
Newsletter Nr. 21 – November 2014

Schwerpunkt: „Sprachentwicklung und -förderung“

Editorial

Katrin Hille, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm

Wer ein Kind beim Aufwachsen begleitet, staunt immer wieder über rasante Fortschritte in vielen Bereichen. Aber bis zum Schulanfang ist keine andere Entwicklung so imposant wie die Sprachentwicklung. Maries erstes richtiges Wort (wenn man das Plappern „mamama“ „bababa“ nicht zählt) ist „Ahnes“ um ihren ersten Geburtstag herum. Es steht für den älteren Bruder Hannes. Mit zwei Jahren spricht Marie schon 220 Wörter und bildet einfache Sätze wie „Da Tiere!“, „Da paar grüne.“, „Haben Mund aufgemacht.“ Mit drei Jahren beherrscht Marie schon 1.000 Wörter produktiv und formt damit komplexere Sätze wie „Ja, du darfst meine Tüte voller Murmeln kriegen.“ Im letzten Kindergartenjahr spricht Marie in komplizierten Sätzen und Nebensätzen und erzählt zusammenhängende Geschichten: „Da gibt es so eine Puppenecke. Und da ist eine rote und gelbe Puppenwohnung. Und bei der gelben Puppenwohnung, genau gegenüber, da gibt es auch einen Gang. Da kann man einfach eine Puppe holen“. Mit sechs Jahren kennt und versteht Marie 11.500 Wörter und benutzt davon 4.000 selbst. Von der Geburt bis zu ihrem sechsten Geburtstag hat sie damit im Durchschnitt mehr als fünf neue Wörter pro Tag gelernt. Ihre implizit erworbenen Grammatikkenntnisse lassen sie gewandt konjugieren („ich bin ...“, „du malst“, „wir sind gegangen...“) und deklinieren („eine gelbe Puppenwohnung“, „bei der gelben Puppenwohnung“), selbst wenn sie noch gar nicht weiß, was das ist.

Doch nicht immer klappt die Sprachentwicklung reibungslos. Die meisten Kinder sprechen wie Marie zum zweiten Geburtstag schon deutlich mehr als 50 Wörter eigenständig. Manche schaffen das jedoch nicht. Diese Kinder bezeichnet man als Late-Talker. Und nur für manche dieser Late-Talker gilt der Leitspruch: „Das wächst sich aus!“. Doch bei welchen wächst es sich aus und bei welchen nicht? Dieser Thematik widmet sich unser erster Newsletterbeitrag über ein Forschungsprojekt mit Kindern, die als Late-Talker gelten.

Late-Talker frühzeitig zu erkennen, um sie gezielt zu fördern, ist wichtig. Mit dem Kriterium der 50 Wörter zum zweiten Geburtstag lassen sich mittlerweile die förderbedürftigen Kinder relativ gut identifizieren. Doch was wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen? Maries Kindergartenfreundin Ebru startete mit ersten türkischen Wörtern und Sätzen in ihren Spracherwerb und lernt seit dem Eintritt in die Kindertagesstätte zusätzlich das Deutsche.

Wie erkennt man Late-Talker unter den mehrsprachig aufwachsenden Kindern? Welches Kriterium gilt dann? Die Anzahl der Wörter in allen Sprachen? Für mehrsprachige Kinder ist weniger über die frühe Entwicklung des Wortschatzes in den einzelnen Sprachen eines Kindes bekannt. Wie lässt sich der ganz frühe Wortschatz in der „anderen“ Sprache erfassen und müssen mehrsprachige Kinder z.B. mehr Wörter (in beiden Sprachen?) produzieren können, um den kritischen Wert zu erreichen? Das Forschungsprojekt, das der zweite Beitrag beschreibt, will hier Abhilfe schaffen.

Diagnose ist das eine – Förderung das andere. Besonders in Kindertageseinrichtungen spielt die Förderung sprachlicher Fähigkeiten eine zentrale Rolle. Vor allem mehrsprachige Kinder, die erst im Kindergarten mit der Zweitsprache Deutsch in Berührung kommen, sind in diesem Rahmen auf bestmögliche Bedingungen angewiesen. Wie sieht jedoch eine gute Förderung für diese Kinder im Kindergarten aus? Was brauchen diese Kinder, um deren Zweitsprachentwicklung positiv zu beeinflussen? Der dritte Beitrag stellt eine Untersuchung dazu vor. Sie ist Teil einer Längsschnittstudie über deren Ergebnisse wir im Verlauf des Projekts auch später noch berichten werden.

Der vierte Beitrag beschäftigt sich ebenfalls mit dem Thema Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Bisherige Untersuchungen zu Sprachförderprogrammen für ein- und mehrsprachige Kinder im Vorschuljahr zeigten ernüchternde Ergebnisse. Der Beitrag beschreibt ein Projekt zur Wirksamkeitsprüfung alltagsintegrierter Sprachförderung, in dem Erzieherinnen in zwei Fortbildungsgruppen mit sehr unterschiedlicher Intensität weitergebildet wurden. Der Vorab-Blick in erste Ergebnisse dieser Studie zeigt eine messbare Wirkung des alltagsintegrierten Förderkonzepts nach umfangreichem Training der pädagogischen Fachkräfte auf die mehrsprachigen Kindern und auch die Erzieherinnen selbst.

Das Thema Sprachentwicklung endet nicht im Kindergarten mit dem Eintritt in die Schule. Auch in der Schule zeigen sich große Unterschiede in den sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder. Wie groß, das zeigt unser letzter Beitrag für diesen Newsletter. Schätzen Sie mal: wie viele Zweitklässler sind ihrer Leseleistung nach auch wirklich auf dem Niveau eines Zweitklässlers?

Late Talkers – Was tun, wenn der Sprechbeginn auf sich warten lässt?

Maria-Magdalena Attenberger¹, Nora Budde-Spengler¹, Elisabeth Smith³, Sibylle Brosch³ & Steffi Sachse^{1,2}

¹ ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm

² Pädagogische Hochschule Heidelberg

³ Sektion Phoniatrie und Pädaudiologie der HNO-Universitätsklinik Ulm

Lukas ist schon zwei Jahre alt (27 Monate) und benutzt erst dreizehn Wörter. Andere Kinder in seinem Alter sprechen schon um die 200 Wörter. Lukas' Eltern machen sich langsam Sorgen: Zuerst erfolgte die kinderärztliche Untersuchung, von dort wurden sie weiter verwiesen an die HNO-Universitätsklinik Ulm - vielleicht hört Lukas nicht gut? Doch ganz im Gegenteil, Lukas hört sehr gut, seine Eltern fragen sich immer noch, warum er nicht mehr spricht und wie sie ihn unterstützen können. Vielleicht ist er einfach nur ein Spätstarter und holt alles noch auf? Da die sich die Geschwindigkeit der Sprachentwicklung zwischen Kindern stark unterscheidet, wird seitens der Kinderärzte zunächst oftmals eine „Abwarte“-Strategie empfohlen. Doch ist dies wirklich sinnvoll oder sollten Kinder wie Lukas in ihrer Sprachentwicklung sofort unterstützt werden? Und falls ja, mit welchen Mitteln?

Bei einigen Kindern verläuft die Sprachentwicklung verzögert. Sprechen Kinder im Alter von 24 Monaten weniger als 50 Wörter und benutzen noch keine Zweiwortverbindungen, werden sie als Late Talker bezeichnet. Mit Elternfragebögen (z.B. dem SBE-2-KT [1] oder FRAKIS [2]) kann verlässlich überprüft werden, ob Kinder zu dieser Gruppe gehören. Bei einem Teil der Kinder manifestiert sich diese

Verzögerung und führt zu Sprachentwicklungsstörungen. Da die Sprachentwicklung eng mit der Entwicklung anderer Bereiche, der sozial-emotionalen wie auch der kognitiven Entwicklung zusammenhängt, werden die Entwicklungschancen dieser Kinder enorm eingeschränkt. Besonders gefährdet sind die Kinder, wenn sprachliche Auffälligkeiten noch zu Schulbeginn bestehen, da in unserer heutigen Wissensgesellschaft beinahe alles Wissen über Sprache vermittelt wird [3]. Um ihnen frühzeitige optimale Förderung zu gewähren, sollte man Wissen darüber haben, wie sich Late Talkers weiterentwickeln. Bisher weiß man, dass ihre weitere Entwicklung ganz unterschiedlich verlaufen kann: Ein Teil holt die Sprachverzögerung ohne jegliche Förderung auf, ein weiterer Teil bleibt sprachlich schwach und ein dritter Teil entwickelt später eine spezifische Sprachentwicklungsstörung [4]. Um frühzeitig zwischen diesen Gruppen unterscheiden zu können und die Eltern gut beraten zu können, wurde im Jahr 2010 ein Kooperationsprojekt zur Frühdiagnostik sprachlicher Leistungen des ZNL TransferZentrums für Neurowissenschaften und Lernen mit der HNO-Sektion Phoniatrie und Pädaudiologie der Universitätsklinik Ulm gestartet.

Ziel war es, die weitere Entwicklung der einzelnen Late Talker zu verfolgen und nach Vorhersagefaktoren zu suchen. Forschungsfragen waren u.a.: Welcher Anteil der ehemaligen Late Talkers bleibt auch mit drei Jahren sprachauffällig? Gibt es Kennzeichen, die darauf hinweisen, dass Late Talkers weiterhin auffällig bleiben bzw. ihren Sprachrückstand aufholen? Falls ja, welche Kennzeichen sind das?

Um die Fragen zu beantworten wurden 53 Late Talkers im Alter von ca. zwei Jahren (22-32 Monate) erstmals in der HNO-Universitätsklinik bezüglich ihres Hörvermögens untersucht. Ihre Eltern machten im Elternfragebogen FRAKIS [2] Angaben dazu, wie viele Wörter ihr Kind bereits spricht. Nach Ausschluss von Hörproblemen wurde außerdem das Verständnis für Sprache (aus dem SETK-2 [5]) untersucht. Die Kinder wurden mit drei und fünf Jahren erneut in ihrer Sprachentwicklung untersucht (u.a. mit dem SETK 3-5 [6] und dem AWST-R [7]) und ihre Eltern wurden zu jedem Untersuchungszeitpunkt gebeten, Angaben zum familiären Hintergrund, Geschwistern, Verhaltensauffälligkeiten und medizinischen Problemen zu machen.

Bisher liegen erste Ergebnisse zur weiteren sprachlichen Entwicklung mit drei Jahren vor. Diese deuten bei unserer Gruppe von Late Talkers auf eine eher ungünstige Prognose hin: Ganze 76% der ehemaligen Late Talkers aus der HNO-Klinik erhielten im Alter von drei Jahren auf Grundlage einer ausführlichen Untersuchung und unter Einsatz von normierten Sprachtests die Diagnose einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung und 12% wurden weiterhin als sprachschwach eingestuft, dazu gehört auch Lukas. Er fiel mit drei Jahren noch durch eine unterdurchschnittliche Sprachleistung auf, in den meisten Sprachtests lag er zwar nicht mehr im stark auffälligen Bereich, aber immer noch unterhalb des Durchschnitts seiner Altersgruppe. Nur 8% aller in der Studie untersuchten Kinder hatten ihre Verzögerung aufgeholt.

Dieser hohe Anteil weiterhin als sprachauffällig eingestufte Kinder, kann u.a. damit erklärt werden, dass in der HNO-Klinik nur Late Talkers untersucht werden, die bereits vom Kinderarzt an die Klinik weiterverwiesen wurden. Dabei ist natürlich möglich, dass nur besonders schwere Fälle von Sprachverzögerungen weiterverwiesen werden und die leichteren Fälle wie erwähnt angewiesen wurden, die weitere Entwicklung erst einmal abzuwarten. Darauf deutet auch der Befund hin, dass in der von uns untersuchten Gruppe ein sehr hoher Anteil an Kindern war, die nicht nur wenige Wörter sprachen, sondern zusätzlich Auffälligkeiten im Sprachverständnis zeigten [8].

Das Sprachverständnis ist auch entscheidend für die weitere Entwicklung: War ein Kind zusätzlich zur Sprachproduktion auch im Sprachverständnis beeinträchtigt, war das mittlere Sprachniveau mit drei Jahren tendenziell schlechter, je schwächer das Sprachverständnis ein Jahr zuvor war.

Im Vergleich zur aktiven Sprache ist das Sprachverstehen allerdings wesentlich schwerer zu untersuchen, da Kinder oft sehr geschickt darin sind, solche Probleme in der alltäglichen Kommunikation zu überdecken. Da aber das Sprachverständnis so bedeutsam ist und außerdem auch auf andere und globalere Entwicklungsbeeinträchtigungen hinweisen kann, sollte es bei Kindern, die sehr spät mit dem Sprechen beginnen, unbedingt zusätzlich zum Hörvermögen untersucht werden.

Um Late Talkers wie Lukas rechtzeitig vor Schulbeginn ausreichend sprachlich zu fördern, um ihre Entwicklung nicht zu gefährden, sollte die bisherige Empfehlung der Sektion Phoniatrie und Pädaudiologie in Form eines Elterntrainings (Heidelberger Elterntraining [9]) bei Late Talkers ohne Hörproblemen beibehalten werden. Eltern können ihre Kinder im Alltag noch optimaler fördern, wenn sie gezielt Methoden einüben, die die Sprachentwicklung unterstützen. Ist bei einem Late Talker zusätzlich das Sprachverständnis beeinträchtigt bei einer ansonsten unauffälligen allgemeinen Entwicklung kann zusätzlich zum Elterntraining auch eine frühe logopädische Behandlung begonnen werden.

Literatur

- [1] Suchodoletz, W. v. & Sachse, S. (2009). Sprachbeurteilung durch die Eltern - Kurztest für die U7 (SBE-2-KT), <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/sprachstoerungen/SBE-2-KT.php>.
- [2] Szagun, G., Stumper, B., & Schramm, S. A. (2009). Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung – FRAKIS. Frankfurt: Pearson Assessment.
- [3] Suchodoletz, W.v. (2004). Zur Prognose von Kindern mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen. In W. von Suchodoletz (Ed.), Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen? (pp. 155–199). Göttingen: Hogrefe.
- [4] Sachse, S. & Suchodoletz, W. v. (2009). Prognose und Möglichkeiten der Vorhersage der Sprachentwicklung bei Kindern mit verzögertem Sprechbeginn (Late Talkers). *Kinderärztliche Praxis*, 80 (5), 318-328.
- [5] Grimm, H., Aktas, M., & Frevert, S. (2000). Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder - SETK-2. Göttingen: Hogrefe.
- [6] Grimm, H., Aktas, M., & Frevert, S. (2001). Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder - SETK 3-5. Göttingen: Hogrefe.
- [7] Kiese-Himmel, C. (2005). Aktiver Wortschatztest für drei- bis fünf-jährige Kinder – Revision - AWST-R. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- [8] Smith, E., Budde, N., Gütinger, A., Reiter, R., Attenberger, M., Brosch, S. & Sachse, S. (im Druck). Charakterisierung eines Kollektivs von Kindern mit früher Verzögerung im Spracherwerb: „Late Talkers“. *Laryngo-Rhino-Otologie*.

[9] Buschmann, A., Jooss, B., & Pietz, J. (2009). Frühe Sprachförderung bei Late Talkers – Effektivität einer strukturierten Elternanleitung. *Kinderärztliche Praxis*, 79(6), 404–414.

Sprachliche Einschätzung mehrsprachiger Kleinkinder in der Kinderarztpraxis – bloß wie? Hintergründe und erste Ergebnisse der Studie „Erfassung früher sprachlicher Leistungen bei türkisch-deutsch aufwachsenden Kindern“

Nora Budde-Spengler, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm

Tanja Rinker, Universität Konstanz

Steffi Sachse, PH Heidelberg

Frau Dr. Weller ist Kinderärztin in einer bayerischen Großstadt. Ihre kleinen Patienten sind nicht selten auch Kinder, die mit Türkisch und Deutsch aufwachsen. Und zu ihrer Alltagsroutine gehören die kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen („U 1-9“), während der sie verschiedene Entwicklungsbereiche der Kleinen zügig und umfassend einschätzen muss. Während es nicht allzu schwierig für die Ärztin ist, beispielsweise die Beweglichkeit oder den Impfstatus des Kindes einzuschätzen, steht Fr. Dr. Weller immer wieder vor der kniffligen Aufgabe, insbesondere bei der Vorsorgeuntersuchung rund um den zweiten Geburtstag (U 7) die sprachlichen Fähigkeiten der mehrsprachig aufwachsenden Kinder richtig einzustufen. Für ausschließlich deutschsprachige Kinder nutzt Dr. Weller einen der vorhandenen standardisierten Elternfragebögen wie den ELFRA-2 [1], den ELAN [2], den FRAKIS [3] oder den SBE-2-KT [4]. Doch was tun bei z.B. türkisch-deutschen Zweijährigen, die viel Türkisch hören und auch manches davon sprechen und dazu auch ein paar Wörter auf Deutsch produzieren können? Wie findet die Ärztin heraus, wie viele Wörter das Kind tatsächlich in der „anderen“ Sprache spricht? Zählen nur die Leistungen in der ersten, frühen Sprache im familiären Umfeld – oder zählen alle Wörter, auch die deutschen, um das vielfach bestätigte 50-Wort-Kriterium für das Alter von 24 Monaten zu erreichen? Gerade wenn das Kind sprachlich nicht allzu gewandt zu sein scheint, zählt jedes Wort, um abzuwägen, ob der kleine Patient frühzeitige Unterstützung benötigt oder nicht. Aus Sicht der Kinderärztin fehlt ein türkischer Wortschatzfragebogen, um die frühen türkischen Äußerungen ihrer größten Migrantengruppe gut einschätzen zu können.

Bei einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern im Alter von zwei Jahren ist der aktive Wortschatz das entscheidende Kriterium zur Beurteilung der sprachlichen Leistungsfähigkeit. Als kritischer Wert hat sich kulturübergreifend die Zahl 50 für das Alter von 24 Monaten herausgestellt. Unter der Risikodiagnose „Late Talker“ (späte Sprecher), die auch Dr. Weller überprüft, werden diejenigen Kinder verstanden, die mit 24 Monaten weniger als 50 Wörter und/oder keine Zweiwortverbindungen verwenden.

Für mehrsprachige Kinder ist demgegenüber weniger über die frühe Entwicklung des Wortschatzes in den einzelnen Sprachen eines Kindes bekannt. So ist noch unklar, wann das 50-Wort-Kriterium erreicht wird und wie dieses genau in den Sprachen des Kindes zu definieren ist. Gerade Erkenntnisse für Deutschland und die frühe sprachliche Situation der hier lebenden türkisch-deutsch aufwachsenden Kinder fehlen noch.

Daher soll im Rahmen dieser Studie die frühe mehrsprachige Entwicklung türkisch-deutsch aufwachsender Kinder, v. a. im Hinblick auf angemessene diagnostische Kriterien zur Beurteilung der Sprachfähigkeiten dieser Kinder, untersucht werden.

Um später einmal einen standardisierten Wortschatzfragebogen für das Türkische zum Einsatz in der Kinderarztpraxis verfügbar zu haben, ist es ein langer Weg: zunächst wurden türkischsprachige Mütter nach dem Wortschatz ihrer Kleinen befragt und alle Wörter gesammelt. Die türkischen Wörter wurden gesammelt, sortiert und dann in Listenform an weitere türkische Eltern verteilt. Natürlich interessiert uns Forscher dabei nicht nur der türkische Wortschatz der Kinder, sondern auch der deutsche – und sämtliche Faktoren, die Einblicke in die Sprachenverwendung in den Familien geben bzw. ein Bild davon zeichnen, wieviel das Kind in welcher Sprache von wem hört.

Konkret wurden bei Kindern im Alter zwischen 18 und 30 Monaten jeweils die eigens entwickelte türkische Wortschatzliste zur Erfassung des aktiven Wortschatzes im Türkischen eingesetzt, außerdem der Elternfragebogen ELAN [2] zur Erfassung des frühen deutschen Wortschatzes sowie ein Fragebogen zum familiären und sprachlichen Hintergrund der Kinder.

Es zeigte sich, dass die angeschriebenen oder angesprochenen Eltern eine ganze Reihe an Kreuzchen in den drei Fragebögen machen mussten:

Werden die Wörter beider Sprachen addiert, erhält man einen Mittelwert von ungefähr 200 Wörtern, was in etwa auch dem aktiven Wortschatz eines Kindes entspricht, das „nur“ eine Sprache erwirbt. Und man erhält einen Anteil an Kindern mit einem geringen Wortschatz von 18 %, was der erwarteten Häufigkeit der sog. Late Talkers entspricht. Diese Kinder mit spätem Sprechbeginn finden sich, egal ob sie eine oder mehrere Sprachen erwerben. Erfasst man also die Kinder, die weniger als 50 Wörter produzieren, erhält man nur auf das Türkische bezogen einen relativ hohen Anteil von 33 %, in Bezug auf das Deutsche trifft dies sogar auf 69 % der Kinder zu.

Die Anzahl an verwendeten Wörtern im Türkischen, im Deutschen und beide Sprachen addiert liefern wichtige Vergleichsdaten, welcher Wortschatzumfang bei einem typischen türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Kind zwischen 1,5 und 2,5 Jahren erwartet werden kann. Dass viel zu viele Zweijährige als „sprachlich verzögert“ eingestuft würden, wenn man – sei es aus Zeitmangel oder eben angesichts fehlender Wortschatzfragebögen – nur eine Sprache bei zweisprachigen Kindern betrachtet, wurde deutlich. Wie schwierig es in der Praxis ist, sich einen Eindruck in beiden Sprachen zu verschaffen und ein verlässliches Bild, wer wo wieviel in welcher Sprache mit dem Kind spricht, bestätigen auch die Erfahrungen von Dr. Weller. Es reiche nicht, nur nach der Muttersprache des Kindes zu fragen, weiß sie, dass erfasse nicht das komplexe Sprachumfeld vieler Kinder und führe zu Missverständnissen (Muttersprache = Sprache der Mutter?).

Dagegen erscheint es zur verlässlichen Beurteilung des aktiven Wortschatzes türkisch-deutsch aufwachsender Kinder unbedingt notwendig, die in beiden Sprachen verwendeten Wörter zu betrachten und einen kombinierten Wortschatzwert zu verwenden. Die bereits vorliegende Wortschatzliste für das Türkische wird weiter erprobt und für Praxis- und Forschungszwecke weiterentwickelt.

Die Studie ist eine Kooperationsstudie und wird geleitet von Prof. Dr. Steffi Sachse, Pädagogische Hochschule Heidelberg und Dr. Tanja Rinker, Universität Konstanz.

Dank gilt der Baden-Württemberg Stiftung für die finanzielle Unterstützung der Forschungsarbeit von Steffi Sachse im Rahmen des Eliteprogramms für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden.

Literatur

- [1] Grimm, H. & Doil, H. (2000, 2006). Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA-1, ELFRA-2). Göttingen: Hogrefe.
- [2] Bockmann, A. & Kiese-Himmel, C. (2006). ELAN – Eltern Antworten: Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter. Göttingen: Beltz.
- [3] Szagun, G., Stumper, B. & Schramm, A.S. (2009). Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung (FRAKIS) und FRAKIS-K (Kurzform). Frankfurt: Pearson Assessment.
- [4] Suchodoletz, W. v. & Sachse, S. (2008). SBE-2-KT: Sprachbeurteilung durch Eltern – Kurztest für die U7. <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/sprachstoerungen/SBE-2-KT.php>

Sprachentwicklung und -förderung bei Kindergartenkindern mit Deutsch als Zweitsprache

Katarina Groth & Franziska Egert, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm

Aktuell haben ungefähr 20% der in Deutschland lebenden Bevölkerung einen Migrationshintergrund. Die größten Bevölkerungsgruppen sind dabei türkischer, russischer und polnischer Abstammung (1). Mehrsprachig aufwachsende Kinder erlernen ihre Erstsprache vor allem im Elternhaus. Die Zweitsprache Deutsch dagegen wird oft erst mit dem Eintritt in den Kindergarten, also im Alter zwischen 2 und 3 Jahren, erlernt. Adäquate sprachliche Fähigkeiten in der Bildungssprache werden als zentral für einen gelingenden Schulstart und die gesamte schulische Laufbahn erachtet und sind somit zentraler Schlüssel zum Bildungserfolg. Daher ist die sprachliche Bildung und Förderung mehrsprachiger Kinder in Kindertagesstätten besonders wichtig und nach wie vor ein hoch aktuelles Thema.

In den letzten Jahren wurde in Deutschland verstärkt versucht die sprachliche Entwicklung von ein- und mehrsprachigen Kindern mit Förderbedarf im Deutschen in Kindertageseinrichtungen zu unterstützen. Die sprachliche Förderung in den Kindertagesstätten wird jedoch sehr unterschiedlich realisiert – mit Hilfe von expliziten, additiven Förderprogrammen sowie mit alltagsintegrierten Ansätzen. Obwohl viele Sprachförderkonzepte angeboten werden, sind nur wenige davon wissenschaftlich evaluiert (2). Insgesamt mangelt es bislang an evidenzbasierten Wirksamkeitsstudien. Bisher durchgeführte Evaluationsstudien im Kindergartenalter zeigen keine bis kleine Effekte expliziter Sprachfördermaßnahmen auf die Deutschsprachleistung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (3-6). Die vorliegende Begleitstudie trägt zur Evidenzbasierung von additiven Sprachfördermaßnahmen bei und untersucht allgemeine Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb, damit diese für Fördermaßnahmen besser genutzt und stärker beachtet werden können.

In den letzten Jahren fokussiert die Forschung im Bereich des Erst- und Zweitspracherwerbs stärker den Einfluss natürlicher, vorherrschender Faktoren auf die Sprachentwicklung. Basierend auf dem sozio-ökologischen Modell von Bronfenbrenner (1994; 7) werden Entwicklungsprozesse in Zusammenhang mit dem gesamten Ökosystem in dem das Kind aufwächst betrachtet. Dieses System besteht aus mehreren hierarchisch strukturierten Ebenen (d.h. im Zentrum befindet sich das Kind, daran direkt angegliedert ist die Familie und außen folgen weitere außerfamiliäre Lebensumwelten) auf denen sich zahlreiche

Einflussfaktoren finden welche die Sprachentwicklung des Kindes in unterschiedlichem Maße beeinflussen.

Ziel der vorliegenden Studie ist es Einzelfaktoren zu identifizieren, die eine positive sprachliche Entwicklung im Deutschen von mehrsprachigen Kindern voraussagen. Basierend auf dem o.g. Modell wird die Zweitsprachentwicklung dabei in Abhängigkeit von kindlichen, familiären und außerfamiliären (Kindertagesbetreuung) Merkmalen betrachtet. Zusätzlich wird der Einfluss additiver Sprachförderung im Kindergarten, anhand eines Sprachförderprogramms für Deutsch als Zweitsprache, untersucht.

Um dies zu gewährleisten nehmen an der Studie insgesamt 171 mehrsprachige Kinder aus 19 öffentlichen und privaten Einrichtungen aus dem Raum München und Umgebung teil. Die 19 Einrichtungen teilen sich in zwei Gruppen auf, wovon 11 ein explizites Sprachförderprogramm zur Unterstützung der Zweitsprache Deutsch anwenden und 8 Einrichtungen alltagsintegrierte Sprachförderung ohne explizites Sprachförderprogramm betreiben. Die Datenerhebung erfolgt über 1,5 Jahre und beinhaltet drei Messzeitpunkte im Abstand von ca. 8 Monaten (1. zwei Monate nach Kindergartenentritt; 2. kurz vor Ende des ersten Kindergartenjahres; 3. zum Halbjahr des zweiten Kindergartenjahres). Die Deutschsprachleistungen der Kinder werden dabei sehr spielerisch mittels standardisierter Testverfahren zur Sprachproduktion sowie zum Sprachverständnis untersucht. Zusätzlich werden zu allen Messzeitpunkten Fragebögen an die Einrichtungen, Eltern und Sprachförderfachkräfte ausgehändigt.

Aktuell liegen Daten zum ersten Messzeitpunkt vor. Hier waren die Kinder zwischen 30 und 58 Monate alt. Erste Ergebnisse unserer Untersuchung mit mehrsprachigen Kindern belegen, dass ähnliche Faktoren entscheidend für den Zweitspracherwerb sind, die bereits für den Erstspracherwerb in Large-Scale-Untersuchungen (z.B. BIKS, EPPE, NUBBEK; 8-10) gefunden wurden. Wie im theoretischen Modell von Bronfenbrenner angenommen finden wir hierarchisch strukturierte Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb. Der stärkste Einfluss auf die Sprachleistungen der Kinder im Deutschen wurde durch kindliche Merkmale (Alter, Erstspracheleistung eingeschätzt durch die Eltern und phonologisches Gedächtnis) belegt. Kleine bis mittlere Effekte auf die Zweitsprachleistung wurden weiter durch familiäre Faktoren (Ausbildungsniveau der Eltern, Familiensprache und Lernaktivitäten im Elternhaus) erklärt. Zusätzlich wurde ein eigenständiger Einfluss von früher außerfamiliärer Betreuungserfahrung gefunden. Kinder die bereits vor Kindergartenentritt in früher außerfamiliärer Betreuung (Tagespflege oder Krippe) waren, hatten zum ersten Messzeitpunkt einen höheren rezeptiven und expressiven Wortschatz im Deutschen.

Zum aktuellen Zeitpunkt sind noch nicht alle Daten erhoben und ausgewertet und es wurden bisher nur Daten eines Messzeitpunktes in die Analysen einbezogen. Somit können nur Aussagen über den Sprachstand nicht jedoch über die Sprachentwicklung der Zweitsprache getroffen werden. Ziel weiterer Analysen ist es daher Daten mehrerer Messzeitpunkte einzubeziehen, um den Einfluss der unterschiedlichen Faktoren auf die Zweitsprachentwicklung über ca. 1,5 Jahre hinweg zu untersuchen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Klärung des Einflusses additiver Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Durch die Gegenüberstellung der zwei Kindergartengruppen unserer Studie erhoffen wir uns Aussagen über die Effektivität des angewendeten Programms und dessen Einfluss auf die Deutschsprachentwicklung machen zu können. Die Identifizierung potentieller positiver Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb eröffnet Stellschrauben die genutzt werden können, um die vorschulische Förderung sprachlich benachteiligter Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu optimieren.

Die Studie wird von der Siemens Stiftung, München gefördert.

Weitere Angaben zu unserer Begleitstudie finden Sie unter
<http://www.znl-ulm.de/Themen/Sprache/Begleitforschung/begleitforschung.html>

Literatur

- [1] Statistisches Bundesamt (2013). Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Fachserie 1, Reihe 2.2. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell2012Migranten.html>
- [2] Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D. & Ehlich, K. (2011). Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. SE-Berichte Band 2. Hamburg. Hamburger Zentrum für Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE).
- [3] Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1 (4), 1-8.
- [4] Schöler, H. & Roos, J. (2011). Die Ergebnisse des Projektes EVAS, der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern in Heidelberger und Mannheimer Kindergärten. In Baden-Württemberg Stiftung. (Hrsg.), *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder* (S. 102 – 112). Tübingen: Francke.
- [5] Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291-300.
- [6] Wolf, M., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). *EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht*. Zugriff am 10.03.2012. Verfügbar unter <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekosbericht-3-110216.pdf>
- [7] Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In. *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd Edition. Oxford, GB: Elsevier.
- [8] Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2009). Erhebung sprachlicher Kompetenzen in BIKS: Ergebnisse zur Sprachentwicklung in Abhängigkeit von sozialen Hintergrundvariablen. *SAL-Bulletin*, 132, 5-18.
- [9] Flöter, M., Egert, F., Lee, H-J., Tietze, W., & (2013) Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von familiären und außerfamiliären Hintergrundfaktoren. In. Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., Leyendecker, B. (Eds.). *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter. Forschungsbericht*. Weimar/Berlin: verlag das netz. (S. 107-137).

[10] Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E. C., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2002). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 8b – Measuring the impact of pre-school on children's social/behavioural development over the pre-school period. London: DfES / Institute of Education, University of London.

Alltagsintegrierte Sprachförderung – doch mehr als „mach‘ ich sowieso“

Erste Ergebnisse zum Projekt MAUS – Mehrsprachig aufwachsende Kinder sprachlich fördern

Stefanie Schuler¹, Nora Budde-Spengler¹ & Steffi Sachse^{1,2}

¹ ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm

² Pädagogische Hochschule Heidelberg

Es klingt so einfach und einleuchtend, dass pädagogisches Fachpersonal keine Gelegenheit auslassen sollte, um mit mehrsprachigen Kindern während der Betreuungszeiten zu sprechen und ihnen so ein deutschsprachiges Sprachvorbild liefern sollte. Doch „mal eben“ in Lärm und Hektik des KiTa-Alltags ein paar Worte mit den Kleinen wechseln, beim Wickeln, Schuhebinden oder gemeinsamen Essen – das erfordert einen geschärften Blick für die sich bietende (sprachliche) Situation und ein gezieltes Aufgreifen der kindlichen Äußerungen und ist damit beileibe nicht „nebenbei“ umzusetzen – auch dann nicht, wenn man doch eigentlich weiß, dass man darauf achten sollte.

Im Projekt MAUS wurden daher die Effekte einer Interaktionsschulung von ErzieherInnen untersucht. Zwei Untersuchungsgruppen erhielten eine inhaltlich vergleichbare Fortbildung zu alltagsintegrierter Sprachförderung, jedoch mit unterschiedlicher Schulungsintensität: Die Kompaktgruppe erhielt eine „klassische“ eintägige Fortbildung zum Thema während die Intensivgruppe an einem Interaktionstraining über 6 Monate mit einem Fortbildungstag pro Monat teilnahm. Unter anderem gehörten Videoreflexionen zu diesem Intensivtraining (Variante des HIT - Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder, siehe http://www.fruehinterventionszentrum.de/hit_alltagsintegrierte_sprachfoerderung_in_kitas). Das ZNL-Projektteam begleitete die 135 Kinder und 44 ErzieherInnen über einen Zeitraum von zwei Kitajahren.

Verbessern sich die ErzieherInnen in ihrem sprachlichen Interaktionsverhalten durch die Fortbildung? Reicht es aus, informiert und an richtiges Sprachverhalten erinnert zu werden oder muss dieses intensiver und über einen längeren Zeitraum trainiert werden? Und wie entwickeln sich die sprachlichen Fähigkeiten der mehrsprachigen Kinder im Deutschen unter dem Einfluss ihrer ErzieherInnen?

Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, wurde der Sprachstand der Kinder über unterschiedliche Zugänge erfasst: Zum einen mit standardisierten Sprachtests, die auf spielerische Weise mit den Kindern in der KiTa durchgeführt wurden, zum anderen über die Befragung der Eltern und ErzieherInnen, die uns auf diesem Wege ihre Einschätzung des Sprachstandes mitteilten. Zusätzlich wollten wir auch wissen, wie sich die Kinder und v.a. die ErzieherInnen in einer alltagsnahen Situation – während des gemeinsamen Betrachtens eines Bilderbuches – verhalten. Alle Erhebungen wurden direkt vor und nach den Fortbildungen sowie erneut 6 Monate später durchgeführt.

Konfrontiert mit kleinen, oft neu in die Einrichtung aufgenommenen Kindern ganz unterschiedlicher Familiensprachen zeigte das pädagogische Fachpersonal gute Fähigkeiten bei der Bewertung der kindlichen Sprachfähigkeiten im Deutschen: Die Einschätzung der ErzieherInnen zum Sprachstand stimmte überaus hoch mit den Ergebnissen aus den standardisierten Sprachtests überein. Je besser das Ergebnis eines mehrsprachigen Kindes in den Sprachtests, desto besser schätzte auch der/die ErzieherIn den Sprachstand dieses Kindes ein. Umgekehrt konnten ErzieherInnen mit hoher Treffsicherheit Kinder mit sehr geringem Sprachstand als solche identifizieren. Die Eltern der mehrsprachigen Kinder, die oft selbst nicht gut deutsch sprechen, zeigten ebenfalls ein Gespür für die Einordnung des Sprachstandes Ihres Kindes, stimmten in ihrem Urteil allerdings geringer mit den standardisierten Sprachtests überein als die ErzieherInnen. Aus unseren Ergebnissen geht hervor, dass Eltern den Sprachstand im Deutschen im Mittel positiver und zugleich unrealistischer bewerten als die ErzieherInnen. Und nach unseren Auswertungen können einsprachige deutsche ErzieherInnen den Sprachstand von Kindern im Deutschen besser einschätzen als deren oft nicht muttersprachlich deutschen Eltern.

Im Anschluss an die Fortbildung haben wir die ErzieherInnen befragt, ob und falls ja inwiefern sie ihr sprachliches Verhalten sprachauffälligen und mehrsprachigen Kindern gegenüber verändert haben. Bis auf eine Erzieherin gaben alle an, ihr Verhalten geändert zu haben. Mit „ja, ziemlich“ bis „ja, sehr“ beantworteten diese Frage 73% der Intensivgruppe, jedoch nur 47% der Kompaktgruppe mit der eintägigen Fortbildung. Beispielhaft für die Antworten auf die Frage, was genau die ErzieherInnen geändert haben, ist folgendes Zitat: „Ich bin abwartender, ruhiger, höre aufmerksamer zu. Ich bin gestärkt in meinem Verhalten, nehme bewusster wahr.“ Dies können wir auch mit unseren Erhebungen bestätigen: Die abwartende Haltung der ErzieherInnen wurde anhand von Videosequenzen aus der Bilderbuchsituation bewertet. Über die Zeit verbessern sich nur die ErzieherInnen der Intensivgruppe deutlich in dieser abwartenden Haltung, nicht jedoch die ErzieherInnen der Kompaktgruppe. Zudem zeigt sich auch, dass sich die ErzieherInnen der Intensivgruppe im Vergleich zur Kompaktgruppe stärker in der Anwendung von Sprachlehrstrategien verbessern und sich v.a. selbst mehr zurücknehmen und den Kindern Raum zu Sprechen geben. Auch besteht die Kommunikation aus deutlich weniger reinem Vorlesen der ErzieherInnen und zunehmend mehr Kindäußerungen, v.a. in der Intensivgruppe.

Dies hat messbare Auswirkungen auf die Sprachleistungen der Kinder: Diese verbessern sich deutlicher bei den Kindern, deren ErzieherInnen in der Intensivgruppe waren als bei denen der Kompaktgruppe. Zum einen zeigen sich diese Effekte auf Ebene der Sprachtests bzgl. der Wortverständnisleistung, des aktiven Wortschatzes und bei der Fähigkeit zur Versprachlichung von Bildinhalten. Zum anderen sehen wir auch in den Videos der Bilderbuchsituation, dass die Kinder der Intensivgruppe über die Zeit deutlich mehr zu Wort kommen und zunehmend längere Sätze sprechen als die Kinder der Kompaktgruppe. Die umfassenden Ergebnisse der gesamten Untersuchung werden derzeit aufbereitet und stehen hier ([Link](#)) zur Verfügung, sobald sie veröffentlicht sind.

Eine effektive alltagsintegrierte sprachliche Förderung von mehrsprachigen Kindern erfordert ein sehr intensives und dauerhaftes Arbeiten an und Reflektieren über das sprachliche Interaktionsverhalten der ErzieherInnen. Wirksam erscheint eine intensive Trainingsmaßnahme (in MAUS realisiert über das HIT – Heidelberger Interaktionstraining), die über längere Zeit stattfindet, die ErzieherInnen begleitet, viele übende und reflexive Elemente enthält und die alltägliche Umsetzung so unterstützt. Wird dies realisiert, zeigen sich messbare Vorteile für die Kinder im sprachlichen Bereich. Und die vielen alltäglichen

Situationen beim Wickeln, Schuhebinden oder Essen können von trainierten ErzieherInnen effektiver zur Sprachförderung genutzt werden.

Die Studie wird gefördert von der Frankfurter Metzlerstiftung und findet an Kitas der AWO und Kita Frankfurt in Wiesbaden und Frankfurt/Main statt.

Leseleistungen in der Grundschule und in der Sekundarstufe - Wie homogen sind unsere Schulklassen?

Judith Streb, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm

Wie homogen sind unsere Schulklassen? Bereits beim Schuleintritt wird geprüft, ob ein Kind für die Regelschule geeignet ist, ob es zurückgestellt werden sollte, ob es lieber eine Sonderschule besuchen sollte. Doch wird das Ziel erreicht? Entstehen auf diese Weise homogene Schulklassen?

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Bildungshauses 3-10“ (Die „Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts ‚Bildungshaus 3 – 10‘ “ wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NVB85031 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.) erhoben wir die Würzburger-Leise-Leseprobe (Schneider, Blanke, Faust & Küspert, 2011) an 550 Zweitklässlern an 26 Schulen (In der Auswertung wurden nur Kinder aus Kontrollgruppen berücksichtigt, die nicht am Bildungshaus teilnehmen.) . Die Würzburger-Leise-Leseprobe dient der Überprüfung der Lesegeschwindigkeit und ist ein zuverlässiges Maß für die Erfassung der Leseleistung. Abbildung 1 zeigt wie viele Kinder den Test mit welchem Rohwertpunkt abschlossen. Der Mittelwert für die Kinder unserer Studie (Mittelwert=65,4) entspricht in etwa auch dem Mittelwert der Normstichprobe für Zweitklässler (Mittelwert=67,1), der als senkrechte Linie dargestellt wurde. Gleichzeitig haben wir ebenfalls die Mittelwerte für die drei anderen Klassenstufen eingezeichnet (Klasse 1: 41,2; Klasse 3: 90,8 und Klasse 4: 106,1). Wie gut sind die Zweitklässler im Lesen? 12% der Zweitklässler erzielen Rohwertpunkte, die unter dem Mittelwert eines durchschnittlichen Erstklässlers liegen (< 41,2). Ebenfalls 12% erzielen Rohwertpunkte die besser sind als die eines durchschnittlichen Drittklässlers (> 90,8). 2% aller Kinder schneiden sogar besser ab als ein durchschnittlicher Viertklässler (> 106,1). Bezogen auf eine Grundschulklasse bedeutet dies, dass in einer typischen zweiten Klasse drei Schüler schlechtere Leseleistungen aufweisen als ein durchschnittlicher Erstklässler und weitere drei auch in einer dritten Klasse überdurchschnittlich gut mithalten könnten. Knapp ein Drittel der Zweitklässler zeigt also keine jahrgangstypische „homogene“ Leseleistung, sondern wäre in einer höheren bzw. niedrigeren Klassenstufe viel besser aufgehoben.

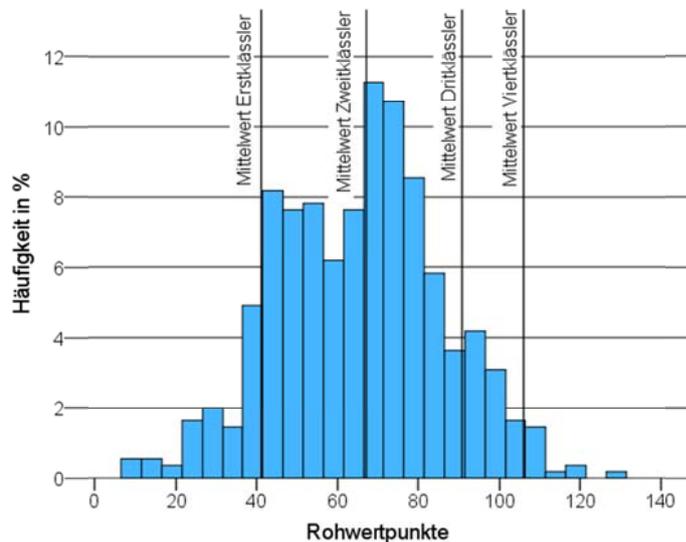


Abbildung 1. Prozentuale Anteile erzielter Rohwertpunkte in der Würzburger-Leise-Leseprobe (Schneider, Blanke, Faust & Küspert, 2011) von Zweitklässlern (Daten aus der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Bildungshaus 3-10“)

Nun könnte man argumentieren, dass in der Grundschule ja noch weitgehend alle Kinder zusammen unterrichtet werden und bisher nur Sonderschüler „aussortiert“ wurden. Also werfen wir einen Blick auf die Sekundarstufe.

Das Programme for International Student Assessment (PISA) erfasst alle drei Jahre das Leistungsniveau 15-jähriger Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft. Prenzel, Sälzer, Klieme und Köller (2013) haben in ihrer Publikation „PISA 2012“ die Ergebnisse der deutschen Teilstichprobe vorgestellt. Im Jahr 2012 wurden in Deutschland 5001 Schülerinnen und Schüler aus 230 Schulen befragt.

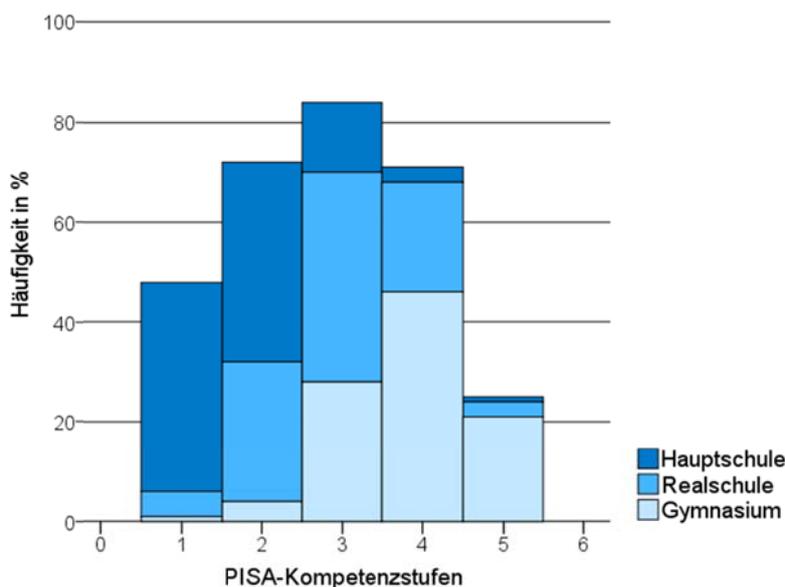


Abbildung 2. Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern auf den einzelnen Stufen der Lese-Kompetenz in PISA 2012 getrennt nach Schulart (Daten aus Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013)

Abbildung 2 zeigt die Lesefähigkeit der deutschen PISA-Schülerstichprobe nach Prenzel, Sälzer, Klieme und Köller (2013, S. 234) in einem Säulendiagramm. Im Diagramm sind die jeweiligen prozentualen Häufigkeiten für jede Kompetenzstufe im Bereich Lesen getrennt nach Schulart abgetragen. Von den 100% getesteten Gymnasiasten erzielten beispielsweise 4% der Schülerinnen und Schüler Werte im Kompetenzbereich II und 21% der Schülerinnen und Schüler erzielten Werte im Kompetenzbereich V. Wie Abbildung 2 veranschaulicht, gibt es Hauptschülerinnen und -schüler die bei den PISA-Tests deutlich besser abschneiden (3% mit Kompetenzstufe IV) als Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums (4% mit Kompetenzstufe II). Im mittleren Kompetenzbereich (Stufe III) finden sich annähernd gleich viele Schülerinnen und Schüler aus allen drei Schularten (Hauptschule: 15%; Realschule: 43% und Gymnasium 28%). Bezogen auf eine durchschnittliche Klassengröße in der Sekundarstufe bedeutet dies, dass sich in einer typischen Hauptschulklassse etwa 1-2 Schülerinnen oder Schüler befinden, die das mittlere (!) Niveau (= Kompetenzstufe IV) eines Gymnasiasten erreichen oder übertreffen. Die Überlappung mit der Realschule ist noch viel größer, in jeder Hauptschulklassse sitzen 3-4 Schülerinnen und Schüler, die ähnlich gute oder bessere Testwerte erzielten als ein durchschnittlicher Realschüler (= Kompetenzstufe III).

Auch im gegliederten System der Sekundarstufe ist Homogenität „eine Fiktion, der nachgejagt wird, ohne sie je zu erreichen“ (zitiert nach Tillmann, 2007). Wäre nicht ein Umdenken im Kopf angebracht? So dass wir nicht weiter versuchen, die Kinder noch stärker zu selektieren, um sie einem „homogenen“ Unterricht anzupassen, sondern vielmehr in der Unterrichtspraxis der Heterogenität der Kinder gerecht werden?

Literatur

Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E., & Köller, O. (2013). PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann.

Schneider, W., Blanke, I., Faust, V., & Küspert, P. (2011). Würzburger Leise Leseprobe-Revision (WLLP-R). Ein Gruppentest für die Grundschule (revidierte Version). Göttingen: Hogrefe.

Tillmann, K.-J. (2007). Viel Selektion–wenig Leistung. In D. Fischer & V. Elsenbast (Hrsg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem (S. 25-37). Münster: Waxmann.

Mehr dazu unter:

Streb, J./Hille, K.: Gemeinsam lernen trotz Unterschieden. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement, 71. Ergänzung, E 1.32, November 2014.