

**Problemfall Sprache  
Anmerkungen  
zu einem  
Tagesthema**

**Hermann Schöler**

**Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik“**

# **Problemfall Sprache**

## **Anmerkungen zu einem Tagesthema**

Hermann Schöler

**Bericht Nr. 18**

Juni 2004

Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Fakultät I - Institut für Sonderpädagogik  
Abteilung Psychologie in sonderpädagogischen Handlungsfeldern  
Keplerstr. 87, D - 69120 Heidelberg - ☎ (06221) 477-426  
Email: k40@ix.urz.uni-heidelberg.de  
Website: [http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Aktuelle\\_Forschungen.html](http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Aktuelle_Forschungen.html)

**ISSN 1433-7193**

## Inhalt

<b>1</b>	<b>Vorbemerkungen .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Von Fakten, guten Absichten und anderen Darstellungen – und was daraus werden kann .....</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Hat sich das Risiko für Sprachentwicklungsstörungen erhöht? Eine Diagnose der Diagnose zunehmender Sprachentwicklungsauffälligkeiten .....</b>	<b>4</b>
<b>4</b>	<b>Von Auffälligkeiten, Störungen, Defiziten und Wertesystemen .....</b>	<b>8</b>
<b>5</b>	<b>„Sprachförderung im Vorschulalter“: Von Curricula, Bildungsplänen, Präventionen, Fördermaßnahmen und Therapien .....</b>	<b>11</b>
	<b><i>Literatur</i> .....</b>	<b>14</b>
	<i>Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik“ ..</i>	<i>17</i>

## 1 Vorbemerkungen

Will man sich öffentlich Gehör verschaffen, dann sollte man von dramatischen Ab- oder Zunahmen irgendwelcher Merkmale sprechen – seien diese Positionen nun guten Glaubens oder als Ausdruck einer Täuschungsabsicht oder einer auf Fakten gründenden Analyse entstanden. Denn zu einem öffentlichen Thema, einem Tagesthema wird in aller Regel etwas, das man skandalisiert, beispielsweise durch die Dramatisierung von Veränderungen oder die Einbindung möglichst vieler, die von einem bestimmten Phänomen betroffen sein könnten. Das zur Betroffenheit führende Phänomen muss allerdings eine Zeit lang Tagesthema bleiben, soll es zu nachhaltigen Konsequenzen führen. Denn ein solches Phänomen nutzt sich öffentlich schnell ab, unabhängig davon, ob es tatsächlich für eine Person oder Gruppe bedrohlich ist oder nicht.<sup>1</sup>

Vom guten Glauben wird noch kurz zu berichten sein. Absichtliche Täuschung dürfte zumeist schwierig nachzuweisen sein, man bewegt sich auf dünnem „Unterstellungseis“, weil Absichten selten festzumachen sind. Mit wissenschaftlich gewonnenen und dokumentierten Daten kann man sich dagegen kritisch auseinandersetzen. Im Zusammenhang mit den veröffentlichten Zahlen über die Zunahme von Sprachentwicklungsstörungen werde ich alle drei „Motive“ streifen.

Die Sprach- und Schriftsprachentwicklungen unserer Kinder und Jugendlichen sind wieder einmal ins Gerede gekommen – genauer gesagt die vermeintlich steigende Zahl defizitärer sprachlicher und schriftsprachlicher Leistungen. Wiederholt wird nun schon seit einigen Jahren in der veröffentlichten Meinung, aber auch in wissenschaftlichen Publikationen und Verlautbarungen über eine enorme Zunahme an Sprachentwicklungsstörungen berichtet, man spricht von einem über 20%igen Anstieg innerhalb einer kurzen Zeitspanne von weniger als einem Jahrzehnt. Die sprachlichen Defizite unserer Kinder sind aber nicht allein zu einem solchen Dauerbrenner geworden, weil ein bestimmter Prozentsatz überschritten war, sie sind sogar seit einiger Zeit immer wieder Tagesthema, weil nicht nur Konsequenzen gefordert wurden, sondern auch tatsächlich von der Bildungspolitik in Angriff genommen werden. Und Politik braucht Öffentlichkeit.

Mit öffentlichen Diskussionen und Berichten gehen in aller Regel Ungenauigkeiten und Undifferenziertheiten der jeweiligen Gegenstandsbereiche einher, die wohl kaum bei Veröffentlichungen von wissenschaftlichen Erkenntnissen oder Untersuchungen zu vermeiden sind. So wird Sprache und Kommunikation gleichgesetzt, und es wird beispielsweise nicht unterschieden zwischen Kindern, die einen Therapiebedarf aufgrund von Defiziten oder Störungen haben, und Kindern, die einen Förderbedarf haben, weil ihr sozialer Hintergrund (z. B. eine Migrationssituation) eine zureichende Sprachkompetenz nicht ermöglichte. Aber diese Ungenauigkeiten und Undifferenziertheiten in der Öffentlichkeit finden sich ebenfalls in den wissenschaftlichen Diskussionen und Publikationen.

Ich werde mich im Folgenden mit den Fragen der Auftretenshäufigkeit und Zunahme von Sprachentwicklungsstörungen befassen, wobei ich an Beispielen aufzeigen möchte, wie sich Tagesthemen ergeben und sich angebliche wissenschaftliche Erkenntnisse tradieren. Den Schriftspracherwerb werde ich insofern etwas vernachlässigen,

---

<sup>1</sup> Man denke hier beispielsweise an die monatelange „Wahnsinnsangst“ bei BSE, die solange dauerte, wie sie Tagesthema war. Die Bedrohung ist nach wie vor gegeben.

da er sowohl bei normaler wie auch gestörter Entwicklung sehr vom jeweiligen Sprachentwicklungsstand abhängt. Aus unserer nahen Vergangenheit möchte ich auch schildern, dass die nach PISA (Baumert et al., 2001) beschriebenen Phänomene nicht neu sind, sondern zyklisch wiederzukehren scheinen.

## **2 Von Fakten, guten Absichten und anderen Darstellungen – und was daraus werden kann**

Konkreter Anlass für die letzten beunruhigenden Meldungen über eine enorme Zunahme an Kindern und Jugendlichen, die zunehmend mehr Schwierigkeiten mit dem Erwerb der Sprache und der Schriftsprache haben sollen, waren die Ergebnisse der PISA-Studie. Fakt ist – und dies ist für eine Industrie-Gesellschaft wie unsere alarmierend – dass nahezu ein Viertel der deutschen Jugendlichen trotz mehrjährigen Schulbesuchs nur die unterste Kompetenzstufe beim Lesen erreicht. 20 bis 25 % unserer Jugendlichen sind demnach nicht in der Lage, schriftliche Instruktionen angemessen zu verstehen. Fakt ist ebenfalls, dass der Anteil an Analphabetismus in unseren Industrie-Gesellschaften einen beachtlichen Umfang hat. Nach der 1994 und 1995 durchgeführten OECD-Studie IALS, in der die Literalität der erwachsenen Wohnbevölkerung in Industrieländern untersucht wurde, waren es in Deutschland damals „20 %, die höchstens Aufgaben der ersten beiden Fertigungsstufen bewältigen können und häufig bei den Aufgaben der Stufe 3 versagen. Aufgaben auf Stufe 2 erfordern, unter mehreren plausiblen Alternativen die richtige Information herauszufinden und einfache Schlussfolgerungen ziehen zu können. Auf Stufe 3 werden vom Leser weiterhin einfache Schlussfolgerungen gefordert, außerdem beispielsweise verschiedene Informationen über Absätze und Textteile hinweg identifizieren, vergleichen und integrieren zu können. Für Experten gelten erst die Fertigkeiten, die der Stufe 3 zugeordnet werden können, als jene, die ‚zum Meistern der Anforderungen des Alltags- und Erwerbslebens in einer modernen Gesellschaft notwendig sind‘ (OECD, 1997, S. 45)“ (Bertau, i. Dr.).

Diese Zahlen sollten nicht nur öffentliche Aufmerksamkeit erregen und Bildungspolitiker und -politikerinnen beunruhigen, sondern auch tatsächlich zu angemessenen Modifikationen des (Aus-)Bildungssystems und zu Reformen bewegen, die durch wissenschaftliche Erkenntnisse seit Jahrzehnten nahe liegen. Erfreulicherweise ist die Entwicklung von Sprachdiagnostika und -förderprogrammen „nach PISA“ auch wirklich ein bildungspolitisches Tagesthema der deutschen Bundesländer geworden. Die aktuell beobachtbaren politischen Reaktionen können aber leider zu einem erheblichen Teil nur als hektisch und aktionistisch bewertet werden. So ist beispielsweise das Programm „Sprachförderung im Vorschulalter“ der Landesstiftung Baden-Württemberg (2003a, 2003b) zwar prinzipiell sehr zu begrüßen, bei dessen Umsetzung scheinen aber zu viele partikulare Interessen ins Spiel gekommen zu sein, sodass letztlich die guten Absichten in dem gießkannenmäßigen Verstreuen der beachtenswerten Mittel verschütt gehen können. Am Beispiel der ersten „Verfahrensrichtlinie für Sprachfördermaßnahmen“ möchte ich dies illustrieren:

Wenn die eingesetzte formelle Sprachstandserhebung nicht alle der in den ‚Inhaltlichen Leitsätzen für die Sprachförderung‘ angeführten *Förderbereiche* überprüft, darf die Entscheidung, welche Kinder in die Fördermaßnahme aufgenommen werden, nicht von deren Erhebungsergebnissen allein abhängig sein. Die Einschätzung der Förderwürdigkeit einzelner Kinder durch deren ErzieherInnen ist dann besonders maßgeblich. (Landesstiftung Baden-Württemberg, 2003a, S. 1)

Diese „Inhaltlichen Leitsätze“, auf die sich alle Antragstellerinnen und -steller schriftlich verpflichten, lauten:

1. Den Sprachbesitz der Kinder aufmerksam wahrnehmen.
2. Den Kindern das eigene Sprechvermögen und Hörverstehen bewusst werden lassen.
3. Für die Kinder Anlässe einrichten, ihr Hörverstehen und Sprechvermögen in der deutschen Sprache in den folgenden Förderbereichen *[orientiert an wichtigen Themenfeldern der Sprachziehung]* vielschichtig bedarfsgerecht und nicht nur in den beispielhaft aufgezählten Zusammenhängen auf ein altersangemessenes Sprachvermögen hin zu erweitern:
  - 3.1. Bei den Kindern durch Gedichte und Lieder, durch Märchen und Erzählungen, durch Geschichten und Berichte die Freude am Sprechen und Singen, am Hören und Nacherzählen wecken. *[Kommunikation]*
  - 3.2. Den Kindern beim Hören und Erzeugen von Geräuschen und Klängen, beim Zuhören und Sprechen die Ohren schärfen und die Aussprache verfeinern. *[Phonologie, Intonation]*
  - 3.3. Mit den Kindern in ihrer Umwelt und in Bilderbüchern auf Wörter-Schatzsuche gehen. *[Lexik, Semantik]*
  - 3.4. Den Kindern durch Fragen und Antworten, Erzählen und Zuhören das Wechselspiel von Hören und Sprechen erschließen. *[Kommunikation]*
  - 3.5. Die Kinder beim Spielen und Musizieren, bei Rede und Gegenrede den Wert von Regeln für Sprache erkennen lassen. *[Syntax]*
  - 3.6. Den Kindern über Alltagssituationen und Rollenspiele unterschiedliche Sprach- und Mitteilungsformen erschließen. *[Textarten]*
4. Für jedes Kind Anlässe einrichten, mit Hören und Sprechen zu experimentieren und Notwendigkeiten einzuüben. (Landesstiftung Baden-Württemberg, 2003b, S. 1f.)

Diese Leitsätze sowie insbesondere die Zuordnung und implizite Definition der Förderbereiche in den eckigen Klammern lasse ich unkommentiert. Sie sollen aber zweierlei verdeutlichen: Zum einen *muss* danach die Diagnostik in den einzelnen Einrichtungen selbst und mit eigenen Möglichkeiten erfolgen. Denn ein Verfahren, das alle angeführten Förderbereiche prüft, existiert nicht und ist auch nicht leicht, wenn überhaupt, zu entwickeln. Zum anderen muss Sprachförderung „ganzheitlich“ erfolgen, wie dies auch explizit in den Richtlinien formuliert ist.

Erfreulich ist, dass ein Fortbildungsprogramm zur „Qualifizierung von Erzieherinnen und Erzieher zur sprachlichen Förderung von ausländischen Kindern in Kindertagesstätten und Kindergärten“ (so die Überschrift des Ausschreibungstextes des Volkshochschulverbandes Baden-Württemberg, der diese Maßnahmen durchführt) nun gleichfalls – wenn auch mit Verzögerung nach der ersten Welle der Förderungen – stattfindet. Hinsichtlich der Inhalte der Sprachförderung kommen mir allerdings Zweifel, wenn ich versuche, eine Vorstellung von dem „ganzheitlichen Konzept“ und den „Methoden der ganzheitlichen Sprachförderung“ zu entwickeln. „Ganzheitlichkeit“ ist eine pädagogische Forderung, die im wissenschaftlichen Sinne weder methodisch noch methodologisch und damit auch weder diagnostisch noch förderdiagnostisch einzulösen ist. [...] Die informelle, ‚ganzheitliche‘ Strategie sichert die Autonomie – damit eingeschlossen die Gefahr der Willkür – des pädagogischen Handlungsraumes, der sich der wissenschaftlichen und in Grenzen auch der diagnostischen Objektivierung und Rechenschaftspflicht entzieht. Dies wäre ein Rückschritt in die Anfänge der Diagnostik überhaupt“ (Hofmann, 2003, S. 109; s. auch Auer & Dölle, 1998). Dem bleibt nichts hinzuzufügen.

Die auf Erfahrung gründende Diagnosefähigkeit von Erzieherinnen möchte ich nicht in Abrede stellen – zumindest nicht bei der Feststellung, ob ein Kind die deutsche Sprache spricht oder nicht. Die folgenden Fragen aber, die Grimm, Aktas, Jungmann, Peglow, Stahn und Wolter (2004) stellen:

Wer genau soll nun aber wie gefördert werden? Sollen sich die Fördermaßnahmen auf den tatsächlichen Kern therapiebedürftiger Kinder beschränken oder sollen sie darüber hinausgehen? Wie können in kinderärztlichen Praxen, in Kindergärten und anderen vorschulischen Einrichtungen fundiert Entscheidungen darüber getroffen werden, ob ein Kind eine normal entwickelte Sprachkompetenz aufweist und keiner Intervention bedarf, ob es therapiebedürftig ist oder ob es ohne tatsächliche Therapiebedürftigkeit von einer Förderung effektiv profitieren kann? (S. 109)

können „auf der Grundlage reiner Beobachtungen oder gar subjektiver Erfahrungswerte“ (Grimm et al., 2004) nicht entschieden werden. Und auch die Ergebnisse der PISA-Studie haben gezeigt, dass es mit der Diagnosefähigkeit der Lehrpersonen nicht so weit her ist – zugestanden in einem anderen Kontext. Aber betrachtet man eine weitere Berufsgruppe, die Kinderärztinnen und -ärzte, die ebenfalls im Rahmen der Vorsorgeuntersuchung U9 den Sprachstand diagnostizieren, der Bereich Sprache bildet einen Schwerpunkt in der U9<sup>2</sup>, dann bestehen erhebliche Zweifel, ob ausreichende diagnostische Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Bereich Sprachentwicklung bei denjenigen Berufsgruppen existieren, die dazu wenig oder gar nicht ausgebildet werden.

Bei diesen Sprachfördermaßnahmen der Landesstiftung Baden-Württemberg liegen die Diagnostik, die Einschätzung der Förderwürdigkeit, die Erstellung der Förderpläne, die Durchführung des Programms und die Evaluation der Maßnahmen alle in einer Hand, es kann also nichts schief gehen, zumindest der politische Erfolg ist dadurch garantiert! Hier bleibt zu hoffen, dass bereits durch die Fokussierung und die damit verbundene Sensibilisierung für Sprache und Sprachentwicklungsprozesse sowie deren Förderungen gewünschte Effekte zustande kommen.

### **3 Hat sich das Risiko für Sprachentwicklungsstörungen erhöht? Eine Diagnose der Diagnose zunehmender Sprachentwicklungsauffälligkeiten**

Die Antwort auf die in der Überschrift gestellte Frage ist nach meiner Auffassung eindeutig mit „Nein“ zu beantworten. Diese Antwort möchte ich im Folgenden begründen, wobei ich einige Definitionen geben und Differenzierungen vornehmen muss, die den Gegenstand betreffen, den ich in der Überschrift unterschiedlich benannt habe: Sprachentwicklungsauffälligkeiten und Sprachentwicklungsstörungen.

Bereits vor der PISA-Studie wurden Aussagen zur epidemischen Ausbreitung von Sprachentwicklungsstörungen Tagesthema. Ich habe bereits an anderer Stelle (Schöler, 1999, S. 17ff.) dargelegt, dass der einhellige Tenor der Schlagzeilen vieler Printmedien und vieler Radio- und Fernsehberichterstattungen der letzten Jahre war und ist: „In den letzten beiden Jahrzehnten haben sich die Sprachentwicklungsstörungen zu einer Epidemie entwickelt. Waren Mitte der 70er Jahre etwa 4 bis 5 % einer Jahrgangspopulation sprachentwicklungsgestört, so soll Mitte der 90er Jahre mindestens jedes

---

<sup>2</sup> Aus der Diskrepanz der Befunde der U9 und der Einschulungsuntersuchung, die in aller Regel ein halbes bis ein Jahr später als die U9 erfolgt, kann man solche mangelhaften Diagnosefähigkeiten schlussfolgern. So werden beispielsweise im Rahmen der landesweiten Einschulungsuntersuchungen 4886 Kinder (5.1 %; davon befanden sich 2366 in Behandlung) als sprachentwicklungsverzögert (in der Medizin meist synonym für sprachentwicklungsgestört verwendet) diagnostiziert, nur 290 dieser Kinder waren aber in der U9 ebenfalls als sprachentwicklungsverzögert diagnostiziert worden (Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg, 2000, S. 109). Diese Diskrepanzen finden sich in ähnlichen Größenordnungen auch bei anderen Befunden.

vierte Kind, also 25 % eines Jahrganges sprachentwicklungsgestört sein und einer Behandlung bedürfen“ (Schöler, 1999, S. 17; s. auch Fromm, Schöler & Scherer, 1998). Welche Befunde lagen diesen Zahlen zugrunde?

Man konnte zu dieser Zeit [1976/77, Verf.] sicher sein, daß etwa 4% der 3- bis 4-jährigen Kinder eine behandlungsbedürftige Sprachentwicklungsverzögerung hatte. Heute sind dies 25%, und dabei muß man sich zu allererst selbst fragen, ob sich durch verbesserte diagnostische Methoden oder geänderte Bewertungsgrundlagen die eigenen Maßstäbe geändert haben. Dies kann ich nach gründlichen Überlegungen und auch nach einer Diskussion unserer Befunde mit Herrn Šupáček aus Prag eindeutig verneinen. Die Zunahme der Sprachentwicklungsverzögerungen ist tatsächlich vorhanden. (Heinemann, 1997, S. 105)

Oder an anderer Stelle:

Die Zunahme der Sprachentwicklungsstörungen [...] ist nicht auf eine Zunahme medizinischer Ursachen zurückzuführen, sondern hat eher psychosoziale Gründe, z.B. mangelnde sprachliche Anregung. (Heinemann zitiert in Barmer Service, Heft 2, 1997, S. 32)

Die Untersuchung von Heinemann und Höpfner (1992), die zu diesen weitreichenden Schlussfolgerungen geführt hat, lässt solche Interpretationen allerdings nicht zu. Im Rahmen der Entwicklung des „Screening-Verfahrens zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen“ (Heinemann & Höpfner, 1993) wurden drei Untersuchungen durchgeführt: (1) In einer ersten Pilotstudie 1988 wurden 65 Kinder im Alter zwischen 3;6 und 4 Jahren in Mainzer Kindertagesstätten untersucht, von denen 22 % eine Sprachentwicklungsverzögerung (SEV) haben sollten. Interessant ist, dass die Hälfte dieser Kinder eine Mitarbeit bei den Aufgaben verweigerte. (2) In einer zweiten Pilotstudie wurden 139 Kinder durch Logopädenschülerinnen in Kindergärten im Landkreis Mainz-Bingen untersucht, 18 % sollen davon eine SEV haben. Aus der Beschreibung geht nicht hervor, welche Kriterien für eine Auswahl bestanden haben, aber es wird mitgeteilt, dass es gelang „durch Veränderungen des Screenings während der Untersuchungen“ „die Verweigerungsquote bei sprachauffälligen Kindern bei der Screening-Untersuchung allmählich deutlich zu senken“ (Heinemann & Höpfner, 1992, S. 1636). (3) In einer dritten Studie, die das Ziel hatte, „die verbesserte Fassung des Screenings nochmals zu überprüfen“ (S. 1636) und mit der geklärt werden sollte, „ob Erzieherinnen das Screening ebenso handhaben können wie ‚spezifisch ausgebildete‘ Logopädinnen“ (S. 1636) wurden 84 Kinder in 12 Kindergärten in sogenannten sozialen Brennpunkten der Stadt Mainz untersucht. Ergebnis: 34 % der 40<sup>3</sup> deutschen Kinder wurden als sprachauffällig eingestuft. Alle diese sprachentwicklungsauffälligen Kinder wurden „nochmals von einer erfahrenen Lehrlogopädin eingehend sprachdiagnostisch untersucht. Dabei bestätigte sich, dass alle nach dem Screening als sprachentwicklungsverzögert eingestuft Kinder tatsächlich eine behandlungsbedürftige Sprachentwicklungsverzögerung hatten“ (S. 1636). Diese Studie genügt den Anforderungen an eine wissenschaftliche Untersuchung nicht. Nähere Informationen über irgendwelche Kriterien, beispielsweise aufgrund welcher Befunde ein Kind als sprachentwicklungsverzögert gilt, werden nicht mitgeteilt. Die Repräsentativität der drei Studien ist nicht gewährleistet. Diese Untersuchung von Heinemann und Höpfner (1992) lässt daher auf keinen Fall zu, dass solche gravierenden Schlussfolgerungen gezogen werden können, wie sie vom Erstautor dann immer wieder in den Medien wiederholt wurden. Hier wurde skandalisiert.

<sup>3</sup> Diese Zahl habe ich aus der Angabe geschlossen, dass „nur noch zwei der deutschen Kinder, das sind 5%, die Mitarbeit“ (Heinemann & Höpfner, 1992, S. 1638) verweigerten.

**Jedes vierte Kleinkind sprachgeschädigt?**

(*Ärzte-Zeitung*, 9. Dezember 1994)

**Kindermund außer Betrieb - Die fernbedienten Enkel stammeln, ihre Großväter schalten ab**

(*Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2. Juni 1997)

**Duft der Rose. Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern nehmen zu. Hauptsache: In den Familien er stirbt das Gespräch**

(*Der Spiegel*, Nr. 28, 1997)

**Zahl der sprachgestörten Kinder hat sich in den letzten 20 Jahren versechsfacht - Quote bei 25%**

(*Heilbronner Stimme*, 6. Oktober 1997)

**Viele Kinder können nicht mehr richtig sprechen**

(*Frankfurter Rundschau*, 6. Oktober 2000)

**Laxe Erziehung führt zu Lern- und Sprachstörungen**

(*Frankfurter Rundschau*, 26. November 2001)

**Immer mehr deutschen Kindern fehlen die Worte**

(*Frankfurter Rundschau*, 27. Februar 2003)

In den im Kasten genannten Überschriften und den Berichten werden auch gleich die Ursachen für diese Zunahme genannt, die ich hier exemplarisch auflisten möchte: *ELTERN HABEN KEINE ZEIT – IN FAMILIEN ERSTIRBT DAS GESPRÄCH – STUNDENLANGER FERNSEHKONSUM – MANGELNDE ZWISCHENMENSCHLICHE KOMMUNIKATION – ERZIEHUNGSDEFIZITE – ZU WENIG LIEBE – MANGELNDE EMOTIONALE BEZIEHUNG*. Würden diese Gründe und die Zahlen zutreffen, dann lässt dies nur einen Schluss zu: *Die Mütter und die Medien sind die Verursacher dieser epidemischen Zunahme an Sprachentwicklungsstörungen*. Mütter dürften in unserer Gesellschaft zumeist noch den engsten Kontakt mit den Kindern haben und mit Medien wären insbesondere Fernsehen und Film gemeint, wobei sicherlich noch ein übermäßiger PC-Gebrauch (Videospiele etc.) hinzuzuzählen wäre.

*Sind Sprachentwicklungsstörungen eine Zivilisationskrankheit?* Nach Heinemann ist diese Frage eindeutig mit „Ja“ zu beantworten: „Ich glaube, daß Sprachstörungen sich zu einer neuen Zivilisationskrankheit entwickeln“ (in *Focus*, Nr. 46, 1996). „Erstaunlich ist dann allerdings, dass aus anderen Ländern, vor allem aus den U. S. A., einem „Visuo-Medien“-Vorbildland, solche Zahlen nicht bekannt sind und berichtet werden“ (Schöler, 1999, S. 19; s. die dort angeführten Belege). „Zusammenfassend ist festzustellen: Die epidemiologischen Angaben variieren beträchtlich, man findet eine Bandbreite von 0,3 bis 20 % Anteil an Sprachentwicklungsstörungen einer Jahrgangspopulation. Die aktuell verbreiteten Angaben über die rapide Zunahme von Sprachentwicklungsauffälligkeiten können allerdings weder durch unsere Fragebogenerhebung (Schöler et al., 1996; siehe auch Häring et al., 1997), noch durch die in der Literatur dokumentierten Zahlen bestätigt werden“ (Schöler, 1999, S. 19f.). Auch wenn die öffentlich verbreiteten Zahlen nach unten zu korrigieren sind, so ist festzuhalten, dass ein nicht vernachlässigbarer Anteil an sprachentwicklungsauffälligen Kindern vorhanden ist, die behandlungsbedürftig sind und die unsere Aufmerksamkeit und Ressourcen in Praxis und Forschung erfordern.

Verantwortlich für die großen Unterschiede in den Prävalenzschätzungen dürften u. a. begriffliche Unklarheiten bei der Definition und unterschiedliche diagnostische Vorgehensweisen bei der Bestimmung von Sprachentwicklungsstörungen sein; mal sind *alle Sprech-, Sprach- und Kommunikationsauffälligkeiten* unabhängig von einer Be-

handlungsbedürftigkeit einbezogen, mal sind Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten ausgeschlossen und beziehen nur Störungen der Sprachentwicklung ein, bei denen keine Ursachen diagnostizierbar sind (im Sinne der Definition einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung<sup>4</sup>; s. Schöler, Fromm & Kany, 1998) und die als therapiebedürftig eingestuft werden.

Spezifische Sprachentwicklungsstörungen betreffen einen relativ konstanten Anteil (4 bis max. 10 %) von Kindern eines Jahrganges (zu einem Überblick über die Untersuchungen s. Schöler, 1999). Es sind Kinder, die in einem hohen Maße (50 bis 80 %) ebenfalls Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache haben werden (zu einem Überblick s. Schöler, 2002). Auch wenn die Angaben über die Zahl der Sprach- und Schriftspracherwerbsschwierigkeiten und -störungen extrem variieren (die Spanne reicht von etwa 5 % bis zu 50 %), ist damit davon auszugehen, dass bei einem nicht zu vernachlässigenden Anteil einer Jahrgangspopulation eine Störung des Schriftspracherwerbsprozesses vorliegt.

Ein schönes Beispiel von Zahlenspielereien und Fehlinformationen in einer wissenschaftlichen Arbeit liefert eine Arbeit jüngerer Datums von Holler-Zittlau (2003).

Untersuchungen zur Sprachentwicklung, zum Spracherwerb und zu Spracherwerbsstörungen (Kiese-Himmel & Kruse, 1994; Kiese-Himmel, 1997, 1999 u.a.) belegen eine deutliche Zunahme von Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen bei Kindern im Vorschulalter. (Holler-Zittlau, 2003, S. 307)

Abgesehen von der unklaren Unterscheidung von Sprachentwicklung und Spracherwerb (zumeist werden die beiden Wörter synonym verwendet) wird in diesem Satz mit Verweis auf Literaturquellen ein deutlicher Anstieg von Störungen postuliert, der sich vor dem Hintergrund der in den vorherigen Abschnitten genannten, unterschiedlichen und jeweils auf vollkommen andere Populationen beziehenden hohen Zahlenangaben<sup>5</sup>, nur ebenfalls in Dimensionen von hohen Anstiegen bewegen kann. Da keine Zahl genannt wird, begeht die Autorin hier auch zunächst nur einen Unterlassungsfehler, der aber nur wie folgt interpretiert werden kann: <Sprachentwicklungsstörungen sind im Ansteigen begriffen und haben signifikant zugenommen>. Der zweite Fehler, den die Autorin begeht, ist allerdings schwerwiegender. Die Belege, die sie für ihre Be-

---

<sup>4</sup> „Die SSES kann als eine erwartungswidrige Minderleistung im sprachlichen Können im Vergleich zu den intellektuellen Fähigkeiten charakterisiert werden. Vor allem bei der Äußerungsproduktion ist sie ohrenfällig, bei durchschnittlicher nonverbaler Intelligenz scheint insbesondere der Erwerb und Gebrauch sprachlich-strukturellen Wissens beeinträchtigt; auffällige emotionale Störungen oder Verhaltensstörungen sollen nicht vorliegen, cerebrale Dysfunktionen, Hirnschädigungen, Hörschäden oder -störungen sind nicht diagnostizierbar“ (Schöler, 1999, S. 22).

<sup>5</sup> Holler-Zittlau (2003, S. 307) führt zuvor eine Schätzung von Kretschmann, Lindner-Achenbach, Puffahrt, Möhlmann und Achenbach (1990) an, nach der 50 % aller entlassenen Schülerinnen und -schüler ohne Hauptschulabschluss funktionale Analphabeten sind. Dann zitiert sie Krumpholz-Reichel (1999), dass 25 % aller Erst- und Zweitklässler Probleme beim Lesen- und Schreibenlernen aufweisen, und schließt an, dass über 50 % der Schülerinnen und Schüler an Schulen für Sprach- und Lernbehinderte Störungen im Lernen, bei der Sprache und beim Schriftspracherwerb haben. Bei der letzten Angabe bleibt allerdings umgekehrt zu fragen, warum nur 50 % dieser Schüler solche Störungen zeigen und nicht 100 %. Welche Diagnosen haben hier dazu geführt, dass die Hälfte aller Schüler und Schülerinnen solche Störungen nicht aufweist, sie aber dennoch in diesen Sonderschulformen beschult werden? Das Zitat von Krumpholz-Reichel ist korrekt, wobei Frau Krumpholz-Reichel diese Zahl ohne einen Beleg einfach zu Beginn ihres Artikels setzt (1999, S. 39). Im Übrigen geht es vor allem um die psychischen Folgeprobleme von legasthenen Kindern.

hauptung vorträgt, stützen diese in keiner Weise: Kiese-Himmel (1997) berichtet über 25 sprachentwicklungsgestörte Kinder in einer Follow-up-Studie; Kiese-Himmel und Kruse (1994) untersuchten bei 65 sprachentwicklungsrückständigen Kindern den Zusammenhang zwischen Wortschatzentwicklung und anderen Faktoren, insbesondere sozialen Variablen. Angaben über einen Anstieg von Sprachentwicklungsstörungen kommen in beiden Studien nicht vor. In Kiese-Himmel (1999) findet sich wenigstens eine einzige Angabe zur Prävalenzrate: „Als groben Richtwert kann man heute davon ausgehen, dass etwa jedes 7. bis 10. Kind betroffen ist“ (S. 129).<sup>6</sup> Hier wird aber ebenfalls nicht von einem Anstieg berichtet, sondern die genannte Prävalenzrate gilt als relativ stabil – seit 100 Jahren! Vielleicht verbergen sich ja hinter „u.a.“ die entscheidenden Angaben!?

In der oben schon zitierten Arbeit von Grimm et al. (2004) liegt ein anderer Fehler zugrunde, der zwar zu recht hohen, aber erwartungskonformen Zahlen von Kindern mit einem „Sprachdefizit“ führt: 15,9 % der untersuchten Kinder gelten als Risikokinder. 1395 Vorschulkinder der Stadt Bielefeld wurden mit einem Screening untersucht, und als kritischer Wert für ein Risiko wurde der Prozentrangbereich unter 16 gesetzt (d. h. alle Leistungen unterhalb des statistischen Durchschnitts galten als Risikoleistungen). Trivialerweise muss man bei einer repräsentativen Untersuchung annähernd diesen Prozentsatz auffälliger Kinder finden. Bei dieser Untersuchung wurden also keine kritischen Werte festgelegt, die sich aus der Analyse von Kindern mit einem tatsächlichen Risiko ergeben hätten, sondern es wurden rein statistische Grenzwerte gesetzt, die selbstverständlich zu genau dem statistisch definierten Anteil unterdurchschnittlicher Leistungen führen *müssen*. Die Schlussfolgerung der Autorinnen: „Es konnte nachgewiesen werden, dass das *Sprachscreening für das Vorschulalter* geeignet ist, diejenigen Kinder zu identifizieren, bei denen vor Schuleintritt eingegriffen werden muss“ (Grimm et al., 2004, S. 116) ist schon – salopp formuliert – äußerst verwegen, denn für dieses Screening liegt auch keine Bestimmung der prognostischen Validität vor.

#### 4 Von Auffälligkeiten, Störungen, Defiziten und Wertesystemen

Eine Sprache ist kein starres Gebilde, sondern verändert sich ständig. Dies betrifft nicht nur den Wortschatz oder die Pragmatik, auch grammatische Strukturen sind diachronen Entwicklungen unterworfen. Vom Standpunkt eines Deutsch-Puristen wäre der zunehmende Gebrauch des Dativ anstelle des Genitiv eine Sprachauffälligkeit, die es zu tilgen gilt. Zwar wäre auch zum jetzigen Zeitpunkt die Äußerung <wegen dem Kind> grammatisch nicht korrekt, aber wer würde hier eine Sprachauffälligkeit diagnostizieren? – zumal, dies kann man prognostizieren, diese umgangssprachlich häufige Form sicherlich bald auch den „Duden-Segen“ erhalten wird. Wann eine Eigenschaft oder ein Verhalten als <normal> oder <abweichend>, als <unauffällig> oder <auffällig>, als <nicht gestört> oder <gestört> bezeichnet wird, hängt von vielen Faktoren ab, bei sprachlichen Äußerungen beispielsweise in Abhängigkeit vom Kontext und von Wertesystemen.

---

<sup>6</sup> Dabei bezieht sich Kiese-Himmel auf eine US-amerikanische Studie von Tomblin et al. (1997 zitiert nach Kiese-Himmel, 1999); dies würde etwa einem Prozentsatz von 10 bis 14 entsprechen. In einer zeitgleichen Studie zur Prävalenzrate berichtet Tomblin (1996) über 7 % sprachentwicklungsverzögerte und -gestörte Kinder.

Aus der Perspektive der Elterngenerationen sind viele sprachliche Merkmale der Kindgenerationen auffällig: Dies reicht von der Bildung neuer Wörter und Redewendungen über <unmögliche> Ausdrucksweisen bis hin zu syntaktischen und phonologischen Abweichungen. Alle sprachlichen Ebenen wie Semantik, Phonologie, Grammatik und Pragmatik können demnach als auffällig betrachtet werden, je nachdem, welche Perspektive gewählt wird – und diese Abweichungen als wenig angemessen vor dem Hintergrund der eigenen Kommunikationsstile und sprachlichen Register bewertet werden.

Die Kommunikationsstrukturen wandeln sich ebenfalls mit den technischen Möglichkeiten. Daraus ableiten zu wollen, dass die sprachlichen Fähigkeiten auffällig oder gestört wären, nur weil sie von den Vorstellungen über die prototypische sprachliche Kommunikation in einer bestimmten Situation abweichen, lässt sich nicht rechtfertigen. Mich stören des Öfteren bei Emails seltsame Anreden und Grußformeln, aber hier Sprachauffälligkeiten zu unterstellen (<man kann nicht mehr richtig reden oder schreiben!>), ist nur vor dem Hintergrund fest gefügter Wertesysteme möglich. Die technischen Neuerungen, gerade auch bei den Kommunikationsmöglichkeiten, erfordern angepasste kommunikative und Verhaltensmuster, die fälschlicherweise als Ausdruck mangelhafter kommunikativer oder sogar sprachlicher Fähigkeiten betrachtet werden. Wenn Intelligenz als Anpassungsleistung verstanden wird, derjenige demnach intelligenter ist, der sich an neue Situationen besser und schneller anpassen kann, dann bewältigen die nachfolgenden Generationen ihre Hausaufgaben besser und gehen höchst intelligent mit den neuen Situationen um. Man kann doch auch nur hoffen, dass der Mensch der Jetztzeit nicht die Krone der Phylogenese darstellt. Unsere Spezies entwickelt sich (hoffentlich) weiter.

In anderen als den sprachlich-kommunikativen Bereichen scheint diese Weiterentwicklung oder Anpassungsleistung auch eher bewundert zu werden: Der Umgang mit den neuen Technologien fällt den jungen Generationen in aller Regel leichter, sie sind schneller – ältere Generationen bestaunen dies. Die Verarbeitung für schnelle visuelle Reize scheint den jungen Generationen zunehmend besser zu gelingen – obwohl einen Menschen der älteren Generation solche Informationsüberflutungen oder auch die raschen Schnitte bei Filmen regelrecht nerven können. Hier ist dann vermutlich weniger Be-, sondern eher Verwunderung bei den älteren Generationen angesagt. Nur bei der (sprachlichen) Kommunikation wird jegliche Neuerung als eine Auffälligkeit, ein Defizit, ja als eine Störung bewertet.

Unabhängig von den sehr unterschiedlichen Erklärungsansätzen für die Sprachentwicklung, ob man einer nativistischen Position wie Steven Pinker (1996) anhängt oder aber einen emergenten Spracherwerb (s. u. a. Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi & Plunkett, 1996; Szagun, 2001, Kap. 1) postuliert, muss man feststellen, dass der Spracherwerb unter vielen günstigen wie ungünstigen Bedingungen relativ störungssicher verläuft, sodass behandlungsbedürftige Störungen dieses komplexen Entwicklungsprozesses in vielen Gesellschaften nur in einem konstanten Ausmaß von maximal 10 % eines Altersjahrganges auftreten. Allein diese Zahlen erfordern aber bereits ein hohes Maß an Ressourcen für professionelle Hilfe.

Ein für unsere Gesellschaft neues Problem stellt aber die zunehmende Zahl an Kindern dar, die in unserem Bildungssystem mit unzureichenden Deutschkenntnissen starten. Hier hat sich ein enormer Förderbedarf über die Jahre entwickelt, der mit den vorhandenen Ressourcen, vor allem dem unzureichend ausgebildeten Lehrpersonal,

nicht zu befriedigen sein wird.<sup>7</sup> Und nur guter Wille kann selten effektive Hilfe ersetzen. Effektive Hilfe bei unzureichenden Sprachkenntnissen bedeutet auch nicht, dass multikulturelle Erziehung an die Stelle von Sprachförderung treten kann – oft aber auch Ausdruck mangelnder Kompetenz in sprachpsychologischen und psycholinguistischen Theoriebildungen.

*Übung macht den Meister!* Wenn es um den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben geht, wird in pädagogischen Verlautbarungen sehr häufig auf motivationale Faktoren verwiesen: Kinder müssen zunächst einmal motiviert werden, um sich dem zum Teil doch sehr mühseligen Prozess des Lesen- und Schreibenlernens zu unterziehen. Es wird darüber hinaus immer wieder propagiert, die Kinder <dort abzuholen, wo sie stehen>. Nach meinen – zugegebenermaßen – begrenzten Erfahrungen konnte ich nur selten, wenn überhaupt, beobachten, dass Kinder unmotiviert für den Schriftspracherwerb in die Schule kommen. In aller Regel möchten sie schneller, als es der Lernprozess erlaubt, Lesen und Schreiben können. Die meisten Kinder kommen auch bereits mit rudimentären Schrift- und Schreibkompetenzen in die Schule, sie schreiben ihren Namen in aller Regel in einer Schrift, die sich in der Welt um sie herum befindet: der Druckschrift. Erst allmählich dämmert es auch den Pädagoginnen und Pädagogen, dass die Druckschrift eine Schrift ist, die sozusagen den Platz angibt, auf dem die Kinder stehen, auf dem man die Kinder ja abholen sollte. Jahrzehntlang hat man mit nichtabzusetzenden Schwungübungen und anderen unsere Schreibmuskulatur quälenden Maßnahmen (s. dazu Mai & Marquardt, 1998) andere, nur für eine begrenzte schulische Zeit relevante Schreibschriften antrainiert – ganz überwunden scheinen diese Torturen noch nicht. Allein die Frage nach der ökologischen Validität solcher Schreibschriften müsste deutlich machen können, dass außerhalb des schulischen Alltags der ersten Klassenstufen solche Zeichen nicht vorfindbar sind, das Motto <NON SCHOLAE, SED VITAE DISCIMUS> wird pervertiert.

Nach wie vor ist Erfolg eine der besten Motivationen. Die Kinder sollten daher möglichst rasch in die Lage versetzt werden, die Techniken des Lesens und Schreibens zu beherrschen, sprich zu *automatisieren*. Dies impliziert, dass alle Dinge vermieden werden sollten, die diese Automatisierung hemmen oder verhindern. Dazu gehören der gleichzeitige Erwerb von zwei oder mehr Schriften und zu geringe Übungszeiten. Für Automatisierungsprozesse ist es erforderlich, täglich eine gewisse Zeit, vermutlich nicht weniger als ein bis zwei Stunden, solche Übungen durchzuführen. *Wiederholung ist das bedeutsamste und effektivste Programm zum Erwerb von Routinen!* Ein Blick in die Praxis zeigt, dass solche hier vorgeschlagenen Wege kaum beschritten werden, u. a. weil sie als wenig motivierend für die Kinder betrachtet werden, man muss den Spaß und die Freude am Lernen in den Vordergrund stellen – koste es, was es wolle! Dazu gehört dann Abwechslung.<sup>8</sup> Nur gut, dass die meisten Kinder trotz

<sup>7</sup> In Städten wie Mannheim mit einem Anteil von etwa einem Drittel fremdsprachiger Einwohner liegt die Quote von Kindern, die nur unzureichend Deutsch sprechen können, bei insgesamt etwa 10 %, von den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache haben 25 bis 30 % keine ausreichenden Deutschkenntnisse (Schöler, Dutzi, Roos, Schäfer, Grün-Nolz & Engler-Thümmel, 2004; Schöler, Roos, Schäfer, Dreßler, Grün-Nolz & Engler-Thümmel, 2002).

<sup>8</sup> Jeder, der einmal kleinen Kindern Geschichten vorgelesen hat, wird feststellen, dass die Kinder zum einen nach mehrfachen Wiederholungen drängen, zum anderen aber exakt den Wortlaut der Geschichte wiederholen wollen. Abweichungen vom Text werden nicht geduldet. In diesem Kontext sind auch die Untersuchungen von Ritterfeld und Niebuhr (Niebuhr & Ritterfeld, 2004; Ritterfeld & Niebuhr, 2002) zu erwähnen: Kinder hören sich Hörspielkassetten, die sie interessant finden, immer wieder an.

aller solcher methodisch-didaktischen Bemühungen Lesen und Schreiben aufgrund ihrer eigenen Möglichkeiten erlernen. Man vergisst oft auch, dass eigener Erfolg dann auch viel eher als Erfolg und Motivation, weiter zu machen, erlebt wird, wenn man sich dafür angestrengt hat. Hier entsteht schon der Eindruck, dass Anstrengung in jeglicher Form zu vermeiden ist, spielerisch leicht soll alles gelingen. Um nicht missverstanden zu werden: Den Kindern soll die Freude und der Spaß an Schule und Lernprozessen nicht genommen werden, falsch verstandene Schonung sollte aber nicht verhindern, dass überhaupt keine Forderungen gestellt werden. Die reformpädagogische Veränderung des Anfangsunterrichtes bewertet Christa Röber ähnlich: „Die Möglichkeit der ‚Verbesserungen‘ wird nahezu ausschließlich in der Erhöhung der Motivation durch Spaß und Abwechslung gesehen. Dass Motivation mit intellektueller Anstrengung, die zu Erfolg führt, verbunden sein kann (‚Funktionslust‘) und dass dieser Erfolg von der Darstellung der Schrift im Unterricht abhängt, dass also Erfolglosigkeit und geringe Motivation Folge des Schrifterwerbs sein können – diese Kausalität wird in der Didaktik gegenwärtig nicht gesehen“ (Röber, i. Dr.). Auch wenn der Spruch mittlerweile abgedroschen klingt, es geht darum *<durch Fordern zu fördern>*. Und nicht nur nach meinen Erfahrungen sondern basierend auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen wollen die meisten Kinder auch gefordert werden.

## **5 „Sprachförderung im Vorschulalter“: Von Curricula, Bildungsplänen, Präventionen, Fördermaßnahmen und Therapien**

Unbestritten ist, dass sprachliche und kommunikative Kompetenzen wichtige Voraussetzungen für die Teilhabe am Bildungsprozess und gesellschaftlichen Leben darstellen. „Um schulvermittelte Kulturtechniken erlernen und erfolgreich am Schulunterricht teilnehmen zu können, müssen die Kinder über basale Grundfertigkeiten verfügen. Neben ausreichender Körperkoordination, visueller Wahrnehmung und Visuomotorik sowie motivationalen und sozialen Fähigkeiten gehören dazu vor allem die Sprache und die damit eng verbundene Kommunikationsfähigkeit“ (Schöler et al., 2004, S. 2f.). Die Überschrift „Schlüsselkompetenz Sprache“ bringt es auf den Punkt, mit der ein Projekt des Deutschen Jugendinstituts vorgestellt wird (Holler, 2004), in dem die Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung im Vorschulbereich in Deutschland erfasst werden sollen.

Die Früherkennung von Schwächen oder Störungen insbesondere bei sprachlichen Fähigkeiten hat daher eine hohe individuelle Bedeutung. „Befunde zur Schriftsprachentwicklung haben gezeigt, dass in der Grundschule auftretende Lese-Rechtschreibschwierigkeiten auch in späteren Jahren nur schwer auszugleichen sind (Schneider, Stefanek & Dotzler, 1997). Kinder mit einem erhöhten Risiko für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sollten daher möglichst bereits vor der Einschulung erkannt werden, um ihnen frühzeitig eine gezielte Förderung zukommen lassen zu können“ (Schöler et al., 2004, S. 3).

Die angesprochenen Undifferenziertheiten bei Darstellungen in öffentlichen Medien finden sich zuhauf bei der Berichterstattung über die „Sprachdefizite und Sprachförderung im Vorschulalter“. Dabei werden häufig verschiedene und zu unterscheidende Phänomene zusammengeworfen: (1) Mangelhafte Sprach- und Schriftsprachkenntnisse aufgrund mangelhafter Deutschkenntnisse sind von (2) mangelhaften Sprach- und

Schriftsprachkenntnissen aufgrund von Sprach- und Schriftspracherwerbsschwierigkeiten und -störungen zu differenzieren. „(1) Zur Prävention unzureichender Schriftsprachkenntnisse aufgrund mangelhafter Deutschkenntnisse gibt es eine recht einfache, aber nicht einfach umzusetzende Lösung: Diese Kinder müssen hinreichende Kenntnisse der deutschen Sprache erwerben. Wenn auch über die Formen der hierzu erforderlichen Maßnahmen sehr unterschiedliche Auffassungen vorliegen, so ist unstrittig, dass solche Maßnahmen so früh und so intensiv wie möglich ergriffen werden müssen, damit eine erfolgreiche Teilhabe an schulischen Bildungsprozessen ermöglicht werden kann. (2) Bei einer Frühförderung von Sprach- und Schriftspracherwerbsauffälligkeiten (Auffälligkeiten sollen hier Schwierigkeiten und Störungen umfassen) ist eine Lösung allerdings nicht so offensichtlich. Der Kenntnisstand über ätiologische Faktoren ist noch sehr begrenzt – und selbst bei Kenntnis von Kausalfaktoren ist noch wenig über Möglichkeiten bekannt, wie und welche Fördermaßnahmen ergriffen werden müssen, welche Kompensationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen oder mit Erwerb der Schriftsprache gegeben sein werden“ (Schöler et al., 2004, S. 2). Unabhängig von der Art des zugrunde liegenden Bedingungsgefüges sollte in beiden Fällen eine möglichst frühzeitige Intervention erfolgen, dies impliziert auch, dass eine Früherkennung in beiden Fällen notwendig ist.

Die jetzt öffentlich und wissenschaftlich diskutierten Sprachförderungen im Vorschulalter sowie die Forderung einer Integration von Elementar- und Primarbereich und die Erstellung von Curricula im Elementarbereich waren bereits Ende der 60er Jahre ein Thema, dem große Aufmerksamkeit und beachtenswerte Ressourcen gewidmet wurden (vgl. Bennwitz & Weinert, 1973). Neben kompensatorischen Erziehungszielen wurde in der Nachfolge des sogenannten Sputnik-Schocks auch die Perspektive der Ausschöpfung von Bildungsreserven verfolgt (Iben, 1973). Die damaligen Anstrengungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse haben allerdings, dies kann man wohl als gesicherte Erkenntnis formulieren, in der Bundesrepublik Deutschland so gut wie nichts im Elementar- und Primarbereich bewirkt<sup>9</sup> – zumindest gilt dies für die geforderten strukturellen Änderungen (Curricula für die Elementarerziehung, Integration der Elementar- und Primarbereiche). Gut 30 Jahre später<sup>10</sup> setzt nun erneut eine ähnliche Diskussion ein, und es werden Curricula für den Elementarbereich entwickelt (s. z. B. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung & Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2003; s. dazu bereits Garlichs & Messner, 1973). Vielleicht bietet die heutige Situation, die geprägt ist durch enorm reduzierte öffentliche Ressourcen, eine Chance oder zeigt sogar die Notwendigkeit auf, solche wissenschaftlich propagierten und in anderen Ländern auch tatsächlich umgesetzten Veränderungen im Elementarbereich nun endlich auch in Deutschland zu wagen.

---

<sup>9</sup> Es wäre schön, wenn die im Juli 1981 im Vorwort formulierte Hoffnung von Garlichs, Knab und Weinert nun Berücksichtigung finden könnte: „... die gewonnenen Erfahrungen sollten bei der Planung und Förderung künftiger Forschungsprogramme zur Verbesserung des Bildungswesens genutzt werden“ (1983, S. 10).

<sup>10</sup> Auch in den 80er Jahren gab es immer wieder Ansätze und Modellversuche zur Sprachförderung im Elementarbereich, die allerdings im Wesentlichen auf die Förderung zweisprachig aufwachsender Kinder zielten (Akpınar & Zimmer, 1984; Staatsinstitut für Frühpädagogik, 1985/86). „Hierüber liegen vor allem programmatische Veröffentlichungen und einige Erfahrungsberichte vor; von empirischer Kontrolle kann nicht die Rede sein“ (Reich & Roth, 2002, S. 39).

Mit zwei zusammenfassenden Thesen möchte ich schließen:

### *Auf den Zeitpunkt kommt es an!*

Die Mehrheit unserer Spezies wächst mehrsprachig auf, dies ist der Regelfall (Tracy, 2004; Haberzettl, i. Dr.), der Mensch lernt spielend eine oder mehrere Sprachen. Allerdings können soziale Rahmenbedingungen und entwicklungsmäßige Veränderungen (Lamendella, 1978) dazu führen, dass diese Leichtigkeit des Erwerbs einer oder mehrerer Sprachen zu einem schwierigen Unterfangen wird. Je früher man Störungen oder Risiken für solche Schwierigkeiten beobachten kann, desto einfacher wird eine Kompensation und Förderung sein können. Frühe Erkennung von Sprach- und Schriftspracherisiken und früh folgende Interventionen, entweder in Formen von Förderungen oder von Therapien, erhalten daher einen hohen Stellenwert.

### *„Unser aller Oma ist oft tot! Panikmache gilt aber nicht!“*

Viele ehemals selbstverständliche „Programme“ der mündlichen Tradierung von Texten (wie Reime, Gedichte, Geschichten, Erzählungen) und der damit verbundenen Übung in sprachlichen und kommunikativen Mustern sind u. a. durch veränderte Familienstrukturen und Kommunikationsweisen sowie durch neue Kommunikationsmöglichkeiten für viele Kinder verloren gegangen. Dieser gesellschaftliche Wandel hat möglicherweise zu verändertem sprachlichen und kommunikativen Verhalten, aber nicht zu einem dramatischen Anstieg von behandlungsbedürftigen Sprach- und Schriftspracherwerbsstörungen geführt. Die Einführung von Programmen wie den „Würzburger Trainingsprogrammen“ (Küspert & Schneider, 2000; Roth & Schneider, 1998) zur Übung von Vorläuferfähigkeiten und -fertigkeiten für Sprach- und Schriftspracherwerbsprozessen kann präventiv wirken. Vielleicht sind solche Programme allein schon durch die strukturierte und systematische sowie zur Reflexion anregende Vorgehensweise und die Fokussierung auf kritische Lern- und Entwicklungsbereiche wirksam. Um aber gestörte Entwicklungsprozesse zu kompensieren, dazu bedarf es professioneller, therapeutischer Hilfe.

### Literatur

- Akpinar, Ü. & Zimmer, J. (Hrsg.). (1984). *Von wo kommst'n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten, 3 Bände*. München: Kösel.
- Auer, C. L. & Dölle, E. A. (1998). Verständnisse und Mißverständnisse über Grundannahmen sonderpädagogischer Theoriebildung. Ein Briefwechsel rezensiert von K.-L. Holtz und H. Schöler. In M. Greisbach, U. Kullik & E. Souvignier (Hrsg.), *Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis der schulischen Lernförderung* (S. 141-163). Lengerich: Papst.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). *PISA 2000*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung & Staatsinstitut für Frühpädagogik. (2003). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung*. Weinheim: Beltz.
- Bennwitz, H. & Weinert, F. E. (Hrsg.). (1973). *CIEL – Ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bertau, M.-C. (i. Dr.). Funktionaler Analphabetismus. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen, Bd. 3 Förderschwerpunkt Sprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Elman, J. L., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. & Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness. A connectionist perspective on development*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fromm, W., Schöler, H. & Scherer, C. (1998). Jedes vierte Kind sprachgestört? Definition, Verbreitung, Erscheinungsbild, Entwicklungsbedingungen und -voraussetzungen der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung. In H. Schöler, W. Fromm & W. Kany (Hrsg.), *Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen: Erscheinungsformen, Verlauf, Folgerungen für Diagnostik und Therapie* (S. 21-64). Heidelberg: Edition Schindele im Universitätsverlag C. Winter.
- Garlichs, A., Knab, D. & Weinert, F. E. (Hrsg.), *CIEL II – Fallstudie zu einem Förderungsprogramm der Stiftung Volkswagenwerk zur Elementarerziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Garlichs, A. & Messner, R. (1973). Curriculare Entwicklungstendenzen im Elementarunterricht der Bundesrepublik Deutschland. In H. Bennwitz & F. E. Weinert (Hrsg.), *CIEL – Ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen* (S. 75-276). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grimm, H., Aktas, M., Jungmann, T., Peglow, S., Stahn, D. & Wolter, E. (2004). Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? *Frühförderung interdisziplinär*, 23, 108-117.
- Haberzettl, S. (i. Dr.). Zweitspracherwerb. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen, Bd. 3 Förderschwerpunkt Sprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Heinemann, M. (1997). Störungen der Sprachentwicklung als Alarmzeichen - Neue Untersuchungsergebnisse. In K. Ring, K. von Throtha & P. Voß (Hrsg.), *Lesen in der Informationsgesellschaft - Perspektiven der Medienkultur* (S. 104-110). Baden-Baden: Nomos.
- Heinemann, M. & Höpfner, C. (1992). Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV). *Der Kinderarzt*, 23, 1635-1638.
- Heinemann, M. & Höpfner, C. (1993). *Screeningverfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen SEV*. Weinheim: Beltz.
- Hofmann, C. (2003). Förderdiagnostik zwischen Konzeption und Rezeption. In G. Ricken, A. Fritz & C. Hofmann (Hrsg.), *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf* (S. 106-115). Lengerich: Papst.

- Holler, D. (2004). Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder: Schlüsselkompetenz Sprache. *DJI-Bulletin*, 66, 2.
- Holler-Zittlau, I. (2003). Vom Stolperweg zum Meilenstein – Kinder auf dem Weg zur Schrift zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und schulischen Anforderungen: Ein Beitrag zum Marburger Modell für den Schriftspracherwerb. In G. Ricken, A. Fritz & C. Hofmann (Hrsg.), *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf* (S. 307-327). Lengerich: Papst.
- Iben, G. (1973). Überblick über Stand und Problematik der kompensatorischen Erziehung. In H. Bennwitz & F. E. Weinert (Hrsg.), *CIEL – Ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen* (S. 277-299). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kiese-Himmel, C. (1997). Sprachentwicklungsgestörte Kinder im Vorschulalter: Knapp vier Jahre später. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 25, 73-81.
- Kiese-Himmel, C. (1999). Ein Jahrhundert Forschung zur gestörten Sprachentwicklung. *Sprache-Stimme-Gehör*, 23, 128-137.
- Kiese-Himmel, C. & Kruse, E. (1994). Untersuchungen zum aktiven Wortschatzumfang von 2- bis 5jährigen sprachentwicklungsrückständigen Kindern unter Berücksichtigung sozialer Variablen. *Sprache-Stimme-Gehör*, 18, 168-174.
- Krumpholz-Reichel, A. (1999, Juni). Im Kampf mit den Buchstaben die Ruhe bewahren. *Psychologie Heute*, Heft 6, 38-43.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2000). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lamendella, J. T. (1978). General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and nonprimary language acquisition. *Language Learning*, 27, 155-198.
- Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg. (2000). *Einschulungsuntersuchung 2000. Landesauswertung der Schulärztlichen Untersuchungen für Baden-Württemberg, Tabellenausdruck*. Stuttgart: Landesgesundheitsamt.
- Landesstiftung Baden-Württemberg. (2003a, Juli). *Verfahrensrichtlinien für Sprachfördermaßnahmen verbunden mit Sprachstandserhebungen im Rahmen des Projekts „Sprachförderung im Vorschulalter“ der Landesstiftung Baden-Württemberg*. Verfügbar über: <http://www.landesstiftung-bw.de/projekte/bildung.php?id=139>.
- Landesstiftung Baden-Württemberg. (2003b, Juli). *Inhaltliche Leitsätze für Sprachfördermaßnahmen verbunden mit Sprachstandserhebungen im Rahmen des Projekts „Sprachförderung im Vorschulalter“ der Landesstiftung Baden-Württemberg*. Verfügbar über: <http://www.landesstiftung-bw.de/projekte/bildung.php?id=139>.
- Mai, N. & Marquardt, C. (1998). Registrierung und Analyse von Schreibbewegungen: Fragen an den Schreibunterricht. In L. Huber, G. Kegel & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Einblicke in den Schriftspracherwerb* (S. 83-99). Braunschweig: Westermann.
- Niebuhr, S. & Ritterfeld, U. (2004, Juni). *Unterhaltsame Kinderhörspielkassetten in der Sprachtherapie?* Vortrag anl. 33. dbl-Jahreskongress, Bielefeld.
- Pinker, S. (1996). *Der Sprachinstinkt*. München: Kindler.
- Reich, H. H. & Roth, H. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.
- Ritterfeld, U. & Niebuhr, S. (2002). Mediengebrauch und (Schrift)Spracherwerb: Chancen und Risiken. In T. Kolberg, K. Otto & C. Wahn (Hrsg.), *Phänomen Sprache – Laut-*

- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen* (S. 451-463). Rimpf: Edition von Freisleben.
- Röber, C. (i. Dr.). Schriffterwerb unter Berücksichtigung des kindlichen Schriftwissens. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen, Bd. 3 Förderschwerpunkt Sprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Roth, E. & Schneider, W. (1996). *Sprachspiele zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung*. Würzburg: Universität, Lehrstuhl für Psychologie IV.
- Schneider, W., Stefanek, J. & Dotzler, H. (1997). Erwerb des Lesens und Rechtschreibens: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 113-129). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schöler, H. (1999). *IDIS – Inventar diagnostischer Informationen bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten*. Heidelberg: Edition S im Universitätsverlag C. Winter.
- Schöler, H. (2002, September). *Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und Schriftspracherwerbsprobleme: Gemeinsamkeiten und Differenzen*. Vortrag anl. 4. Symposium „Sinnes-Wandel. Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen - Entwicklungsverzögerung – Teilleistungsschwäche“, Friedberg.
- Schöler, H., Dutzi, I., Roos, J., Schäfer, P., Grün-Nolz, P. & Engler-Thümmel, H. (2004). *Einschulungsuntersuchung 2003 in Mannheim* (Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik Nr. 16). Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät I.
- Schöler, H., Roos, J., Schäfer, P., Dreßler, A., Grün-Nolz, P. & Engler-Thümmel, H. (2002). *Einschulungsuntersuchung 2002 in Mannheim* (Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik Nr. 13). Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät I.
- Schöler, H., Fromm, W. & Kany, W. (Hrsg.). (1998). *Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen*. Heidelberg: Edition Schindele, Universitätsverlag C. Winter.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik. (Hrsg.). (1985/86). *Gemeinsame Förderung ausländischer und deutscher Kinder im Kindergarten, 7 Bände*. Donauwörth: Auer.
- Tracy, R. (2004). *Sprachliche Frühförderung. Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter* (Informationsbrochure). Mannheim: Universität, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.

## Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik“ (ISSN 1433-7193)

Abt. Psychologie in sonderpädagogischen Handlungsfeldern  
Institut für Sonderpädagogik, Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Keplerstr. 87, D - 69120 Heidelberg  
Email: K40@IX.URZ.Uni-Heidelberg.DE  
[http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Berichte\\_Differentialdiagnostik.html](http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Berichte_Differentialdiagnostik.html)

### **Nr.**

- 1 Schöler, H., Häring, M. & Schakib-Ekbatan, K. (1996). *Zur Diagnostik bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung.*
- 2 Schöler, H., Fromm, W., Schakib-Ekbatan, K. & Spohn, B. (1997). *Nachsprechen. Sein Stellenwert bei der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen.*
- 3 Fromm, W. & Schöler, H. (1997). *Arbeitsgedächtnis und Sprachentwicklung. Untersuchungen an sprachentwicklungsauffälligen und sprachunauffälligen Schulkindern.*
- 4 Schakib-Ekbatan, K., Häring, M., Schöler, H. & Spohn, B. (1997). *Entwicklung von Aufgaben für die Diagnostik von Sprachentwicklungsauffälligkeiten im Vorschulalter.*
- 5 Schöler, H. & Spohn, B. (1997). *Entwicklung des Inventars diagnostischer Informationen bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten IDIS.*
- 6 Spohn, S., Spohn, B. & Schöler, H. (1998). *Spezifische Sprachentwicklungsstörung: Prozeß- oder Strukturdefizit der phonologischen Schleife?*
- 7 Stamm, K., Schöler, H. & Weuffen, M. (2000). *Zur Bedeutung perinataler Komplikationen und genetischer Einflüsse bei Sprach- und Sprechstörungen – Eine Untersuchung an sprachauffälligen und -unauffälligen Zwillingen.*
- 8 Stamm, K., Schöler, H. & Weuffen, M. (2000). *Ist die Qualität von Kinderzeichnungen ein valider Indikator für mentale Reife, allgemeine Entwicklung und sprachliche Leistungen?*
- 9 Schöler, H. & Schakib-Ekbatan, K. (2001). *Sprachentwicklungsstörungen im Kontext gestörter Verarbeitungs- und Lernprozesse.*
- 10 Schöler, H. (2001). *Zur Früherkennung von Schriftspracherwerbsproblemen im Rahmen der Einschulungsuntersuchungen.*
- 11 Schöler, H. (2001). *Sprachleistungsmessungen im Schulalter. Ein Überblick.*
- 12 Schöler, H., Keilmann, A., Heinemann, M. & Schakib-Ekbatan, K. (2002). *Biographische und anamnestiche Informationen sowie sprachliche und nichtsprachliche Leistungen bei 172 stationär behandelten schwer sprachentwicklungsgestörten Kindern – Eine Dokumentation.*
- 13 Schöler, H., Roos, J., Schäfer, P., Dreßler, A., Grün-Nolz, P. & Engler-Thümmel, H. (2002). *Einschulungsuntersuchungen 2002 in Mannheim.*
- 14 Schöler, H., Braun, L. & Keilmann, A. (2003). *Welche Rolle spielt das Merkmal Intelligenz bei der Diagnostik und Differenzierung sprachentwicklungsgestörter Kinder.*
- 15 Janczyk, M., Schöler, H. & Grabowski, J. (2003). *Arbeitsgedächtnis und Aufmerksamkeit bei sprachentwicklungsgestörten und sprachunauffälligen Vorschulkindern.*
- 16 Schöler, H., Dutzi, I., Roos, J., Schäfer, P., Grün-Nolz, P. & Engler-Thümmel, H. (2004). *Einschulungsuntersuchungen 2003 in Mannheim.*
- 17 Schöler, H. & Schäfer, P. (2004). *HASE, Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung – Itemanalysen und Normen.*
- 18 Schöler, H. (2004). *Problemfall Sprache – Anmerkungen zu einem Tagesthema.*