



Gröpelingen bildet.

Bildung, Sprache, Mündlichkeit.

2. Ratschlag der Bildungslandschaft Gröpelingen

Dokumentation der Vorträge

13.9.2017, 12.30 – 18.30 Uhr, QBZ Morgenland

Es geht um Teilhabe

Grußwort Dr. Claudia Bogedan, Senatorin für Kinder und Bildung

Sehr geehrte Damen und Herren,

bei der Fachtagung geht es um Sprachbildung, Sprachförderung, Sprachentwicklung und Mündlichkeit. Ich bin keine Pädagogin, deshalb wäre ich die Falsche, um zu fachlichen Fragen Stellung zu beziehen. Aber ich bin Sozialwissenschaftlerin und Sozialwissenschaftler lernen eins in der Ausbildung, nämlich soziale Wirklichkeit zu erfassen und in abstrakte Gebilde zu übersetzen – sowohl in Sprache als auch in Zahlen, um so die soziale Wirklichkeit greifbar zu machen.



Bildungsministerin Dr. Claudia Bogedan

Ich habe mir die Zahlen angeguckt, nicht das erste Mal für Gröpelingen. Sie kennen sie viel besser und sie wissen vor allen Dingen auch, was das ganz konkret in der praktischen Arbeit bedeutet. Aber die Zahlen sprechen einfach für sich: Von den Haushalten in Gröpelingen sind es 47%, in denen Eltern mit Kindern unter 15 Jahren Sozialleistungen nach SGBII beziehen. Es sind 54,7% der Kinder, welche Hartz-Leistungen beziehen. Die Sprachförderbedarfsquote ist die höchste aller Bremer Stadtteile und hat sich in den vergangenen Jahren auch noch gesteigert.

Ich glaube, man sollte das nicht fehlinterpretieren. Weil wir ja hier stehen und so viel getan wird, um mit dieser Situation umzugehen und dagegen anzuarbeiten. Aber gleichzeitig müssen wir immer wieder erleben, dass die soziale Realität offensichtlich schneller ist, als die Anstrengungen und Bemühungen, welche wir im Bildungsbereich unternehmen können. Ich denke, umso wichtiger ist es, dass wir die Sprachbildung und die Sprachförderung in das Zentrum dessen rücken, was in Bremens Bildungspolitik notwendig ist. Dieses Versprechen möchte ich Ihnen heute geben: Dass das die Aufstellung ist, die wir bei uns im Haus gewählt haben. Wir wollen Sprachförderung in das Zentrum unseres Handelns rücken und alles darum organisieren, damit es uns gelingt an diesem wichtigen Thema Sprache vorwärts zu kommen. Und zwar vorwärts deshalb, da Deutsch die Bildungssprache ist und wenn wir Bildungserfolge organisieren wollen, dann kommen wir nicht darum herum die deutsche Sprache neben weiteren Kompetenzen zu vermitteln.

Es ist nicht damit getan, sich populistisch auf die Straße zu stellen und zu sagen: Wir brauchen eine deutsche Leitkultur – darum geht es nicht. Sondern es geht darum, Teilhabe zu organisieren und diese funktioniert über Sprache. Was wir aber verstehen müssen, ist, dass wir überhaupt nicht voraussetzen können, dass alle Kinder diese Sprache grundständig erlernen. Die Sprachwissenschaft kennt die tollsten Konzepte, wie die Vermittlung funktionieren soll. Dass die Eltern mit den Kindern in Interaktion treten und wie das dann in den Krippen und Kitas aufgegriffen wird. Dass sich der Sprachgebrauch der Kinder in immer komplexer werdenden Situationen und Beschreibungen entwickelt.

Sie wissen es, ich erlebe es aus Ihren Beschreibungen und auch persönlich immer wieder: Genau so funktioniert es zurzeit nicht. Im Moment gibt es häufig keine natürliche Abfolge von Sprachentwicklungssequenzen. Stattdessen müssen wir an ganz vielen Stellen unterstützen, begleiten und auch Dinge ergänzen, die zu Hause in den Familien nicht stattfinden, nicht stattfinden können. Wir brauchen andere Konzepte. Denn wenn wir glauben, dass der Erwerb der deutschen Sprache ein natürlicher ist, dann ist das der falsche Weg. Wir müssen verstehen, dass viele Kinder gar nicht Deutsch als Muttersprache haben, da sie im Ausland geboren sind oder in Familien leben, in denen Deutsch nicht die Familiensprache ist.

Mein Kollege aus dem Saarland hat vor einigen Wochen deshalb eine Initiative gestartet, welche den Zweck hat, muttersprachlichen Unterricht zu stärken. Und genau das ist, glaube ich, wichtig: Dass wir uns darüber unterhalten, wie wir den Spracherwerb nicht nur in Deutsch als Bildungssprache unterstützen können, sondern auch in der Sprache, in welcher die Eltern zu Hause sprechen und ihre Emotionalität ausdrücken. Denn wir wissen: Auch das ist wichtig für das gute Gelingen ebenso wie für das Kindeswohl. Mein Kollege aus dem Saarland hat für seine Idee einen Shitstorm geerntet, der seines Gleichen sucht. Was ihm einfallen würde, Kinder jetzt auch in Arabisch unterrichten zu wollen. Das hat uns sehr betroffen gemacht. Wir haben uns lange darüber ausgetauscht, weil ich gesagt habe, dass ich in Bremen zum Glück eine andere Situation habe und ich sehr sicher bin, dass wir so eine Art von Shitstorm nicht ernten würden.

Aber was heißt das? Das heißt, dass wir in der Politik eine Verantwortung dafür haben, einen Rahmen zu setzen, damit der Spracherwerb – und zwar sowohl der in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache, der Bildungssprache – gut gelingen kann. Meine Aufgabe ist es, dafür Sorge zu tragen, dass Sie die Rahmenbedingungen haben, um das vor Ort gut umsetzen zu können. Ich würde mich freuen, wenn wir auch weiter im Gespräch darüber bleiben, wie wir diese Rahmenbedingungen gut gestalten können, damit dann diese Arbeit, über die sie jetzt hier sprechen, tatsächlich gut gelingen kann. Dass uns vor allem eins gelingt: Dass wir die Sprachförderung durchgängig organisieren. Sie in den Kindertageseinrichtungen aufbauen und in den in den Schulen weiterführen, damit Kinder weiterhin so gute Witze erzählen, wie wir sie eben gehört haben und dass uns das Lachen nicht im Hals steckenbleibt, sondern wir ganz herzlich und befreit mitlachen können. Vielen Dank fürs Zuhören und ihre gute, äußerst engagierte Arbeit.

Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung

Anforderungen an die pädagogische Praxis

Dr. Tobias Ruberg (Universität Bremen)

Sprachförderung und Sprachbildung

Was versteht man unter Sprachbildung und Sprachförderung? Es gibt verschiedene Begrifflichkeiten, die z.T. unterschiedlich verwendet werden: Manchmal wird Sprachbildung gleichgesetzt mit Sprachförderung, manchmal werden beide Begriffe voneinander abgegrenzt. Ich verstehe unter Sprachbildung Aktivitäten, die der Herausbildung sprachlicher Fähigkeiten und Kompetenzen von Kindern dienen, um sie in ihrem natürlichen Spracherwerb zu unterstützen. In Abgrenzung dazu ist Sprachförderung eine gezielte Unterstützung von Kindern, die einen diagnostisch festgestellten Sprachförderbedarf haben. Sprachförderung findet häufig additiv statt, kann aber auch alltagsintegriert erfolgen.



Dr. Tobias Ruberg (Universität Bremen)

Alltagsintegriert bedeutet, dass eingebettet in alltägliche Situation im Kita-Alltag oder in den Unterricht ein sprachförderliches Angebot stattfindet. In letzter Zeit wird zunehmend der Aspekt des *Gezielten* hervorgehoben. Auch in der Expertise der Bund-Länder-Initiative BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift) ist nicht mehr von alltagsintegrierter Sprachbildung die Rede, sondern von *gezielter* alltagsintegrierter Sprachbildung. *Gezielt* bedeutet, dass das sprachliche Angebot auf bestimmte Sprachaspekte abzielt, auf die Sprachentwicklung der Kinder abgestimmt ist und somit vorbereitet ist.

Ich möchte das erläutern am Beispiel eines Modells zur Planung um Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung. Dieses Modell beinhaltet unterschiedliche Dimensionen, die zu einer qualitativ hochwertigen Sprachbildungsaktivität führen: Das Kind, die Situation und die Fachkraft. Alle drei Dimensionen interagieren miteinander, eingebettet in Rahmenbedingungen, in denen Sprachbildung stattfindet.

Alltagssprache und Bildungssprache

Ich komme zur ersten Dimension, dem Kind. Zunächst müssen wir uns überlegen, was eigentlich das Ziel alltagsintegrierter Sprachbildung ist. Das Thema dieses Fachtags ist Mündlichkeit, deshalb konzentriere ich mich im Folgenden auf den Erwerb einer mündlichen Sprachhandlungskompetenz. Wenn man von mündlich redet, denkt man erst mal an „medial mündlich“, also gesprochene Sprache in Abgrenzung zu geschriebener Sprache. Aber diese Abgrenzung greift zu kurz. Wenn wir uns nach Feierabend mit Freunden unterhalten, dann tun wir das häufig über Dinge im Hier und Jetzt, wir tun das dialogisch, spontan, die Kommunikationspartner sind involviert in die Themen und wir sind vertraut mit unseren Dialogpartnern. Anders ist das zum Beispiel in diesem Vortrag: Da spricht man häufig über Dinge, die nicht im Hier und Jetzt liegen, die abstrakter sind, die situationsentbunden sind; ein Vortrag ist monologisch; die Zuhörer sind oft nicht bekannt und es geht um ein spezifisches Thema. Die Sprachhandlungen sind nicht spontan, sondern vorbereitet. Konzeptionell ist ein Vortrag eher schriftlich orientiert als die Alltagsunterhaltung. Damit verbunden sind auch unterschiedliche sprachliche Mittel. In einem Vortrag haben wir eine größere Informationsdichte, wir haben einen differenzierteren Wortschatz. Man setzt komplexere Sprachhandlungen ein und verwendet häufiger komplexe grammatische Strukturen. Im Gegensatz dazu findet man in der Alltagskommunikation eine geringere Informationsdichte, der Wortschatz ist weniger differenziert. Die beiden Pole, einmal konzeptionell schriftlich, einmal konzeptionell mündlich, kann man auch beschreiben als Bildungssprache versus Alltagssprache oder man findet in Anlehnung an Cummins die Bezeichnungen BICS (Basic interpersonal communicative skills) und CALP (Cognitive academic language proficiency). Der Übergang zwischen diesen beiden Polen ist fließend und die sprachlichen Mittel, die für Bildungssprache bzw. BICS kennzeichnend sind, treten auch in der Alltagssprache auf, allerdings nicht so häufig.

Ziele von Sprachbildung

Ein Ziel von Sprachbildung ist der Erwerb von alltagssprachlicher Handlungskompetenz der Kinder. Darüber wissen wir mittlerweile relativ viel. Wir wissen, dass Kinder eine angeborene Fähigkeit zum Spracherwerb haben. In bestimmten Bereichen von Sprache, vor allem im Bereich Grammatik, gibt es universelle Erwerbsabfolgen, d.h. alle Kinder durchlaufen mehr oder weniger die gleichen Entwicklungsschritte in der gleichen Abfolge. Das gilt sowohl für einsprachige als auch für mehrsprachige Kinder, sofern der Erwerb des Deutschen bis zum Alter von 4 Jahren beginnt. Bei einem späteren Erwerbsbeginn verändern sich die Erwerbsverläufe etwas, aber auch Kinder, die bis zum Alter von etwa 8 Jahren mit dem Erwerb einer Zweitsprache beginnen, entwickeln in der Regel eine muttersprachliche Kompetenz (native like competence). Das setzt allerdings voraus, dass die Kinder ein regelmäßiges, umfangreiches und vielfältiges sprachliches Angebot bekommen, das alle sprachlichen Strukturen anbietet, die erworben werden sollen.

Im Hinblick auf den Schulbesuch geht es aber nicht nur darum, ob ein Kind sich zu einem kompetenten Sprecher entwickelt, sondern auch wie schnell. Einige Kinder benötigen in ihrem Spracherwerb Unterstützung, damit der Erwerb schneller verläuft. Ein wichtiges und wirksames Prinzip der Förderung ist das der Entwicklungsproximalität. Es geht davon aus, dass nicht alle sprachlichen Strukturen im sprachlichen Angebot für das Kind interessant sind, sondern nur solchen, die in Anlehnung an Lew Semjonowitsch Wygotski in der Zone der nächsten Entwicklung liegen. Das Kind sucht sich bestimmte Aspekte aus dem sprachlichen Angebot heraus, an denen es gerade „arbeitet“. Man muss also ein Modell von Sprachentwicklung haben, das heißt Wissen über Sprache, über den kindlichen Spracherwerb und über die Abfolgen, um Vorhersagen treffen zu können, was als nächstes in der Entwicklung ansteht. Dies setzt voraus, dass pädagogische Fachkräfte in der Lage sind, den Spracherwerb einschätzen zu können, also Sprachbeobachtung oder Sprachdiagnostik durchführen zu können, um den Sprachentwicklungsstand und die Zone der nächsten Entwicklung zu bestimmen. Dann gilt es, sprachliche Situationen zu schaffen, in denen diese Strukturen besonders gehäuft, besonders prägnant vorkommen, um das Kind in seinem nächsten Entwicklungsschritt voranzubringen.

Ein weiteres Ziel von Sprachbildung ist die Herausbildung einer bildungssprachlichen Handlungskompetenz, eine zentrale Voraussetzung für den Schulerfolg. Dafür müssen möglichst früh bildungssprachliche Kontexte geschaffen werden, in denen die Kinder Erfahrungen mit einem konzeptionell schriftlich geprägten Sprachregister machen können.

Analyse des Sprachbildungspotentials von Situationen

Die zweite Dimension in unserem Modell ist die Situation, in der Sprachbildung stattfindet. In einer Sprachbildungssituation muss ein sprachliches Angebot geschaffen werden, im Hinblick auf Strukturen, die für Kinder in der Zone der nächsten Entwicklung liegen bzw. bildungssprachlich relevant sind. Diese sollten möglichst komprimiert, möglichst hochfrequent und gut wahrnehmbar vorkommen. Dafür ist es notwendig, zu reflektieren, welche Strukturen in welchen Situationen besonders häufig vorkommen. Man muss das sprachliche Potential des Sprachhandlungsformats analysieren, z. B. Wortschatz, Satzstrukturen oder grammatische Strukturen, die in der Kommunikation nahegelegt werden. Ich möchte das am Beispiel des Bilderbuchs „Die Maus, die hat Geburtstag heute“ von Paul Maar zeigen. Darin geht es um eine Maus, die nacheinander verschiedene Geburtstagsgäste erwartet. Die Tiere bringen nacheinander bestimmte Geschenke mit:

„Die Maus die hat Geburtstag heut, gleich kommt Besuch, der sie sehr freut. Welches Tier kommt denn hier und will der Maus was schenken? Da kommt der Elefant angerannt und will der Maus was schenken. Nun gibt gut Acht, was hat der Elefant mitgebracht?“

Indem die Gäste z.B. einen Becher mit, einen Teddybär, einen Käse, ein Auto und eine Banane mitbringen, wird die grammatische Struktur des Akkusativobjekts nahegelegt. Wenn ein Kind gerade am Erwerb des Akkusativs als nächsten Entwicklungsschritt „arbeitet“, wird es von diesem speziellen Angebot (und weiterführenden Aktivitäten) profitieren können. Es kann ihm helfen, diese Struktur schneller zu entdecken.

Wie bereits erwähnt sollten bildungssprachliche Kontexte möglichst früh angeboten werden, möglichst schon in der Kita. Eine hervorragende Möglichkeit, das zu tun, sind naturwissenschaftliche Experimente. Denn naturwissenschaftliche Experimente fordern dazu heraus, sich auszutauschen, in Kommunikation zu treten, bestimmte Sprachhandlungsformate zu verwenden, wie benennen, beschreiben, Informationen erfragen, erklären, argumentieren. Dementsprechend fordern sie auch bildungssprachliche Elemente: einen spezifischen, ausdifferenzierten Wortschatz, komplexe grammatische Strukturen, wie Nebensätze, Konjunktiv, Komparativ und Superlativ.

Ein Beispiel hierfür ist das Projekt „Versuch macht klug und Gesprächig“. Ausgehend von naturwissenschaftliche Experimentierstationen für Kitas, an den die Kinder selbständig experimentieren können, wurden Materialien entwickelt, um die Kinder zum Gebrauch eines bestimmten Wortschatzes herauszufordern, der über einen alltagssprachlichen Wortschatz deutlich hinausgeht, wie z.B. Luftdruckhebebühne, Pumpengriff, Kolben, Bodenplatten, Plexiglasscheibe, Luftkissen, Manometer, Skala usw.

Förderliches Sprachverhalten der Fachkraft

Die dritte Dimension in unserem Modell ist die Fachkraft, die eine Sprachbildungssituation aufgreifen und in ein sprachliches Angebot übersetzen muss und hierbei Sprachlehrstrategien einsetzen muss.

Eine große Evaluationsstudie zur Wirksamkeit von Sprachbildungsmaßnahmen in Baden-Württemberg, „Sag mal was“, kam 2009 zu dem Ergebnis, dass es bei Kindern, die spezifisch gefördert wurden, zwar einen Fortschritt in der Sprachentwicklung gab. Dieser Fortschritt war aber nicht größer als bei Kindern, die nicht spezifisch gefördert wurden. Das muss nicht bedeuten, dass die Förderung tatsächlich wirkungslos war. Es gibt viele mögliche Erklärungen, z.B. könnte der Zeitraum der Förderung zu kurz gewesen sein oder es könnten nicht die Strukturen untersucht worden sein, bei denen die geförderten Kinder besondere Fortschritte gemacht haben. Allerdings gibt es mittlerweile eine ganze Reihe größerer Evaluationsstudien, in denen sich ebenfalls zeigt, dass die Sprachfördermaßnahmen häufig nicht so effektiv sind, wie wir uns das wünschen.

Als sehr wirksam erweisen sich jedoch Interventionen, die auf das Sprachverhalten von Fachkräften abzielen, wie z. B. das dialogische Lesen. Hierbei geht es darum, Bilderbuchbetrachtung dafür zu nutzen, mit den Kindern über die Bücher zu sprechen oder über andere Aspekte zu sprechen und dabei ein sprachförderliches Verhalten einzusetzen. Beispielsweise werden die Kinder zum Sprechen angeregt, indem offene Fragen, W-Fragen, differenzierte Nachfragen gestellt werden oder sie Sätze vervollständigen sollen. Zudem werden Sprachlehrstrategien oder Modellierungstechniken eingesetzt, z.B. korrekatives Feedback, Umformung, Erweiterung usw.

Von Modellierungs*technik* spricht man deshalb, weil wir Sprachlehrstrategien zwar oft intuitiv einsetzen, wenn wir es mit einzelnen Kindern zu tun haben. In der Kommunikation mit mehreren Kindern werden Sprachlehrstrategien von frühpädagogischen Fachkräften aber kaum oder nur in bestimmten Situationen (z.B. Bilderbuchbetrachtung) eingesetzt. Denn in Gruppensituationen müssen viele Aspekte gleichzeitig im Blick behalten werden, sodass Sprachlehrstrategien kaum noch intuitiv eingesetzt werden. Deswegen ist es notwendig, Sprachlehrstrategien bewusst einzusetzen, als Technik, die man erlernen muss und die ein hohes Maß an Selbstreflexion erfordert.

Letztendlich kann man zusammenfassen: Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung ist sprachförderliches Handeln der pädagogischen Fachkräfte, ohne dass ein Sprachförderbedarf vorliegt, das der Unterstützung des natürlichen Spracherwerbs dient und im normalen Kita-Alltag stattfindet, indem die pädagogischen Fachkräfte den Sprachentwicklungsstand der Kinder beobachten, geeignete Situationen aufgreifen, sprachlich bildende Kontexte planen und gestalten und dabei Sprachlehrstrategien bzw. Modellierungstechniken einsetzen. Und es braucht günstige Rahmenbedingungen wie Zeit, personelle Ressourcen, Materialien usw.

Evaluation der Umsetzung von Sprachbildung im Elementarbereich in Bremen

In einer Evaluationstudie im Auftrag der Senatorin für Kinder und Bildung habe ich gemeinsam mit Prof. Rothweiler und Prof. Nickel von der Universität Bremen untersucht, wie alltagsintegrierte Sprachbildung in einem Verbund aus zehn Kitas, die an dem Programm BiSS teilgenommen haben, umgesetzt wird. Mit Fragebögen wurden 120 Fachkräfte und zehn Führungskräfte zu Aspekten der Struktur-, Orientierungs-, Organisations- und Prozessqualität im Bereich sprachlicher Bildung befragt.

Ich möchte exemplarisch ein paar Ergebnisse vorstellen. Wir haben festgestellt, dass in den Kitas schon Sprachbildung bereits fest verankert ist. Beispielsweise ist in den Einrichtungen Zeit eingeplant für Sprachbildungs- und -förderaktivitäten, die überwiegend auch zu diesen Zwecken genutzt wird. Für die Vor- und Nachbereitung von Sprachbeobachtung und Angeboten zur Sprach- und Literacybildung stehen 35,5 Min./Kita-Gruppe zur Verfügung und für die konkrete Durchführung von Sprachbeobachtung und Sprachbildungsangeboten 160,5 Min./Kita-Gruppe. Die räumlichen und materiellen Voraussetzungen werden von den Fachkräften überwiegend als gut eingeschätzt.

Wir haben festgestellt, dass Sprachbeobachtung stattfindet, allerdings überwiegend ohne den Einsatz von Beobachtungs- oder Testverfahren. Die Fachkräfte, die wir befragt haben, kennen solche Verfahren kaum oder wenden sie regelmäßig an. Nur ein Fünftel hat schon einmal ein anderes Verfahren als CITO eingesetzt; nur ein Zehntel der Fachkräfte setzt solche Verfahren regelmäßig ein. Das wäre eigentlich nicht so schlimm, wenn die Fachkräfte in der Lage wären, den Sprachentwicklungsstand der Kinder ohne ein Beobachtungs- oder Testverfahren einzuschätzen. Deswegen haben wir geschaut, inwiefern sie in der Lage sind, den Sprachentwicklungsstand von Kindern zu beurteilen. Hierfür haben wir die Fachkräfte gebeten, den Sprachentwicklungsstand von Kindern auf Basis kurze Transkripte einzuschätzen.

Wir haben festgestellt, dass die Fachkräfte kaum auf relevante Aspekte bei der Einschätzung des Sprachentwicklungsstands achten. Auch fehlt es an Wissen über Sprache an sich.

Das Wissen über Sprachförderung ist ebenfalls eher gering ausgeprägt. Die Fachkräfte wurden gebeten, fünf Sprachlehrstrategien oder sprachförderliche Verhaltensweisen zu nennen. Hierbei könnte man antworten: korrekatives Feedback, Wiederholung, offene Fragen, langsames deutliches Sprechen, handlungsbegleitendes Sprechen, Erweiterung (Expansion), thematische Ergänzung (Extension), Umformung (Transformation). Im Durchschnitt können die Fachkräfte eine Sprachlehrstrategie nennen. Es heißt nicht, dass sie keine Sprachlehrstrategien einsetzen, aber zumindest scheinen dies nicht bewusst zu tun.

So kann man zusammenfassen: Die Fachkräfte des Kita-BiSS-Verbundes Bremen setzen kaum regelmäßig Verfahren zur Sprach- und Literacybeobachtung ein. Sie verfügen aber auch nicht über ausreichende Fertigkeiten, um den kindlichen Sprachentwicklungsstands einzuschätzen sowie über relevante Beobachtungs- und Beschreibungskategorien und kennen kaum sprachförderliche Verhaltensweisen. Sprachbildung findet also statt, aber sie findet nicht gezielt genug statt. Es gibt hier einen erheblichen Qualifizierungsbedarf, um die Qualität der Sprachbildung zu verbessern. Ob Umsetzung von Sprachbildung an Bremer Schulen besser ist, wissen wir nicht. Es gibt aber Ergebnisse, die darauf hindeuten, dass Sprachbeobachtung auch dort wenig stattfindet.

Eine qualitativ hochwertige Sprachbildung erfordert Fachkräfte, die in der Lage sind den Sprachentwicklungsstand von Kindern einzuschätzen, das Sprachbildungspotential von Situationen zu erkennen und zu nutzen sowie sich sprachförderlich zu verhalten. Die Aus- und Weiterbildung der Kita-Fachkräfte in Bremen erscheint nicht ausreichend, um die erforderlichen Kompetenzen auszubilden. Es braucht Qualifizierung und deswegen freut es mich sehr, dass es diesen Fachtag gibt.

Dr. Tobias Ruberg ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bremen im Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik/Förderschwerpunkt Sprache. Seine Forschung konzentriert sich auf den kindlichen Spracherwerb unter besonderen Bedingungen, den inklusiven Unterricht von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf sowie alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung. Aktuell leitet er Projekte zur Umsetzung alltagsintegrierter Sprach- und Literacybildung in Bremen, zu Sprachverstehen und mathematischen Leistungen bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung, zum Genuserwerb von Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung sowie zur Umsetzung sprachheilpädagogischen Unterrichts in Bremen.

Ausgewählte Publikationen:

Ruberg, Tobias; Rothweiler, Monika & Koch-Jensen, Levka: Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. Köln. 2017

Sterner, Franziska; Skolaude, Daria; Ruberg, Tobias & Rothweiler, Monika: Versuch macht klug - und gesprächig. Materialien zur Anregung und Unterstützung von Sprachbildungsprozessen im Kontext naturwissenschaftlichen Experimentierens (auf Basis der Experimentierstationen aus „Versuch macht klug“). Hamburg. 2014

Ruberg, Tobias & Rothweiler, Monika: Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart. 2012

Rothweiler, Monika & Ruberg, Tobias: Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. In: König, Anke, Friederich, Tina (Hrsg.), Inklusion und sprachliche Bildung. (=Reihe: Perspektive Frühe Bildung). München. 2014. S. 248-274.

Kontakt: www.fb12.uni-bremen.de/de/inklusive-paedagogik-sprache

Wenn Worte im Mund zu leuchten beginnen

Chancen der Mündlichkeit in der Schule

Martin Ellrodt

Mündlichkeit als Sprache der Nähe

Ich möchte Ihnen in meinem Vortrag eine Übersicht geben über Möglichkeiten, die Mündlichkeit unter dem besonderen Fokus des Erzählens in der Schule gewinnbringend einzusetzen. Mir scheint wichtig, dass die konzeptionelle Mündlichkeit eine bestimmte Kraft hat, die im Dialogischen, im Situativen und im Spontanen liegt. Die beiden im vorhergehenden Vortrag bereits genannten Autoren Peter Koch und Wulf Oesterreicher haben – neun Jahre vor



Martin Ellrodt

ihrer Arbeit über die konzeptionelle Mündlichkeit – bereits einen weiteren Begriff gefunden, der mir in dem Zusammenhang wichtig erscheint. Mündlichkeit gibt die Chance zur „Sprache der Nähe“. Diese Nähe ist in der vortechnischen Welt eine räumliche Nähe (wir sind im gleichen Raum), sie ist eine zeitliche Nähe (es ist keine zerdehnte Kommunikation wie in Briefen) und sie kann eine emotionale Nähe herstellen.¹ In der Schule können sich Sprecher und Zuhörer in allen drei Dimensionen nah sein.

Mündlichkeit ist mehr als Sprache, ebenfalls relevant sind die non-verbale Aspekte an der Kommunikation: Stimme (Lage, Umfang, Volumen, Qualität), Prosodie (Akzent, Ton, Intonation, Quantität, Tempo, Rhythmus, Pausen) und Körpersprache (Amplifikation, Modifikation, Kontradiktion). Durch den Einsatz dieser Signale kann in der Mündlichkeit eine ganz andere Aufmerksamkeitsteuerung stattfinden kann, als in der konzeptionellen Schriftlichkeit.

Potentiale im Einsatz von Mündlichkeit

Wozu Mündlichkeit fördern und in der Schule angemessen auszubilden versuchen? Erzählkompetenz, Informationskompetenz, Gesprächskompetenz, Redekompetenz, Präsentationskompetenz, Spielkompetenz – das sind die Fähigkeiten, die damit unterstützt und gefördert werden können. Eine angemessene, eine virtuos eingesetzte Mündlichkeit kann es mir außerdem ermöglichen, auf physische Gewalt zu verzichten, mich positiv auszudrücken und eine Beziehung zu anderen eingehen zu können, zu Mitschüler*innen und auch gegenüber Lehrer*innen.

Herausforderungen in der Mündlichkeit

Wie immer sind mit solchen hohen Zielen Herausforderungen verbunden und die will ich nicht auslassen. Es sind in erster Linie vier Aspekte, die dabei wirksam sein können: Angst vor öffentlichem Sprechen, die Notwendigkeit des Vorbilds, ein empfundenen Eingriff in die Persönlichkeit und interkulturelle Differenzen.

Der erste Aspekt ist Angst vor öffentlichen Sprechen. Es gibt eine Studie aus den USA, wonach die zweit schlimmste Angst der Befragten – nach der Angst zu Sterben – die Angst davor war, vor fremden Menschen zu sprechen. Da sind Sie als Lehrende wahrscheinlich nicht repräsentativ, aber für die Kinder und Jugendlichen, mit denen Sie arbeiten, spielt es sehr wohl eine Rolle. Gerade wenn es um eine Sprache geht, die nicht meine Erstsprache ist, ist es eine große Herausforderung.

Die zweite Herausforderung ist ebenso wichtig: Ich kann Mündlichkeit nur dann angemessen und konstruktiv einsetzen, wenn ich ein gutes Vorbild habe, in der Familie oder in der Schule. Da sind Sie, als Lehrende oder auch Erziehende, natürlich gefragt.

Ein dritter Aspekt, der mir in meiner Fortbildungsarbeit ganz oft begegnet, ist, dass Menschen die Arbeit an ihrer Sprech- und Erzählkompetenz oft als Eingriff in die eigene Persönlichkeit empfinden, unabhängig davon, ob es sich um Kinder oder Erwachsene handelt. Allein die Prosodie (Sprachmelodie) ist als die eigene Art zu sprechen und zu erzählen subjektiv so stark mit der Persönlichkeit verbunden, dass eine kluge Gesprächsdidaktik, Sprechdidaktik, Erzähldidaktik notwendig ist, um diesen Widerstand zu nehmen. Dabei muss den Personen klar zu gemacht werden, dass es nicht um eine Änderung der Persönlichkeit geht, sondern darum, neue Möglichkeiten im Sprechen, in einer anderen Sprache zu entdecken.

Als vierte und letzte Herausforderung werden hier interkulturelle Differenzen genannt. Beim Kommunikationsverhalten gibt es auf dieser Welt vier Spielarten im mündlichen Gespräch. Es gibt die in Europa weit verbreitete Variante, dass Sprecher und Zuhörer sich gegenseitig angucken – nicht die ganze Zeit, nicht starren, aber immer mal wieder hingucken. Bei einigen First Nations, den indigenen Völkern in Kanada, ist es so, dass der Sprecher den Zuhörer nicht anschaut, sondern in die Ferne guckt. Dadurch hat der Zuhörer oder die Zuhörerinnen alle Ruhe dem Sprecher aus dem Gesicht zu lesen. Es gibt auch die umgekehrte Variante: In anderen Gegenden der Welt gucke ich den Sprecher beim Zuhören nicht an, vor allem wenn es um eine höher gestellte Person geht. Um Respekt auch zu bekunden, schaut man zum Boden, während der andere spricht. Und bei einigen polynesischen Kulturen gibt es die Variante, dass weder der Sprecher noch der Zuhörer sich angucken. Das sind Konventionen, die unter Umständen auch hier in Mündlichkeitssituationen eine Rolle spielen können.

Mündlichkeit zur Sprachbildung

In Schule als System, als Institution gibt es vier Felder, in denen man Mündlichkeit einsetzen kann. Der Bereich Spracherwerb, Sprachförderung, Sprachbildung, die Umsetzung des Lehrplans, die Stärkung der Schul- und Klassengemeinschaft und die ästhetische Bildung oder ästhetische Erziehung.

In der Sprachbildung hat sich das Erzählen als ein sehr adäquates, sehr effektives Mittel herausgestellt. Nicht nur das dialogische Betrachten eines Buches, sondern auch das Erzählen von Geschichten. Auch das ist empirisch gut belegt, leider noch nicht in großen Studien, aber in kleineren. Bundesweit gibt es beispielhafte Erzählprojekte, die sich genau diesem Aspekt, der Sprachbildung verschrieben haben und in denen das erfolgreich umgesetzt wird. Hier in Gröpelingen etwa finden seit elf Jahren die Projekte zum Internationalen Erzählfestival Feuerspuren statt oder seit einiger Zeit auch die Programme im MO43, der Werkstatt für Wort und Sinn im QBZ, das sich family literacy widmet und überhaupt den Aspekten der Mündlichkeit im Kontext einer Literalität. Davon hier zu berichten, ist Eulen nach Athen tragen.

Das Erzählen kann im Fremdsprachenunterricht zudem eingesetzt werden. Nach einem finnischen Konzept sind 30 Wörter in einer fremden Sprache genug, um eine Geschichte zu erzählen. Auch beim Übergang von der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit kann die Mündlichkeit hilfreich sein. John Elbow beschreibt in seinem Buch „Vernacular Eloquence“ (Redegewandtheit durch Alltagssprache) sehr ausführlich, wie Mündlichkeit, die gesprochene Sprache, helfen kann, zunächst Ideen zu finden für einen schriftlichen Text. Analog zum lauten Denken funktioniert das laute Schreiben so, dass zunächst ungefiltert, unzensiert und in der Alltagssprache aufgeschrieben wird, worum es in dem Text gehen soll. Erst im zweiten Schritt wird dann geprüft, wie die Aussagen schriftlich ausdrücken und wenn der Text dann fertig ist, kann er der Klangprobe unterzogen werden. Wenn man ihn nicht gut laut sprechen kann, dann ist es ein Hinweis, dass er womöglich auch nicht gut verständlich ist. In dem Fall kann eine Revision und Korrektur vorgenommen werden.

Mündlichkeit zur Lehrplanumsetzung

Mündlichkeit kann dazu genutzt werden, Lehrplaninhalte im Unterricht zu vermitteln. Eine Möglichkeit sind Rollenspiele bzw. inszenierte Kontroversen, wie sie in den Naturwissenschaften genannt werden. Da trifft dann zum Beispiel Newton auf eine Person, die der seine Idee nicht akzeptiert, die die geläufige Auffassung von Kraft und von Physik zu Newtons Zeit repräsentiert. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich zunächst mit der Weltanschauung der jeweiligen Partei und arbeiten in der inszenierten Kontroverse heraus, worin das Neue an Newtons Theorie besteht.

In Referaten und Präsentationen wird Mündlichkeit auch auf einen bestimmten Unterrichtsinhalt bezogen. Dafür ist es zentral, eine gute Feedbackkultur zu etablieren. Ich schlage in meinen Fortbildungen immer eine Feedbackvorgehensweise vor, bei der die Person, die das Feedback bekommt – also der Schüler oder die Schülerin – zu jedem Zeitpunkt das Gefühl hat, dass sie die Kontrolle über den Prozess hat. Das bedeutet, er oder sie kann Fragen stellen, kann um Vorschläge bitten, und gibt dadurch vor, was verhandelt werden soll und worüber sie Rückmeldungen bekommt. Das funktioniert sehr gut.

Die wahrscheinlich am wenigsten bekannte mündliche Methode zur Lehrplanumsetzung ist Fachwissen zu erzählen. Fast jeder Lehrplaninhalt kann als Geschichte erzählt werden. Nur beim Sportunterricht wird es schwierig, weil der mehr aus Handlung besteht, aber in allen anderen Fächern können Sie die Lehrplaninhalte als Geschichte erzählen. Das kann sowohl beim Einstieg, als auch bei der Erarbeitung oder bei der Sicherung eingesetzt werden.

Spannend und wunderschön können Geschichten aus der Geschichte des Faches sein. Als Otto von Guericke, Physiker und Erfinder, nämlich einmal der Feuerwehr beim Löschen eines Brandes zugeschaut, kam er auf die Idee, die erste Vakuumpumpe zu erfinden. Maria Sibylla Merian beobachtete schon als dreizehnjähriges Mädchen die Metamorphose von der Raupe in einen Schmetterling. Als erste Person im Abendland hielt sie diesen Prozess später zeichnerisch fest und gilt heute wegen ihrer genauen Beobachtungen und Darstellungen als wichtige Wegbereiterin der modernen Insektenkunde.

Eine weitere narrative Form sind Fall- oder Anwendungsgeschichten als prototypische Geschichten für einen Unterrichtsstoff. Über den physikalischen Vorgang der Sublimation, des Übergangs von Feststoffen zu Gas kann eine Geschichte mit dem Titel „Als eines Tages die Wäsche trocknete, obwohl es Minusgrade waren“ erzählt werden. Für den Deutschunterricht haben Julia Klein und Johannis Merkel prototypische Grammatikgeschichten entwickelt. „Der Verfünffacher“ ist eine schöne Geschichte, die den Plural behandelt.

In materialen Geschichten tritt ein Gegenstand aus dem Stoff als Protagonist in einer Geschichte auf. In der Geografie, beim Thema Plattentektonik wird der Arbeitsauftrag gestellt: „Erzähle von den zwei Erdplatten, die sich neulich Mal begegnet sind und was da alles passiert“. Möglicherweise wird diese Methode in der Sekundarstufe 1 als lächerlich oder kindisch empfunden. Interessanterweise sind es aber die Unis, die dieses Format für sich entdeckt haben und nutzbar machen. Diese Nutzung von Geschichten aus der Geschichte eines Faches wird erfolgreich praktiziert von der Uni Flensburg im Rahmen der Lehrerausbildung in naturwissenschaftlichen Fächern, auch an bayrischen Hochschulen setzt sich das immer mehr durch. Schließlich ist es auch von der regionalen Lehrerfortbildung in Oberbayern übernommen worden und wird vom IQSH, dem Institut für Qualitätsmanagement Schleswig Holstein eingesetzt.

Ich selber habe ein Pilotprojekt in der Grundschule Rosenstraße in Fürth durchgeführt, wo ich einmal in der Woche eine Geschichte zu einem unterrichtsrelevanten Thema erzählt habe, mit der die Klassenlehrerin anschließend weiter arbeitete. Die Idee dazu stammt von „Kathalaya – The House of Storys in Bangalore“ in Indien. In Indien ist es aufgrund des hohen Anteils von Privatschulen möglich, dass Schulen im „House of Storys“ Geschichten zu speziellen Themen bestellen können, die ausgearbeitet und dann in der jeweiligen Schule erzählt werden. Ich arbeite daran, dass es irgendwann hier auch so ist...

Mündlichkeit zur Stärkung der Schul- und Klassengemeinschaft

Durch mündliche Methoden kann gezielt Gemeinschaft gestiftet und gestärkt werden, sowohl die Klassengemeinschaft als auch die Schulgemeinschaft. Streitschlichter oder Konfliktlotsen, wie es in Bayern heißt, können Rollenspiele zu bestimmten Konflikten in ihr Repertoire aufnehmen. Ich kann zu Konflikten auch aus der jeweiligen Perspektive der beteiligten Parteien erzählen: Wenn A die Geschichte aus der Perspektive von B erzählt und B aus der Perspektive von A, passiert ganz viel.

„Klassen- durch Zuhörgemeinschaft“ ist ein Projekt aus einer bayrischen Hauptschule. Ein Lehrer, der bei mir eine Fortbildung besucht hat, stellt seinen Schülern am Anfang der achten Klasse die Aufgabe, einmal im Schuljahr eine mindestens zehnminütige Geschichte zu einem freigewählten Thema zu erzählen. Dadurch erzählt jede Woche zu einer festgelegten Zeit ein Schüler oder eine Schülerin eine Geschichte. Am Anfang ist das Erzählen immer mit etwas Peinlichkeit behaftet. Aber die Erfahrung hat gezeigt, dass im Laufe des Schuljahrs diese einfache Übung die Klassengemeinschaft und die Bereitschaft verändert, einander zu zuhören.

Für das mehrsprachige Erzählen gibt es Methoden und Möglichkeiten, die jeweils in der Klasse gesprochenen Erstsprachen so zum Einsatz zu bringen, dass die Geschichte nicht übersetzt werden muss.

Im englischsprachigen Raum weiter verbreitet als in Deutschland sind Debattierklubs, in denen ein bestimmtes Thema pro und kontra bearbeitet wird. Wichtig ist, dass die Mitglieder des Klubs sich die Themen selber aussuchen.

Bei einem Erzählcafé können Schüler, Eltern und Lehrer eingebunden werden. Wer möchte, erzählt selbst eine Geschichte zu einem gemeinsamen Thema. Solche Veranstaltungen können beispielsweise einmal im Jahr stattfinden. Zwei andere Beispiele für schulübergreifende Projekte sind die „Erzählbrücke“ und „Sternenreise“. Beim ersten erzählen sich – gecoacht von einem Erzähler – Schüler einer dritten und einer achten Klasse einmal in der Woche gegenseitig. Das Entscheidende ist der Altersunterschied: Bei den Jugendlichen wird der Beschützerinstinkt wach und die Grundschulkinder finden es großartig, wenn ihnen Ältere zuhören. Bei der „Sternenreise“ sind alle Akteure der Schule beteiligt: Von den Schülern und Lehrern bis hin zu der Sekretärin, dem Hausmeister und dem Reinigungspersonal werden in Erzählkreisen mündlich Geschichten gesammelt. Die gesamte Sammlung wird dann als Buch publiziert. Weil es ein Projekt der Mündlichkeit ist, wurden die Geschichten von einem Deutsch-Leistungskurs aufgeschrieben, wenn die Kinder es nicht selber wollten.

Mündlichkeit als ästhetische Kraft

Dafür sehe ich vier Anwendungsgebiete: Im Improvisationstheater gibt es keinen vorgegebenen Text, die Mündlichkeit darf fließen. Wenn Poetry Slam zumindest auswendig gelernt und vorgetragen wird, ist er zwar immer noch konzeptionell schriftlich, aber der Fokus auf die non-verbale Möglichkeiten ist stärker. Der Freestyle, eine Form des Raps, in dem man sich in einer Battle gegenseitig gepflegt beschimpft, ist nicht für alle geeignet und sollte nur auf freiwilliger Basis stattfinden. Beim Bühnenerzählen, wie man es hier bei den Feuerspuren auch bei der Langen Nacht des Erzählens erlebt, kommt das Erzählen als eigenständige Form der Darstellenden Kunst mit eigener Berechtigung auf die Bühne.

Ich fasse zusammen: Didaktisch sinnvoll gestaltete Mündlichkeit wirkt rezeptiv wie produktiv, innerhalb wie außerhalb des Unterrichts, integriert Lehrplaninhalte, stärkt soziale und ästhetische Kompetenzen.

¹ Das Konzept stammt aus dem Jahr 1984 und verändert sich gerade durch die neuen Medien. Inzwischen ist eine Möglichkeit, mit Whatsapp mündlich zu kommunizieren, indem ich die Nachricht aufzeichne und dann losschicke. Da ist also weder eine räumliche noch eine zeitliche Nähe gegeben, denn es kann sein, dass die Nachricht erst eine Stunde später abgehört wird. In dem Fall spricht man von sekundärer Mündlichkeit.

Martin Ellrodt ist Bühnenerzähler, Erzählpädagoge und Dozent. Seit 1987 ist er hauptberuflich im Bereich der darstellenden Künste tätig, seit 1996 vorwiegend im narrativen Zweig mit den Schwerpunkten auf künstlerischem, angewandten und mehrsprachigen Erzählen sowie narrativer Didaktik. Mit Auftritten und Kursleitungen ist er international unterwegs. Er ist Lehrbeauftragter an Universitäten, Trainer an Zentren für Hochschuldidaktik und Ausbilder im Verband der Erzählerinnen und Erzähler (VEE).

Literatur:

Ellrodt, Martin: Von der Sprechübung zum freien Erzählen Freude an der Mündlichkeit im Schulalltag und Unterricht. Berlin. 2016

Kontakt: www.erzaehlen-in-der-schule.de

Fotos: Kerstin Rolfes