

Der Sprachstand des Schulanfängers und die Beurteilung des Sprachverhaltens*

Der vorliegende Bericht versteht sich als Fortsetzung und gleichzeitig als Vertiefung des Referats 'Die Mundart-Hochsprachproblematik aus sprachpsychologischer Sicht'.

Auch diesen Ausführungen liegt die Annahme zugrunde, das Verhältnis Mundart-Hochsprache stelle ein Problem für den deutschsprachigen Schweizer dar, für Kinder und Erwachsene, wengleich sich die Probleme in Abhängigkeit vom Alter verlagern.

Über den Sprachstand des Schulanfängers wissen wir wenig. Insofern ist der Titel irreführend: Wer Ausführungen über einen Sprachtest erwartet zur möglichst raschen Erfassung kindlicher Sprechfähigkeiten, wird seine Erwartungshaltung ändern müssen: Das Referat stellt einen Versuch dar, Probleme rund um den Sprachstand des Schulanfängers zu erhellen.

Die Hochsprache entspricht – gemäss dem Diglossie-Modell – der sog. 'High-variation', die vorwiegend in formalen Redesituationen verwendet wird: In Nachrichten, öffentlichen Reden und andern Mitteilungen, die sich an ein überregionales Publikum richten. (mündlich oder schriftlich).

Für unsere Betrachtung sind zwei Punkte von Bedeutung:

1. Die Hochsprache wird später erlernt als die Mundart.
2. Der gezielte Lernprozess findet in der Schule statt.

Die Schule steht vor der Aufgabe, dem einzelnen Kind die Hochsprache innerhalb von neun Jahren in Wort und Schrift beizubringen. Es ist der Schulanfänger und mit ihm der Lehrer, welche die Problematik der beiden Sprachvariationen in ihrer ganzen Tragweite zu spüren bekommen.

Der Schüler muss innerhalb der ersten drei Schuljahre gleichzeitig vier Fähigkeiten erwerben:

1. Mindestens eine Verfeinerung der hochdeutschen Aussprache, bei gleichzeitigem Erwerb hochdeutscher Ausdrücke, die sich stark unterscheiden von Dialekt-Entsprechungen (z.B. hd 'Frühstück', bd 'z' Morge')
2. Die Umsetzung von graphischen Zeichen in hochdeutsche Laute (Lesen)
3. Umsetzung von hd Lauten in Schriftzeichen
4. Die weitere Ausdifferenzierung der Mundart

* Der Beitrag wurde im Rahmen des von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung organisierten Seminars über Lernforschung und ihre pädagogische Relevanz II (Gwatt, 24.–26. April 1975) vorgetragen.

Angesichts dieser umfangreichen und anspruchsvollen Aufgabe stellt sich für jede Lehrkraft die Frage: Über welche sprachlichen Fähigkeiten verfügt das einzelne Kind bei Schulbeginn? Wie gross ist sein Wortschatz in der Mundart, wie vertraut sind ihm hd Laute?

Von hier aus betrachtet wäre es für die Schule wünschenswert, genauere Kenntnisse über den Sprachstand des einzelnen Kindes zu besitzen, damit der Lehrer optimal auf das Kind eingehen kann.

Vorerst möchte ich kurz auf den Stellenwert von Sprache im Unterrichtsgeschehen hinweisen: Die allgemeine Fragestellung einer Untersuchung von Meili (1972) lautete: Welche intellektuellen Anforderungen sind für den Schulerfolg von Bedeutung? Zu diesem Zweck wurden die Leistungen von aufgenommenen und abgewiesenen Gymnasiasten miteinander verglichen (mit Hilfe von Intelligenztests).

Die Ergebnisse zeigten, dass sich die aufgenommenen Schüler besonders in den sprachlichen Tests von den abgewiesenen unterschieden. Nächstfolgendes Unterscheidungsmerkmal der beiden Gruppen bildeten rechnerische Aufgaben.

Hier einige Beispiele für Testaufgaben, mit denen sprachliche Leistungen geprüft wurden:

Wortschatztest: Zu einem vorgegebenen Wort muss aus 5 andern dasjenige mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung herausgesucht werden.

Trog / Strudel Traglast Gefäss Kartenspiel
Betrug

Homonyme: In einem Satz war ein Wort enthalten, das in anderer Bedeutung einem vor dem Satz stehenden Wort entsprach. Dieses Wort war zu unterscheiden.

Beispiel: Eisenbahn / Bevor er den Becher hinstellte, trank er ihn in einem Zug leer.

Der Wortschatztest misst Umfang und Genauigkeit des Wortverständnisses. Er ist, wie alle Tests, die sprachliches Wissen prüfen, stark vom sozio-ökonomischen Milieu abhängig.

Die Leistungen im Homonym-Test zeigen die Leichtigkeit, mit der sich Versuchspersonen von der durch den Satz fixierten Bedeutung der Wörter zu lösen vermögen, aber auch der Beziehungsreichtum im Wortschatz wird ersichtlich.

Die hervorgehobenen Testergebnisse – Einzelergebnisse einer umfassenden Untersuchung – weisen auf die Bedeutung bestimmter sprachlicher Fähigkeiten für den Unterricht hin.

Die Lehrer-Schüler Interaktion verläuft beinahe ausschliesslich über das Medium 'Sprache'. Die allgemeine Sprachfähigkeit des einzelnen Kindes (aufnehmende und wiedergebende) entscheidet in hohem Masse über dessen Schulerfolg.

In den ersten sieben Lebensjahren hat sich das Kind einen beträchtlichen Wortschatz und relativ grosse sprachliche Gewandtheit angeeignet. Wäre es nicht möglich, die Lernfähigkeit, welche diese Leistung hervorbringt, für sprachliches Lernen in der Schule fruchtbar zu machen?

Mit dieser Frage möchte ich zum nächsten Punkt überleiten: Wie erwirbt das Kind seine Muttersprache? Diese Frage interessiert umso mehr, als dass in diesem Lebensabschnitt keine direkte Sprachinstruktion stattfindet.

Es war der Amerikaner Noam Chomsky, welcher der Spracherwerbsforschung mit seinem Werk 'Syntactic Structures' (1957) einen enormen Auftrieb verlieh. Chomsky ging von den folgenden Annahmen aus: Das Kind hört nur eine geringe Anzahl Sätze, bezogen auf alle möglichen Sätze, deren Zahl Chomsky als unendlich annimmt. Die gehörten Sätze sind zudem oft unvollständig, was den Spracherwerb zusätzlich erschwert.

Das Kind speichert nun nicht einzelne, gehörte Sätze, sondern es lernt Regeln zur Bildung grammatikalischer Sätze, d.h. von Sätzen, die von einem Angehörigen der betreffenden Sprachgemeinschaft als grammatisch richtig empfunden werden. Dieses Regelinventar erlaubt dem Kind, eine theoretisch unendliche Menge von Sätzen zu produzieren, oder – in der Terminologie der generativen Grammatik ausgedrückt: zu 'generieren'. Diese Fähigkeit bezeichnet Chomsky mit 'Sprechkompetenz'. Die Anwendung der Kompetenz, also tatsächlicher Gebrauch der Sprache, bezeichnet er mit 'Sprechperformanz'.

Wie oben angedeutet, ist der Input des Kindes beschränkt und teilweise unvollständig. Die damit verbundene Schwierigkeit, durch induktive Generalisierung ein generatives Regelsystem zu abstrahieren, überbrückt Chomsky mit der Einführung eines Spracherwerbsmechanismus (LAD = language acquisition device). Dieser LAD erhält einen bestimmten sprachlichen Input und bildet daraus eine Grammatik, eine Theorie der Regelmässigkeiten des Inputs. Diese Fähigkeit ist – nach Chomsky – jedem Menschen angeboren. (sog. 'Nativistisches Sprachmodell'). Das Grammatik-Modell Chomskys versteht sich als Regelsystem, das *idealisierte* Abstraktionen menschlichen Sprechens repräsentiert. Wir überfordern das Modell, wenn wir von ihm Einblick in das Funktionieren des Sprecher-Hörer Modells verlangen.

Auch Piaget (1964), als Vertreter der Entwicklungspsychologie, gibt keinen direkten Hinweis über den Spracherwerbsmechanismus, da sich

Sprache seiner Meinung nach in Abhängigkeit vom Denken entwickelt. Nach ihm müsste der Spracherwerb von der Entwicklung der Denkprozesse her angegangen werden, bei gleichzeitiger Ausklammerung kommunikativer Aspekte.

Blickt man auf die letzten Jahre intensiver experimenteller Untersuchungen über den Spracherwerb zurück, so stellt man fest, dass mehr Fragen aufgeworfen wurden, als dass sich Antworten abgezeichnet hätten.

Man weiss heute (im Zusammenhang mit der Theorie von Chomsky), dass gesprochene Sprache nicht als Simulierung einer linguistischen Grammatik betrachtet werden darf, sondern ein äusserst komplexes Verhalten ist, dessen Analyse nur durch Zusammenarbeit verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen möglich ist.

Ähnlich wie Chomsky in Amerika die Sprachpsychologie anregte, bewirkte Bernstein eine Belebung der Soziolinguistik in England.

Bernstein stellte die These auf, die Sprache des Kindes entwickle sich in Abhängigkeit der sprachlichen Umgebung. Er prägte die Begriffe: 'Restringierter' resp. 'elaborierter' Kode.

Sozialbeziehungen, die einen restringierten Kode erzeugen, sind seiner Meinung nach stark vorstrukturiert: mit dem Status der Personen werden relativ klar definierte Verhaltenserwartungen verbunden, die sie einzuhalten haben und die, da sie von allen als verbindlich anerkannt werden, nicht verbal expliziert werden müssen. (sog. statusorientierte Sozialbeziehungen. Nach Bernstein typisch für die Unterschicht)

Personenorientierte Sozialbeziehungen erzeugen demgegenüber einen elaborierten Kode. Vom anderen wird erwartet, dass er in der Lage ist, seine individuellen Absichten in bezug auf die Sozialbeziehung, d.h. die eigenen Bedürfnisse erläutern zu können und sein Verhalten entsprechend den unterschiedlichen Erwartungen so auszurichten, dass eine zumindest teilweise Befriedigung der vorhandenen Bedürfnisse erreicht werden kann. Diese Art von Sozialbeziehungen ist nach Bernstein typisch für die Mittelschicht.

Die Ergebnisse Bernsteins wurden rasch aufgenommen und führten zu den bekannten Kompensationsprogrammen für unterprivilegierte Bevölkerungsschichten. Ein Trend, der sich bei uns u.a. im Schlagwort der 'Chancengleichheit' äusserte.

Heute wissen wir, dass die Theorie Bernsteins empirisch zu wenig gesichert ist. Man ging von der falschen Annahme aus, Sprache im engeren, rein strukturellen Sinne, also verstanden als Regelwerk + Lexikon, widerspiegle bereits Umwelterfahrung und -bewältigung. Das trifft bestenfalls in gewissem Grade für das Lexikon zu.

1965 begann Bernstein eine neue empirische Untersuchung, wobei er den dehnbaren Begriff 'soziale Schicht' durch einen differenzierteren Kommunikationsindex ersetzte, der vor allem die schichtenspezifische Interaktion Mutter-Kind erfassen sollte. Die Mütter der Mittelschicht unterschieden sich in folgenden Verhaltensweisen von den Müttern der Unterschicht:

- Sie weichen seltener einer Frage aus
- Sie geben genauere Antworten
- Sie geben mehr Informationen in ihren Antworten
- Ihre Antworten sind syntaktisch wohlorganisiert
- Sie geben weniger 'noisy items' (Redewendungen, die mit der Beantwortung der Frage nicht unmittelbar etwas zu tun haben).

Bei der Untersuchung der Kinder der beiden Mütter-Gruppen ergaben sich allerdings keine schichtspezifischen Sprachunterschiede.

Diese Untersuchungen weisen darauf hin, dass wir mehr zu beschreiben haben als nur die grammatikalische Kompetenz von Kindern. Es gilt auch das zu erfassen, was man heute die 'Kommunikative Kompetenz' nennt, d.h. wie das Kind die sozialen Beziehungen seiner Umgebung wahrnimmt und kategorisiert und dementsprechend seine Sprechweisen differenziert. Das Kind erlernt nicht nur Wörter und eine dazugehörige Grammatik, sondern eine Art Sprachspiel, das seine gesamte soziale Erfahrung widerspiegelt.

Das bisherige Interesse der Sprachentwicklungsforschung galt und gilt noch immer rein theoriebezogenen Fragestellungen; eine direkte Übertragung der vorhandenen Forschungsergebnisse auf die Schulsituation ist nicht möglich.

Der Soziolinguistik kommt das Verdienst zu, Sprache nicht isoliert, sondern abhängig vom sozialen Kontext untersucht zu haben. Die von soziolinguistischen Erkenntnissen ausgehende Bewegung der kompensatorischen Sprachförderungsprogramme erweist sich heute als voreilig, der theoretische Hintergrund als zu wenig tragfähig. Eine wirksame Sprach/Sprechförderung wird erst möglich sein, wenn wir mehr wissen über die sprachlichen Fähigkeiten und das ihnen zugrunde liegende Bedingungsgefüge.

Die meisten soziolinguistischen Untersuchungen wurden im Ausland durchgeführt. Gibt es auch in der Schweiz Hinweise dafür, dass Schulleistungen im Zusammenhang stehen mit der sozialen Herkunft der Schüler?

Als Beispiel kann die bereits oben zitierte Untersuchung von Meili (1972) herangezogen werden, der bei über 1000 untersuchten Gymnasiasten in verschiedenen Schweizer Städten feststellte, dass Umfang des Wortschatzes, Kenntnis der Wortbedeutungen und die Fähigkeit der verbalen Produktion im Vordergrund stehen, und weniger das logische Überlegen, bei gleichzeitiger Bevorzugung von Kindern aus höheren sozialen Schichten. Wobei Meili

hinzufügt, dass diese Tendenzen an ländlichen Prüfungsorten durch höhere Aufnahmequoten abgeschwächt würden.

Einen weiteren Hinweis für die Schichtabhängigkeit von Sprachverhalten entnehmen wir einer Vorarbeit, ausgearbeitet am Psychologischen Institut der Universität Bern. Die Autoren (Bärtschi, Gamper, Gessler, 1970) untersuchten die Mundart- und Hochdeutschkenntnisse von Berner Kindergartenkindern in verschiedenen Quartieren. (Egelsee, Marzili und Tscharnergut). Die Kinder mussten folgende Aufgaben lösen:

1. Eine hochdeutsche Geschichte sollte verstanden, d.h. auf Berndeutsch mehr oder weniger genau wiedergegeben werden
2. Einige berndeutsche Wörter ins Hochdeutsche übersetzen
3. Schwierige hochdeutsche Wörter ins Berndeutsche übersetzen (Frühstück, Treppe, Butter u.a.)
4. Hochdeutsche Sätze ins Berndeutsche übersetzen
5. Die berndeutschen Sätze ins Hochdeutsche rückübersetzen.

Auch in dieser Untersuchung zeigte sich: Umgebungseinflüsse wirken sich in erster Linie auf die (von den Tests gemessenen) sprachlichen Fähigkeiten aus (signifikante Unterschiede), und weniger auf den sprachfreien Teil der Intelligenz, soweit diesbezüglich eine genaue Abtrennung möglich ist.

Als schichtspezifisch erwies sich bereits die Kenntnis der Begriffe 'Fremdsprache' und 'Hochsprache'. Wo der Begriff 'Fremdsprache' nicht vorhanden war, unterschieden die Kinder kaum zwischen verschiedenen Dialekten, Hochsprache und Fremdsprache. Im Rahmen dieses Referats scheint mir wichtig, dass bereits in der Vorschule beträchtliche Unterschiede in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit bestehen, und zwar in Mundart und Hochsprache.

Inwieweit kann die Schule solche Unterschiede berücksichtigen? Bevor ich auf diese Frage näher eingehe, möchte ich einen Schulversuch erwähnen, der von Tore Oesterberg in Schweden durchgeführt wurde. Oesterberg (1961) ging von der Dialekt-Einheitsprache-Situation in Piteå (Stadt in Nordschweden) aus. Der Kontrast zwischen den beiden Sprachvariationen dürfte – nach der Beschreibung Oesterbergs zu schliessen, wesentlich grösser sein als bei uns.

Oesterberg bildete zwei hinsichtlich Alter, Geschlecht und Intelligenz vergleichbare Gruppen von Schulanfängern. Die eine Gruppe lernte Lesen mit Hilfe von Dialektmaterial, die andere Gruppe mit Hilfe der herkömmlichen hochsprachlichen Lehrmittel.

Nach den ersten zehn Wochen las die am Dialektmaterial geschulte Gruppe sowohl bekannte wie unbekannte Dialekttexte signifikant besser als die am einheitssprachlichen Material geschulte Gruppe Texte desselben Schwierig-

keitsgrades lesen konnte. Die Dialektgruppe verstand zudem den Inhalt des Gelesenen besser. Die Dialekt-Lehrmethode wirkte sich später positiv auf einheitssprachliches Lesen aus.

Wir konnten leider nicht erfahren, ob die Methode heute noch verwendet wird.

Im deutschsprachigen Raum fehlen entsprechende Arbeiten. Es liegt mir fern, eine neue Leselehre zu propagieren. Vielmehr geht es darum, einen Versuch zu zeigen, dem dialektprechenden Schulanfänger entgegen zu kommen.

Die grundsätzliche Frage für die Schule, inwieweit sie auf unterschiedliche Sprachfähigkeiten des Schulanfängers eingehen könne, bleibt bestehen: Soll und kann die Schule ständig Rücksicht nehmen auf den jeweiligen Sprachstand des einzelnen Kindes, oder soll sie versuchen, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Schulnorm anzugleichen? Was heisst 'sprachliche Schulnorm'?

Mit dieser Frage sind wir meines Erachtens bei einer zentralen Frage des Sprachunterrichts angelangt. Das Feststellen des Sprachstandes und die damit verbundene Beurteilung setzen voraus, dass wir mehr wissen über die Sprachnorm(en) der Schule. Die Schwierigkeit, solche Normen festzuhalten, zeigt sich bereits in der Schriftsprache. Noch komplexer sind Normierungsprobleme gesprochener Sprache, da diese – in Abhängigkeit der Gesprächssituation – viel stärker variiert als die Schriftsprache.

Es scheint mir unmöglich, den Sprachstand des Schulanfängers angemessen beurteilen zu können, bevor nicht eine Reihe von Fragen beantwortet sind. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen könnte eine grundsätzliche Diskussion um die Ziele muttersprachlichen Unterrichts anregen und gleichzeitig eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Bildungsforschung herbeiführen.

Jaunweg 17
CH 3014 BERN

H. Joss

Literaturverzeichnis

- Bausinger et al. (1973): *Dialekt als Sprachbarriere? Ergebnisbericht einer Tagung zur alemannischen Dialektforschung*, Tübingen, Gulde-Druck.
- Bärtschi, C., Gamper, H., Gessler, J. (1970): *Untersuchung der Hochdeutschkenntnisse bei Berner Kindergartenkindern*. Vorarbeit, Psychologisches Institut der Universität Bern.
- Chomsky, N. (1975): *Syntactic structures*, The Hague, Mouton.
- Hager, F., Haberland, H., Paris, R. (1973): *Soziologie und Linguistik*. Stuttgart, Metzler.

Meili, R., Bernhard, C., Grünig, U., Heizmann, M. L., Hüsch, L. (1972): *Untersuchung der intellektuellen Voraussetzungen für den Besuch der höheren Mittelschulen*. Nationalfonds-Forschungsprojekt, Bern.

Oesterberg, T. (1961): *Bilingualism and the first school language. An educational problem illustrated by results from a Swedish dialect area*, Umeå.

Piaget, J. (1964): *Six études de psychologie*, Genève, Gonthier.