. Diese Phase ist ein wichtiger Übergangsschritt zur Aneignung des Systems insgesamt, ein Übergangsschritt, von dessen erfolgreichem Durchlaufen das „ging“ in Phase 3 zeugt.

Was am Beispiel der Formen einer Sprache relativ einfach zu erkennen ist, gilt wahrscheinlich für die unterschiedlichen Basisqualifikationen, ihre Kombinatorik und die dazugehörigen Aneignungsschritte und Aneignungsphasen allgemein. Nur eine tatsächliche *Verlaufsanalyse* ermöglicht, wie dieses Beispiel zeigt, das Verstehen der Aneignungsprozesse des *einzelnen Kindes*. Deshalb ist es wichtig, diese Prozesse in ihrem Verlauf tatsächlich auch zu verfolgen. Dafür bedarf es guter Kenntnisse darüber, wie diese Aneignungsprozesse verlaufen. Für einige Bereiche, etwa für die frühe Syntaxaneignung des Kindes, das das Deutsche als eine Zweitsprache lernt, hat die Forschung bereits gute Kenntnisse erarbeitet (vgl. zusammenfassend Grieshaber 2010). Für viele andere Basisqualifikationen ist die Lage wesentlich weniger günstig, und besonders das Zusammenspiel bei der Aneignung der unterschiedlichen Basisqualifikationen erfordert nicht unerhebliche zukünftige Forschungsanstrengungen.

8. Interpretation von Tests

Kein „Datum“, das in Tests erhoben wird, spricht einfach für sich selbst. Es bedarf vielmehr der Interpretation (vgl. McNamara 2005). Für diese Interpretation sind gute Kenntnisse in Bezug auf das, was man zur kindlichen Sprachaneignung weiß, und in Bezug auf das, was man wissen müsste, erforderlich (vgl. Ehlich 2009).

Die Personen, die neben den Eltern und Geschwistern tagtäglich mit den Kindern sprachlich handeln, die *ErzieherInnen* und die *LehrerInnen*, haben die besten Möglichkeiten, die tatsächlichen Aneignungsprozesse der Kinder zu beobachten. Wenn eine solche Beobachtung auf der Grundlage entsprechender Kenntnisse erfolgt, kann die Umsetzung von Sprachaneignungsdiagnostik in eine Sprachaneignungsförderung am ehesten gelingen. Eine solche *kenntnisgeleitete Beobachtung* ist eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür, dass in Bezug auf die Sprachaneignung kein Kind zurückgelassen wird, auch und gerade keines der Kinder, die wenig Sprachanregungen in ihrem

primären Bezugskreis haben, für die die Schaffung von Anlässen zum sprachlichen Handeln also die wichtigste Voraussetzung für den Erfolg ihrer Aneignungsprozesse ist.

Der Erwerb der Kenntnisse, die für die kenntnisgeleitete Beobachtung erforderlich sind, geschieht in der Ausbildung, der Fort- und der Weiterbildung der ErzieherInnen und LehrerInnen. Die schulische Spezialisierung mit der Aufteilung in die unterschiedlichen Unterrichtsfächer darf dabei nicht darüber hinwegtäuschen, dass solche Kenntnisse – gerade auch für die komplexen Vermittlungsaufgaben in Bezug auf die literalen Basisqualifikationen – für die Lehrpersonen in *allen* Fächern von einer grundlegenden Bedeutung sind, denn Sprache gehört zu den wichtigsten Werkzeugen für die Vermittlung von Wissen wie für die soziale Qualifizierung, für die die Schule steht.

Die kenntnisgeleitete Beobachtung beschränkt sich nicht auf das, was zu dem einen oder anderen Zeitpunkt „irgendwie auffällig“ ist. Es geht ihr ja gerade darum, Aneignungs*verläufe* zu erfassen und daraus Konsequenzen für eine passgenaue Unterstützung der kindlichen Sprachaneignungsprozesse zu ziehen. Kenntnisgeleitete Beobachtung erfordert also, die Beobachtungsergebnisse so festzuhalten, dass Vergleiche zu früheren Aneignungsphasen leicht möglich sind. Natürlich ist damit nicht gemeint, dass die Lehrerin oder der Lehrer für jedes Kind tagtägliche oder wöchentliche Beobachtungstagebücher schreibt. Das wäre angesichts der zeitlichen und kräftemäßigen Anforderungen und Möglichkeiten von vornherein illusorisch. Aber eine gezielte Aufzeichnung wichtiger Wendepunkte, erfahrener Defizite, möglicher Aneignungsperspektiven kann helfen, über die subjektiv-momentanen Einzelheiten hinauszuführen. Es ist sozusagen eine Art „*Beobachtungsstenographie*“ zu entwickeln, für die jede Lehrerin, jeder Lehrer wahrscheinlich ohnehin viele Erfahrungen mitbringt. Im kollegialen Austausch lassen sich diese Erfahrungen bearbeiten und erweitern.

Dazu können auch Verfahren wie der sogenannte C-Test an der einen oder anderen Stelle helfen, die – testtheoretisch gesehen – in Bezug auf das, was sie eigentlich erfassen, im Einzelnen eher schwer zu bestimmen sind, die aber einen Eindruck von den Umgangsmöglichkeiten des einzelnen Kindes mit Sprache entstehen lassen.

Vor allem aber die Entwicklung von geeigneten *Beobachtungsmedien* im Sinn einer *kenntnisgeleiteten Beobachtung der kindlichen Sprachaneignung* wird für ErzieherInnen wie LehrerInnen - und damit für die Kinder hilfreich sein.

9. Ausblick

Dabei ist es wichtig, sich einige allgemeine Einsichten zur gegenwärtigen Situation von Sprachdiagnostik und Sprachförderung vor Augen zu halten. Der Kenntnisstand in Bezug auf die komplexen Prozesse der Sprachaneignung, besonders auch in den späteren Aneignungsphasen, ist bisher noch immer fragmentarisch. Sowohl Entwicklungspsychologie wie Aneignungslinguistik haben sich (oft aus verständlichen methodologischen Gründen, zum Teil auch als Folge von verengten Theoriekonstrukten zur Sprache) häufig auf einzelne Teilbereiche beschränkt. Andere Bereiche hingegen und der Gesamtprozess wurden bisher weitgehend vernachlässigt. Es gibt auch keine einfachen Umsetzungsanweisungen von diagnostischen Befunden in Fördermaßnahmen. Isolierte

Trainings zu einzelnen Teilaspekten bleiben in ihren Ergebnissen oft hinter den Erwartungen zurück. Die Untersuchung der *mehrsprachigen Sprachaneignung* gerade auch in den späteren Aneignungsphasen wirft nach wie vor viele offene Fragen auf. Der Einsatz der Schulpolitik und der Schulbehörden in den verschiedenen Bundesländern ist zum Teil erheblich, erfolgt aber weitgehend *unkoordiniert*.

In dieser Situation hilft Aktionismus wenig. Er führt zur Ermüdung nicht zuletzt der beteiligten ErzieherInnen und LehrerInnen. Der Versuch, ohne qualifizierte Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (und die kosten eben, wenn sie gut sein sollen, Geld!) mit einigen „Reparaturmaßnahmen“ zum Ziel zu kommen, ist inzwischen vielfältig gescheitert. Der ganze Bereich bedarf der soliden *Fundierung* und der realistischen *Ausstattung*. Gerade weil Sprachaneignung ein so komplexer und zugleich ein so zentraler Prozess für jedes einzelne Kind ist, ist es nötig, gewonnene Erfahrungen aufzuarbeiten, Forschung zu intensivieren, das Gespräch zwischen Praxis und Wissenschaft handlungsnah zu führen und das Engagement der Beteiligten so zum Zuge kommen zu lassen, dass gute Lösungen entstehen. Das ohne Zweifel wichtigste Engagement liegt da bei den Kindern selbst. Sie brauchen die Erfahrung, dass sich Sprachaneignung für sie in der Schule und über die Schule hinaus lohnt.

Weiterführende Literatur

Ehlich, Konrad u.a. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: BMBF (Bildungsforschung 11)

Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula, Reich, Hans H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin: BMBF (Bildungsforschung 29.I sowie als Band 29.II der Reihe die Forschungsgrundlagen dazu)

Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Drorit Lengyel, Hans. H. Reich, Hans-Joachim Roth, Marion Döll (Hgg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster u.a.: Waxmann, 15 – 24 (FÖRMIG Edition 5)

Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr

McNamara, Tim (2005): Beurteilungsverfahren für die sprachliche Entwicklung von Kindern zwischen dem vierten und vierzehnten Lebensjahr. In: Ehlich u.a. (2005), 171 – 192