

Valtin, Renate

Analyse von Sprachförderungsprogrammen im Bereich der Eingangsstufe

Deutscher Bildungsrat. Bildungskommission [Hrsg.]: Die Eingangsstufe des Primarbereichs Band 2/2. Soziales Lernen und Sprache. Stuttgart : Klett 1975, S. 71-95. - (Gutachten und Studien der Bildungskommission; 48,2)



Quellenangabe/ Reference:

Valtin, Renate: Analyse von Sprachförderungsprogrammen im Bereich der Eingangsstufe - In: Deutscher Bildungsrat. Bildungskommission [Hrsg.]: Die Eingangsstufe des Primarbereichs Band 2/2. Soziales Lernen und Sprache. Stuttgart : Klett 1975, S. 71-95 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-265289 - DOI: 10.25656/01:26528

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-265289>

<https://doi.org/10.25656/01:26528>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Analyse von Sprachförderungsprogrammen im Bereich der Eingangsstufe

Vorbemerkung

Die vorliegenden Sprachförderungsprogramme wurden mit dem erklärten Ziel entwickelt, schichtenspezifisch bedingte Unterschiede im Sprachverhalten auszugleichen. Aus diesem Grunde soll zunächst ein Überblick über den neuesten Stand der soziolinguistischen Theorienbildung und ihrer empirischen Verifikation in der BRD geliefert werden.

Die besprochenen Programme stammen aus den USA, aus England und der BRD. Die DDR wurde nicht miteinbezogen, da – bis auf die Hinweise in dem „Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten“ von 1967 (vgl. hierzu VOGT 1972) – keine umfassenden Sprachförderungsprogramme vorliegen.

1. Zur Diskussion der Sprachbarrieren

1.1. Stand der Theorienbildung zu Sprachbarrieren und unterschiedlichen linguistischen Kodes

Seit BERNSTEIN 1958 auf die Existenz unterschiedlicher soziokulturell bedingter Sprachkodes hingewiesen hat, wurde diese Theorie von ihm selbst und in der BRD von ROEDER und vor allem OEVERMANN beträchtlich ausgearbeitet und weiter entwickelt.

BERNSTEINS Verdienst ist es, verschiedenartige Einzelbefunde über die Persönlichkeitsentwicklung mit schichtenspezifischen Strukturbedingungen und Rollenbeziehungen in einer soziologischen Interpretation plausibel verbunden zu haben. Er unterscheidet zwischen der Sprache als einem System linguistischer Regeln und den Sprechweisen, die eine Auswahl aus den Möglichkeiten dieses formalen Regelsystems bilden. Diese Prinzipien der Selektion bzw. diese Systeme des Sprechens bezeichnet er als linguistische Kodes. Sie sind (gleichsam als abhängige Variable) determiniert durch die objektiven Bedingungen der Sozialstruktur und stellen somit „symbolische Transformationen der Sozialbeziehungen“ dar. Indem sie (als unabhängige Variable) ihrerseits die kognitive und affektive Entwicklung beeinflussen, sind die Kodes der Vermittlungsmechanismus zwischen den soziostrukturellen

und subkulturellen Bedingungen einerseits und der Persönlichkeitsstruktur andererseits.

OEVERMANN hat in seiner Kritik an BERNSTEINS Kodekonzept zu Recht darauf hingewiesen, daß der begriffliche Status der beiden linguistischen Kodes innerhalb der Theorie unklar ist, insofern sie praktisch auf drei Ebenen bestimmt werden: a) linguistisch nach der Voraussagemöglichkeit sprachlicher Äußerungen hinsichtlich Lexik und Syntax (wobei der elaborierte Kode eine größere Flexibilität zeigen soll), b) psychologisch nach den unterschiedlichen Möglichkeiten, individuelle Unterschiede und Absichten sowie Verallgemeinerungen und Gesetzmäßigkeiten wahrzunehmen und zu verbalisieren, c) soziologisch nach unterschiedlichen Sozialbeziehungen. Dem restringierten Kode entsprechen status-orientierte familiäre Rollenbeziehungen, wobei die Rollenerwartungen individuell nicht verändert werden können. Dem elaborierten Kode entsprechen person-orientierte Sozialbeziehungen mit einem hohen Ausmaß an Rollendistanz und der Möglichkeit zu individueller Modifikation der Rollenerwartungen.

OEVERMANN weist ferner darauf hin, daß die Bezeichnung „linguistischer Kode“ irreführend ist. Da Kodes *soziale* Strategien der Verwendung von Sprache bedeuten, handelt es sich dabei grundsätzlich um *außerlinguistische* Prinzipien. Von diesen Auswahlregeln zu unterscheiden sind die manifesten sprachlichen Ausdrucksformen oder Sprachvarianten, die durch diese Regeln (Kodes) hervorgebracht werden. Wichtig an dieser analytischen Trennung ist, daß linguistische Kriterien keine direkten Operationalisierungen der Kodes sind (was allerdings viele empirisch arbeitenden Forscher in der BDR zu übersehen scheinen, die sprachliche Ausdrucksmuster selbst als linguistische Kodes interpretieren).

Bei der Weiterentwicklung der Theorie der linguistischen Kodes durch BERNSTEIN und OEVERMANN (OEVERMANN, KRAPPMANN, KREPPNER 1973) sind vor allem die folgenden Aspekte wichtig:

a) BERNSTEINS Ansatz ist nicht auf die Sprache begrenzt, sondern umgreift andere Formen der symbolischen Kommunikation. OEVERMANN erweitert gleichfalls den Kodebegriff auf außerlinguistische Kommunikationssysteme und spricht allgemein von sozialen „Strategien des Gebrauchs von Kommunikationssymbolen“ (1972, S. 368). Damit führt er endgültig die Kodes über die enge Charakterisierung durch linguistische Indikatoren hinaus und gelangt zu einer umfassenderen Kennzeichnung der beiden Kodes als Strategien der minimalen bzw. autonomen Verbalisierung:

„In der Minimalstrategie der Verbalisierung werden nur diejenigen Aspekte des Handlungskontextes (Zwecke, Motive, Begründungen, Deutungen, Kategorisierungen) versprachlicht, deren Bedeutung auch im Horizont sozial eingeschliffener, als selbstverständlich geltender Interpretation der Handlungssituation noch nicht geklärt ist (eine darüberhinausgehende Verbalisierung würde als redundant gelten), während in der Strategie der autonomen Verbalisierung auch diejenigen Aspekte der Handlungssituation auf die Ebene der Versprachlichung gehoben werden, die im Horizont eingeschliffener Interpretationsmuster vermeintlich als geklärt gelten können. ... gilt für die Strategie der autonomen Verbalisierung, daß die Versprachlichung auch vermeintlicher Selbstverständlichkeiten ... Überkapazität für Problematisierung und damit für Erkenntnis- und Reflexionsfortschritt darstellt. Ob diese

objektive Überkapazität, die zunächst nur potentiell über Sprache als Medium vorliegt, kognitiv von den beteiligten Handlungssubjekten tatsächlich genutzt wird, ist dann eine Frage, die zunächst außerhalb dieses theoretischen Paradigmas liegt“ (OEVERMANN, KRAPPMANN, KREPPNER, 1973, S. 62–63).

BERNSTEIN unterscheidet in ähnlicher Weise zwischen der kontextabhängigen bzw. kontextunabhängigen Verbalisierung mit partikularistischer bzw. universalistischer Bedeutungsvermittlung. Aus diesen beiden Strategien lassen sich langfristig unterschiedliche Einflüsse auf die kognitive und affektive Entwicklung voraussagen (Problematisierungsfähigkeit, Generalisierungsvermögen, Entwicklung eines kognitiven Kategoriensystems, Selbstreflexion, Ich-Identität). Vom Blickwinkel der aufgestellten Lernziele der Eingangsstufe her ergibt sich bei dieser Interpretation die Überlegenheit des elaborierten Kodes, insofern er die notwendige (allerdings noch nicht hinreichende) Voraussetzung für die autonome und reflektierende Selbstverwirklichung und für die Entwicklung von Kompetenz im umweltbezogenen Verhalten bildet. Angesichts dieser Bewertung des elaborierten Kodes als Medium kritischer Rationalität kann sich BERNSTEIN zu Recht gegen den Vorwurf verwahren, den Kindern der Unterricht solle eine Mittelschichtsprache auferzungen werden: „Die Hinführung des Kindes zu den universalen Bedeutungen gesellschaftlich anerkannter Denkformen ist nicht ‚kompensatorische Erziehung‘; es ist Erziehung“ (1970, S. 19).

b) Die Dichotomisierung der Kodes wird aufgegeben. Bernstein betont neuerdings immer wieder, daß ein Sprecher des restringierten Kodes durchaus in der Lage ist, in bestimmten Zusammenhängen auch differenzierte Sprachmuster hervorzubringen (1970, S. 19). Das bedeutet, daß eine Validierung der Kodes anhand linguistischer Indikatoren praktisch unmöglich geworden ist.

c) Die Theorie der sozialen Strategien des Symbolgebrauchs begründet nicht eo ipso eine Theorie schichtenspezifischer Formen der Sprachverwendung. Der sozioökonomische Status ist nur eine grobe Annäherung an die sozialen Interaktionsmuster und Rollenbeziehungen, die den Kode determinieren. So arbeitet BERNSTEIN heute mit dem Kommunikationsindex der Mutter (Ausmaß der verbalen Interaktion, Formen der sozialen Kontrolle), der jedoch offenbar mit der Schicht korreliert.

d) Die Theorie der linguistischen Kodes sagt keine Unterschiede in der Kompetenz voraus („less-language“ – oder Defizithypothese), sondern nur Unterschiede im Grad der Aktualisierung der Kompetenz in spezifischen Situationen (Differenzhypothese).

1.2. Empirische Befunde zur Sprachbarrierentheorie in der BRD

Die Validierung der Kodes (speziell in der erweiterten Fassung) kann, was den deutschen Sprachraum betrifft, nicht als zufriedenstellend bezeichnet werden. Die unter der Leitung von BERNSTEIN im Rahmen der „Sociological Research Unit“ in London durchgeführten Untersuchungen sind erst zum Teil ausgewertet (BRANDIS,

HENDERSON 1970, ROBINSON 1969), sie bringen im ganzen jedoch ebenso wie die Arbeit von LAWTON (1968) eine Bestätigung der BERNSTEINSchen Thesen, wenngleich sich die Differenzen nicht in der vorhergesagten Schärfe abzeichnen.

In der BRD hat man sich bislang noch auf die Erforschung linguistischer Indikatoren und ihre Auftretungshäufigkeit bei Unter- und Mittelschichtenkindern beschränkt. Die Ergebnisse sind, was zunächst jüngere Kinder betrifft, keineswegs einheitlich. Bei einem Vergleich von je 20 Schulanfängern mit vergleichbarem nicht-verbalem IQ fanden FERDINAND/UHR (1970) signifikante Unterschiede zugunsten der Mittelschichtkinder: Diese zeigten in gängigen Wortschatztests bessere Leistungen, ihre verbalen Äußerungen bei Bildbeschreibungen waren umfangreicher, sie verwendeten häufiger Adjektive, Präpositionen und erweiterte Aussagesätze und seltener unvollständige Sätze. In einer Untersuchung der mündlichen Sprachäußerungen von Kindern des ersten Schuljahrs (WIEDERHOLD 1971) erreichten die Kinder der oberen Mittelschicht durchweg höhere Werte in Wortschatz (höherer prozentualer Anteil an Verben, Adjektiven und Präpositionen), Inhaltswiedergabe (Anzahl der notwendigen, ergänzenden und schmückenden Sinnelemente) und Syntax, während zwischen unterer Mittelschicht, oberer und unterer Unterschicht keine Differenzen zu bestehen schienen. Signifikanzprüfungen wurden allerdings nicht vorgenommen (obwohl WIEDERHOLD beständig von signifikanten bzw. insignifikanten Unterschieden redet). In dieser Stichprobe waren in der ein Jahr später wiederholten Untersuchung die anfänglichen Unterschiede nicht mehr so stark ausgeprägt, was den Autor zu der Annahme veranlaßt, Schule und Unterricht hätten den Unterschichtkindern entscheidende Entwicklungsanreize vermittelt und bei ihnen eine kompensatorische Wirkung ausgeübt. Diese Verbesserung war allerdings nicht im selben Ausmaß in bezug auf die syntaktischen Strukturen zu beobachten. Nicht kontrolliert wurde jedoch, ob der Ausgleich der schichtenspezifischen Unterschiede mit dem Schwund der Stichprobe zusammenhängt: es fielen etwa 16% der Kinder aus, und zwar vorwiegend deshalb, weil viele (und vielleicht weniger qualifizierte) Arbeiter infolge einer wirtschaftlichen Rezession ihren Arbeitsplatz verloren. Dieser Sachverhalt könnte ebenfalls zu einer Verminderung der Varianz der Sprachleistungen in WIEDERHOLDS Stichprobe beigetragen haben.

BÜHLER (1972) fand bei 6- bis 8jährigen Schülern in verschiedenen Sprachsituationen keine schichtspezifischen Unterschiede in den Wortklassen und den Satzbaugrundmustern. Allerdings traten Differenzen *zugunsten* der Unterschichtskinder im Gebrauch kommunikativ funktionaler Äußerungen und im Informationsgehalt der Rede auf. Wegen verschiedener methodischer Mängel (geringe Meßgenauigkeit bei einer Inter-Rater-Übereinstimmung von $r = .52$; eine gegen die Hypothese arbeitende Schichteinteilung, insofern zur Unterschicht außer an- und ungelernten Arbeitern auch kleinere und mittlere Landwirte sowie untere Beamte gezählt werden; Wahl relativ grober linguistischer Indikatoren; nicht unmittelbar einsichtige Operationalisierung der Variable Informationsgehalt) sind diese Ergebnisse jedoch mit Vorsicht zu betrachten. KASIELKE (1967) hat in der DDR bei der Entwicklung und Standardisierung eines mehrdimensionalen Tests zur Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes bei Vorschulkindern die Abhängigkeit einzelner sprachlicher Leistungen

von Intelligenz-, Alters- und Milieufaktoren untersucht. Insgesamt erwies sich die Varianz der Tests auf der Satzebene als stark intelligenzabhängig, während sich auf der Erzählungsebene eine stärkere Altersabhängigkeit zeigte. Einen großen Anteil milieubedingter Varianz besaßen Tests der Wortbildung (Pluralbildung, Konjugations- und Deklinationsfehler), des Wortschatzes und der Artikulation. KLEIN-SCHMIDT (1972) berichtet, ohne genaues Zahlenmaterial anzuführen, über eine Untersuchung an 150 Stadtkindern im Alter von 6–10 Jahren. Die in zwei verschiedenen Sprachsituationen erhobenen Sprachdaten ließen sich nicht eindeutig der Unter- oder Mittelschicht zuordnen. Es stellten sich allerdings Beziehungen zum Erziehungsstil der Eltern her dergestalt, daß eine freiheitlich-demokratische Erziehung, die ihrerseits freilich wieder mit der Mittelschicht korrelierte, mit elaborierten Sprachformen zusammenzuhängen schien.

Auch in bezug auf Kinder höherer Altersstufen sind die vorliegenden empirischen Untersuchungsbefunde widersprüchlich. ROEDER (1965) und OEVERMANN (1972) konnten bei einer Analyse von Aufsatzmaterial 10- bis 14-jähriger Kinder in z. T. sehr kleinen Stichproben einige der von BERNSTEIN vorhergesagten Unterschiede bestätigen, allerdings waren, wie ROEDER zeigt, einige Differenzen bei Kontrolle des IQ nur geringfügig. KÖNIG (1971) fand in einer Untersuchung, die sich auf über 450 Aufsätze von Kindern aus 6. Schuljahren bezog, zwar in vielen grammatischen Kategorien Unterschiede zwischen den Schichten, da diese Tendenzen insgesamt jedoch uneinheitlich und nicht selten gegenläufig waren, wertet König seine Ergebnisse als Nachweis für fehlende signifikante schichtenspezifische Unterschiede in der kindlichen Schriftsprache dieser Altersstufe. Er vermutet, daß unter günstigen Voraussetzungen die bei allen Kindern vorhandene Sprachkompetenz realisiert werden und zu elaborierten Sprachformen führen kann.

In der bisher differenziertesten Untersuchung zur Soziolinguistik, in der zentrale Annahmen der Theorie der sozialen Strategien des Sprachgebrauchs bei Zehnjährigen geprüft werden, kommt OEVERMANN zu dem Schluß, daß „die Theorie in ihrer Anwendung auf Schichtenunterschiede als widerlegt gelten“ muß und daß die „Determinanten des Sprachgebrauchs ein sehr viel komplexeres Gefüge bilden, als es die soziolinguistische Theorie bisher zu konstruieren erlaubt“ (OEVERMANN unveröff.).

Aus den bisherigen empirischen Untersuchungen in der BRD kann also nicht geschlossen werden, daß die grobe Variable „Schicht“ die Hauptdeterminante der sprachlichen Performanz ist und vor allem Unterschichtenkinder sprachlich gefördert werden müßten. Umgekehrt berechtigt dies jedoch nicht zu der Folgerung, daß eine gezielte Sprachförderung nicht notwendig sei. Vielmehr geht es darum, bei allen Kindern die sprachliche Kompetenz zu aktualisieren.

2. Prinzipien für die Entwicklung von Sprachförderungsprogrammen

Aufgrund der psycho- und soziolinguistischen Erkenntnisse ist ein isoliertes Sprachtraining als Lehren von Sprache losgelöst von sozialen Erfahrungen und aktuellen

Handlungssituationen abzulehnen. Es lassen sich folgende Grundsätze aufstellen:

1. Die sprachliche Kompetenz (das Sprachverständnis und die Fähigkeit, grammatisch richtige Sätze zu bilden) ist bei Fünfjährigen weitgehend vorhanden. Ein Einüben sprachlicher Muster (*pattern drill*) und das Lernen sprachlicher Etikettierungen im Sinne von Vokabellernen und losgelöst von Handlungskontexten sind deshalb ein sinnloser Formalismus.
2. Die Begriffsbildung hat bei Kindern dieser Altersstufe noch nicht den Abstraktionsgrad wie in der Erwachsenensprache erreicht (WYGOTSKI: Pseudobegriffe), sie sollte deshalb nur im Zusammenhang mit konkreten Erfahrungen und Aktivitäten erfolgen.
3. Es gilt, Situationen zu schaffen, die die Kompetenz des Kindes aktualisieren, d. h. Kontexte, die den Einsatz von Sprache durch die Art der Aufgabenstellung herausfordern und ihn sinnvoll erscheinen lassen.
4. Anstelle des Lernens grammatischer Regeln und einer Wortschatzerweiterung sollten vor allem die folgenden Funktionen von Sprachen gefördert werden:
Sprache als Medium der Kommunikation, als Problemlöseinstrument sowie als Mittel zur Klärung und möglicherweise Bewältigung von Affekten und Impulsen.
5. Wichtig ist ein weiterer, von Bernstein vorgebrachter Gesichtspunkt, „daß die soziale Erfahrung, die das Kind schon besitzt, wertvoll und bedeutsam ist und daß diese soziale Erfahrung ihm als wertvoll und bedeutsam wieder gezeigt und erläutert werden sollte. Sie kann ihm nur wieder gezeigt werden, wenn sie Teil der Lernerfahrung ist, die wir bewirken“ (BERNSTEIN 1970, S. 19).

Die hier aufgestellten Prinzipien sollen in der nun folgenden Darstellung verschiedener Sprachförderungsmaßnahmen als Beurteilungskriterien dienen.

3. Darstellung einiger Sprachförderungskonzepte im Bereich der Eingangsstufe

3.1. Allgemeine Charakterisierung verschiedener Sprachförderungskonzepte

Vor der Beschreibung einzelner Programme soll der Übersichtlichkeit halber kurz eine allgemeine Charakterisierung erfolgen, wobei sich als Hauptkriterium der Grad der inhaltlichen und methodischen Strukturiertheit anbietet. Es lassen sich die „unterstützenden“ Programme, die in der Tradition der Kindergartenpädagogik stehen, unterscheiden von den „kompensatorischen“ Programmen, die auf behavioristischen Lerntheorien basieren. Daneben bestehen vielfältige Zwischenformen, die sich noch einmal differenzieren lassen nach dem Stellenwert, den sie der Sprachförderung zumessen.

Während in den Anreicherungsprogrammen das Kind nicht nur in kognitiv-sprachlicher, sondern auch in sozial-emotionaler Hinsicht gefördert werden soll, beschränken sich die stark strukturierten Sprachtrainingsprogramme nur auf einen einzigen Aspekt der Sprachbildung: Grammatik (BEREITER/ENGELMANN, KOHNSTAMM) bzw.

die Bildung abstrakter Begriffe (BLANK/SOLOMON). Dieser Beschränkung liegt ein naiver Transferoptimismus zugrunde, nämlich die explizite Erwartung, daß durch das Erlernen einer Lehrsprache bzw. abstrakter Begriffe als Grundlage des abstrakten Denkens alle weiteren Bereiche der Sprache von selbst mitgefördert würden (vgl. OSBORN 1968, S. 40; BLANK/SOLOMON 1968, S. 382).

Das beigegefügte Schema (s. nächste Seite) enthält eine Übersicht über Lernziele, Lern- und Arbeitsformen sowie Interaktionsformen der verschiedenen Programme.

3.2. Exemplarische Beschreibung einzelner Programme

3.2.1. Hochstrukturierte Sprachtrainingsprogramme

Die zu dieser Rubrik vorliegenden kompensatorischen Programme sind, da sie weitgehend von den sozialen Erfahrungen der Kinder und von konkreten Handlungskontexten losgelöst sind und ferner das explorative und kreative Verhalten des Kindes nicht berücksichtigen, für eine Übernahme in die Eingangsstufe insgesamt nicht zu empfehlen. Die in Deutschland bekanntesten und zugleich umstrittensten Vertreter stark strukturierter Programme, BEREITER und ENGELMANN, befürworten einen rigorosen Drill sprachlicher Muster in einer für das Kind weitgehend repressiven Atmosphäre (s. IBEN, 1971). Ihrer Ansicht nach ist die Sprache sozial benachteiligter Kinder von der in der Schule verwendeten Sprache derart verschieden, daß angesichts der relativ geringen Vorschulzeit nur ein streng gegliedertes Programm geeignet ist, die „Defizite“ der Kinder aufzuholen. Das direkte Lehren einer Lehrsprache soll, wie hier unterstellt wird, durch den Erwerb grammatischer Aussagemuster gleichzeitig das Verständnis logischer Beziehungen fördern und ferner in kurzer Zeit von selbst eine reichere und differenzierte Sprache für soziale und emotionale Gehalte hervorbringen (OSBORN 1968). Diese Erwartung erscheint jedoch wenig gerechtfertigt.

Weitere kompensatorische Programme sind das Sprach- und Denkprogramm von KOHNSTAMM, die „Matrix Games“ von GOTKIN und das Konzept von BLANK/SOLOMON (1968). Auf eine ausführliche Erörterung soll hier verzichtet werden, da sie den eingangs aufgeführten Kriterien für eine Sprachförderung nicht genügen.

3.2.2. Zwischenformen

Einige der zu den Zwischenformen gezählten Programme sind für eine Übernahme in die Eingangsstufe schon eher zu empfehlen, da die Sprachlernprozesse, die in den hochstrukturierten, kompensatorischen Programmen in stark gelenkten Dialogen in Form von Lehrerfrage bzw. -befehl und Kinderantwort erfolgten, eingebettet sind in soziale Interaktionen und Handlungskontexte. Einige dieser Sprachförderungsmaßnahmen sind Teil umfassenderer Programme mit übergreifender Zielsetzung. In SMILANSKYs Projekt mit israelitischen Immigrantenkindern, einer der in-

Charakterisierung verschiedener Konzepte von Sprachförderung nach dem Grad ihrer inhaltlichen und methodischen Strukturiertheit

	„Kompensatorische“ Programme	Zwischenformen	„Untersützende“ Programme
Lernziele	Das Programm enthält vorwiegend kognitive Zielsetzungen und richtet sich an eine bestimmte Gruppe von benachteiligten Kindern.	Die hier aufgeführten Programme lassen sich noch einmal unterscheiden nach dem Stellenwert, den sie der Sprachförderung zumessen	Durch ein Anreicherungs milieu soll die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung aller Kinder gefördert werden.
Lern- und Arbeitsformen	In durchstrukturierten Situationen bestimmt der Lehrer die Aktivitäten des Kindes hinsichtlich Inhalt und Sequenzierung.	Sprachförderung spezifisch eingebettet in ein umfassenderes Programm	Die Tätigkeiten und Spiele des Kindes werden durch seine eigenen Interessen und Bedürfnisse bestimmt. Die Umwelt wird durch anregende Stimuli angereichert, die Selbsttätigkeit des Kindes bleibt erhalten. Der Lehrer übt nur einen geringen Einfluß auf das Kind aus.
Interaktionsformen	Hohes Ausmaß an Lenkung der Kinder durch den Lehrer. Der Lehrer schafft Situationen, in denen Sprache unterrichtet wird. Konvergente Antworten werden gefordert. Die asymmetrische Rollenbeziehung bleibt bestehen.		Stimulierende, nicht-dirigierende Aktivität des Lehrers gegenüber den Kindern. In den spontan sich ergebenden Situationen ermutigt der Lehrer das Kind zum Verbalisieren. Divergente Antworten werden gefördert.
Beispiele	Bereiter/Engelmann, Sprach- und Denkprogramm (Kohnstamm), Matrix Games (Gorkin), Blank/Solomon	Kamii, Smilansky	Bank Street (Minuchin/Biber), Early Training Project (Gray/Klaus), Plowden Report, Freiburger Modell (Sagü)

interessantesten neueren Arbeiten zur Vorschulerziehung, geht es um die Entwicklung des soziodramatischen Spiels, zu dem ihren Beobachtungen zufolge – zumindest in der von ihr definierten Form – sozial benachteiligte Kinder nicht fähig sind. Es handelt sich um eine Variante des Rollenspiels, in dem die Kinder (zumeist erwachsene) Personen in Sprache und Haltung imitieren und durch das Spiel zugleich kreativ umgestalten. Das Verbalisieren kann dabei wirkliche Objekte, Handlungen oder Situationen ersetzen. Die Sprache hat eine entscheidende Bedeutung: als Imitation der Erwachsenensprache, als Herstellung der Fiktion sowie zur Verständigung über die Rollen und das Spiel selbst. Wichtige Konsequenzen auch für eine Sprachförderung ergeben sich aus dem Experiment SMILANSKYs, in dem dieses Rollenspiel exemplarisch anhand identischer Spielthemen (z. B. Krankenhaus) gelernt werden sollte. Dazu wurden drei Methoden gewählt:

1. Vermitteln der Informationen und Lernerfahrungen durch Erwachsene (Besichtigungen, Gespräche usw.),
2. Einübung in die Techniken des Spiels durch Mitspielen und Anleiten von Erwachsenen,
3. eine Kombination der beiden ersten Methoden. Nur die Methode 2 und 3 erwiesen sich als erfolgreich, und die Mehrheit der Kinder lernte zumindest ansatzweise das soziodramatische Spielen. Interessante Auswirkungen ergaben sich auf die Sprachleistungen. Während Methode 1, die unserem traditionellen Grundschulunterricht entsprechen dürfte, nur die Quantität der Sprachleistungen beeinflusste, war in Gruppe 2 und 3 zusätzlich eine signifikante Zunahme der durchschnittlichen Satzlänge sowie eine Vergrößerung des Wortschatzes zu beobachten. Smilankys Untersuchung zeigt, wie wichtig, wenn nicht unerlässlich, die Einbettung des Sprachlernens in soziale Interaktionen ist¹.

Zu den Vorschulcurricula, bei denen die Sprachbildung eingebettet ist in ein übergreifendes Konzept, gehört auch das *Ypsilanti Early Education Program* (KAMII, RADIN 1970; SONQUIST, KAMII, DERMAN 1970). Die Sprache wird hier – gemäß der an der PIAGETSchen Entwicklungstheorie orientierten Konzeption – als nur ein Aspekt der Symbolbildung gesehen. Übergeordnetes Lernziel ist es, den Kindern den Übergang von der sensomotorischen zur operativen Intelligenz zu erleichtern. Um eine solide Grundlage für die spätere Ausbildung der intellektuellen Operationen zu schaffen, soll das während der sensomotorischen Phase im Handlungsvollzug erworbene praktische Wissen der Kinder über Gegenstände, Raum, Zeit und Kausalität verfestigt und die Symbolfunktion gefördert werden, deren Hauptzweck nach PIAGET es ist, zwischen einem Bedeutungsträger (Signifikator) und dem, was er repräsentiert, zu unterscheiden. Das Curriculum beinhaltet also vorwiegend

¹ Ähnlich wie SMILANSKY hat I. LAUNER (Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit, Volk und Wissen, Berlin 1970) eine Analyse des Rollenspiels vorgelegt und Techniken zur Einübung dieses Spiels experimentell überprüft. Hinweise und Anleitungen zu Pantomimen und Rollenspielen, in denen die Beziehung der Kinder untereinander und zu Erwachsenen thematisiert werden, finden sich auch im Wilmington-Vorschulprojekt (s. *Adventures in Human Relations*, Chicago: Follett 1965) und in: M. CHESLER and R. FOX: *Role Playing in the Class Room*, Institute of Social Research, University of Michigan 1964. Positive Erfahrungen mit dem Theater- und Rollenspiel berichten auch HARDE, SIERSLEBEN und WOGATZKI: *Lernen im Vorschulalter*, Hannover 1969.

drei Bereiche: das physikalische und das logische Wissen (logisch-mathematische Beziehungen und raum-zeitliche Beziehungen) sowie die Ausbildung der Symbolfunktion bzw. der semiotischen Funktion, wie PIAGET sie neuerdings im Einklang mit der linguistischen Terminologie bezeichnet. Es handelt sich um die Fähigkeit, mit Hilfe differenzierter Bedeutungsträger Zustände zu evozieren und zu repräsentieren. Je nach dem Grad der Differenziertheit von Bedeutungsträger und Bedeutung werden Signale (oder Anzeichen, die selbst noch Teile des Bezeichneten sind), Symbole (sinnhaltige Zeichen, die noch eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten aufweisen) und Zeichen (willkürliche, gesellschaftlich festgelegte Signifikatoren) unterschieden. Sprache ist auf der Zeichenebene nur ein Aspekt der semiotischen Funktion und für PIAGET bedeutet sie kein unbedingt notwendiges Element des operationellen Denkens (vgl. hierzu PIAGET 1969). Zur Sprachbildung gehört nach KAMII eine Förderung aller Ebenen der Repräsentation:

- a) Auf der Signalebene geht es vor allem um die Rekonstruktion von Objekten aufgrund einzelner oder fehlender Teile (Erraten von Gegenständen, auch wenn sie durch andere Sinnesmodalitäten, z. B. durch Fühlen, wahrgenommen werden).
- b) Auf der Symbolebene sollen die Vorstellungsbilder der Kinder gefestigt werden, und zwar durch
 - Nachahmung (mit Hilfe des Körpers Gegenstände repräsentieren, Handlungen durch Gesten darstellen),
 - Fiktion (nichtvorhandene Gegenstände durch andere Objekte repräsentieren),
 - onomatopoetische Repräsentation
 - Konstruktion dreidimensionaler Modelle von Gegenständen (durch Kneten, Bauen)
 - Anfertigen von Bildern und Erkennen bildlich dargestellter Gegenstände.
- c) Auf der Zeichenebene werden neben der Sprache auch andere z. B. algebraische Zeichen geübt. Allerdings fehlen bislang ausgearbeitete Methoden der Sprachförderung. KAMII, SONQUIST und DERMAN betonen lediglich die Wichtigkeit von Nachahmung (Singen, Verse aufsagen) und Dialogen.

Als wichtigste Methode, welche die Integration der angesprochenen Bereiche sichern soll, wird das sozio-dramatische Spiel genannt, dessen Bedeutung auch SMILANSKY herausgestellt hat. Für die eigentliche Sprachförderung bietet dieses Programm jedoch zu wenige Hinweise.

Ebenfalls in diese Rubrik zu zählen sind die in der BRD vorliegenden, auf Bildmaterial basierenden Sprachtrainingsmappen von KAMRATOWSKI/MEISSNER (1970), KRATZMEIER (1970) und SCHÜTTLER-JANIKULLA (1968 und 1971). Da die letztgenannten „Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung für Kinder von 4–7 Jahren im Elternhaus, im Kindergarten, in der Vorklasse im Anfangsunterricht und in der Sonderschule“ mit einer Auflage von über einer Million am weitesten verbreitet sind und 1971 mit nur geringfügigen graphischen Veränderungen neu aufgelegt wurden, sollen sie hier stellvertretend für die beiden anderen, die ähnliche Begrenztheiten aufweisen, dargestellt werden (zur ausführlichen Besprechung s. VALTIN 1972).

Es handelt sich um drei Mappen mit jeweils Haupt- und Nebenbildern, die besondere „Erlebnisbereiche“ des Kindes (Wohnung, Haus, Straße, Post, Zoo und dgl.) repräsentieren sollen. Neben dem eigentlichen Sprachtraining werden Übungen zur Feinmotorik, räumlichen Orientierung, Formwahrnehmung u. ä. angeboten.

Dieses Programm weist etliche Mängel auf:

a) Das Sprachtraining besteht größtenteils aus einer Zuordnung von Begriffen (Namen) zu bildlich dargestellten Objekten und Tätigkeiten und bezieht sich hauptsächlich auf eine Anreicherung auf der lexikalischen Ebene. Da vor allem Vokabeln angeboten werden, die durch Bilder darstellbar sind, entsteht die Gefahr, daß das erlernte Vokabular im Bereich des Anschaulich-Konkreten bleibt, denn die meisten Verben, Adjektive sowie Konjunktionen lassen sich kaum anschaulich repräsentieren. Gerade wo es um das Erlernen dieser Wörter geht, zeigt das Programm eine bedenkliche Limitierung.

b) Die Funktion der Sprache erschöpft sich im Benennen und Beschreiben einer statischen Objektwelt, in der nur räumliche Beziehungen bewußt gemacht werden. Zeitliche oder logische Relationen fehlen.

Das Kind lernt zwar, durch gewisse sprachliche Etikettierungen die Objektwelt differenziert wahrzunehmen — es lernt den Unterschied zwischen Handtasche und Collegetasche, Mercedes und BMW, Couchtisch und Abstelltisch (deren soziale Relevanz gerade für Unterschichtkinder nicht einsehbar ist) — aber dies wäre formal eher als Wahrnehmungstraining zu bezeichnen, nicht aber als Sprach- oder gar Denktraining.

Das Kind lernt nur in geringem Ausmaß, mit Hilfe der Sprache die Objektwelt hierarchisch zu strukturieren. Oberbegriffe werden nur selten angeboten und bleiben zudem auf einer unteren Ebene der Abstraktion.

c) Auf der syntaktischen Ebene werden nur parataktische Konstruktionen geübt und hypotaktische vernachlässigt. Die im Programm enthaltenen Übungen zum Satzbau bestehen stets aus einer Abfolge von (zumeist drei) Bildern, mit deren Hilfe ein zusammenhängender Satz konstruiert werden soll. Als Prototyp mag folgendes Beispiel dienen: 1. Bild: Mutter, 2. Bild: Mutter trägt Brief, 3. Bild: Mutter mit Brief auf dem Wege zum Briefkasten. Das Satzbauschema ist stets dasselbe: Die Subjekt-Prädikat-Einheit wird durch Objekt und adverbiale Bestimmung des Ortes erweitert. Das bedeutet aber, daß sich der Satzbau stereotyp auf parataktische Konstruktionen beschränkt.

d) Der Gesichtspunkt, daß Sprache ein wichtiges Medium der Kommunikation darstellt, wird fast völlig vernachlässigt. Auf dem Bildmaterial sind die Kommunikationsformen fast ausschließlich nichtverbaler Art. Auch in den etwa 600 Aufgabenstellungen zu den Bildern ist kein einziges Mal vorgesehen, daß die Menschen miteinander reden. Diese Kommunikationsarmut zeigt sich auch in den zu jedem Hauptbild vorgeschlagenen Themen für gemeinsame Gespräche mit den Kindern, von denen nur ein kleiner Teil den Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen berührt.

e) Auch der Aspekt, daß Sprache ein Medium zur Äußerung von Gefühlen, Wünschen, Willensbekundungen oder Meinungen ist und damit die Möglichkeit, Sprache

zur Bewältigung von Konflikten einzusetzen, wird in diesem Programm vollständig vernachlässigt. Die abgebildeten Personen zeigen bis auf ein gelegentliches Sich-freuen keinerlei Gefühlsäußerungen und stehen weder in persönlichen noch in sozialen Konfliktsituationen, so daß die Bilder von sich aus keine Anregung zur Verbalisierung von Gefühlen, zum Benennen von sozial bezogenen Vorgängen oder zur sprachlichen Bewältigung von Problemen liefern. Auch in den Aufgaben wird an keiner Stelle nach den Gefühlen oder Motiven der abgebildeten dargestellten Personen gefragt.

Darüber hinaus bietet der angebotene Wortschatz wenig Hilfen zur Verbalisierung subjektiver Gefühle oder Absichten. Zwar werden zahlreiche Verben aufgeführt, die einen differenzierten Umgang mit Objekten ausdrücken oder verschiedene Bewegungsarten charakterisieren, doch Verben, die einen Wunsch, eine Absicht oder eine Willensäußerung signalisieren, fehlen. Bis auf „freuen, jubeln, jauchzen, staunen und genießen“ fehlen auch Verben zum differenzierenden Ausdruck von Gefühlsäußerungen. Schließlich sei noch angemerkt, daß die Verben „denken“ und „nachdenken“ nicht unter den Wörtern, die „gelernt und vertieft“ werden sollten, zu finden sind. Das steht im Einklang mit dem Sachverhalt, daß die im Programm abgebildeten Personen nicht denken; sie bewegen sich, beschäftigen sich mit Dingen und handeln im übrigen so, wie es den sozialen Rollenerwartungen entspricht. Damit wird auf die Möglichkeit verzichtet, rollenunabhängiges bzw. rollenkritisches Denken und Verhalten zumindest ansatzweise zu fördern.

f) Zu kritisieren ist ferner, daß die Inhalte und Bilder dieser Mappen weitgehend an Standards der Mittelschicht orientiert sind, häufig eine kleinbürgerliche Idylle veranschaulichen und von den Erfahrungsbereichen eines Arbeiterkindes entfernt sind.

Die 1972 von SCHÜTTLER-JANIKULLA vorgelegte Mappe „*Begabung, Sprache, Emanzipation*“, Materialien für Kinder von 4–7 Jahren zur Förderung in Elternhaus, Kindergarten, Vorklasse und Schule“ übernimmt zwar den Aufbau der älteren Arbeitsmaterialien, geht jedoch in Gestaltung und Zielsetzung, wie schon der Titel ankündigt, über jene hinaus. Neben der komplementären Sprachbildung, verstanden als Anhebung der sprachlichen Fähigkeiten *aller* Kinder, soll die emanzipatorische Erziehung geleistet und die Kinder befähigt werden, „Bedürfnisse bewußter zu erleben, darzustellen und Sprache nicht nur als Kommunikationsinstrument zu verwenden, sondern zur konsequenten Veränderung der Umwelt einzusetzen“ (Begleitheft, S. 16).

Wie letzteres zu realisieren wäre, wird jedoch kaum ausgeführt. Überhaupt stehen die eher schlagwortartig aufgeführten Lernziele nicht immer in einem einsehbaren Bezug zu den im Programm vorgesehenen Tätigkeiten. Das ständige Betonen des Lernziels Emanzipation erweckt den Eindruck, es handle sich hierbei nur um ein Schlagwort, mit dem Progressivität dokumentiert werden soll (vgl. die etwas gequält klingende Behauptung, daß das Zerschneiden der Bilder ebenfalls der emanzipatorischen Erziehung diene, indem es den Respekt vor Bestehendem nehme und letztlich zu „autonomen Verhalten in zukünftigen Lern- und Lebenssituationen“ führe, S. 19/20).

Positiv ist zu werten, daß die Arbeit nicht mehr so stark auf das Bildmaterial konzentriert ist. Dieses soll nur als Anregungs- und Hilfsmittel neben anderen Tätigkeiten dienen, höchstens 10 Minuten täglich eingesetzt werden und möglichst von konkreten Handlungen und Erlebnissen der Kinder ausgehen. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Dargestellten steht im Vordergrund. Dabei werden auch aktuelle Themen wie Fernsehen, Sexualkunde und Verkehrserziehung berücksichtigt. Gruppenarbeit ist vorgesehen.

Gegenüber dem älteren Programm sind ferner weitere Punkte als positiv zu verzeichnen:

- a) Es werden soziale Konfliktsituationen dargestellt und — auf einem weiteren Blatt dieses Materials — Möglichkeiten zu deren Bewältigung gezeigt.
- b) Die Bilder regen zur Reflexion einiger gesellschaftlicher Normen und Rollenstereotypen an (Arbeitsteilung von Mann und Frau, Geschlechterrollentypisierung).
- c) Neben einer Anreicherung auf der lexikalischen Ebene sind vielfältige Klassifikationsaufgaben vorgesehen. Die Übungen zu den Satzbaupformen sind variabler.
- d) Artikulation und Lautunterscheidung werden systematisch gefördert. Jede Bildserie enthält Hinweise für sprechmotorische Übungen.

Ferner enthält das Begleitheft eine brauchbare Zusammenstellung von Gedichten sowie von Spielen, die größtenteils der Sammlung „Didaktische Spiele“ von M. ARNDT (1967) entnommen sind. Mit Hilfe dieser Materialien können bestimmte Aspekte der Sprache gefördert werden (Aussprechen schwieriger Konsonantenverbindungen, Plural- und Zeitenbildung, Beschreiben).

In den von BELSER (1972) herausgegebenen „Vorschlägen und Materialien zu einem Arbeitsplan für das 1. Jahr der Eingangsstufe“ in Hamburg hat ein Arbeitsteam einen neuen Ansatz zur Sprach- bzw. „Gesprächsförderung“ entwickelt und das „Modell eines Gesprächsablaufs als Leitlinie für die Gesprächsförderung“ vorgelegt. Dieses Schema scheint besonders für Konfliktsituationen aufgrund von Meinungsverschiedenheiten geeignet und liefert Strategien zur Lösung derartiger Probleme. Wie dieses Konzept didaktisch umgesetzt werden soll, ist bislang nicht in wünschenswerter Deutlichkeit und Detailliertheit herausgestellt worden. Vorgesehen ist, daß der schematisch beschriebene Gesprächsablauf in einzelne Phasen zerlegt wird und die dort geforderten sprachlichen und kognitiven Leistungen als Teilziele in bestimmten Lernsituationen, die allerdings erst noch zu bestimmen wären, geübt werden sollen. Eine Beurteilung dieses Konzepts, dessen wesentlichste Ausarbeitung noch aussteht, kann deshalb nicht geleistet werden. Den Autoren ist selbst noch nicht klar, wie in diesem Modell auf eine natürliche und das Gespräch nicht störende Weise bestimmte Aspekte der Sprache (Phonetik, Lexik, Semantik und Syntax) gezielt gefördert werden könnten. Beachtenswert sind die Ausführungen über die Funktion und die — an TAUSCH angelehnten — Hinweise für das Sprachverhalten des Erziehers, das auf Transparenz und Reversibilität hin angelegt sein soll.

Das von GUTT/SALFFNER (1971) beschriebene Programm einer „emanzipatorischen Sprachschulung“ ist nicht eigens für den Vorschulbereich, sondern für die gesamte

Schulzeit konzipiert. Den Autoren geht es dabei nicht um ein „einseitiges Training der Arbeiterkinder zur Anpassung an den Sprachgebrauch des Bürgertums“ (S. 9), wie es den anderen Sprachtrainingsprogrammen unterstellt wird, sondern vor allem um zwei Funktionen: die Förderung der Fähigkeit, gesellschaftliche Situationen genauer und verbal angemessener darzustellen sowie das Aufzeigen von Möglichkeiten zu der als notwendig erachteten Veränderung gesellschaftlicher Praxis. Sprache soll letztlich „zum Mittel der Emanzipation des Proletariats im Klassenkampf“ werden (S. 23). Auch wenn man sich nicht mit dem erklärten Ziel dieses Programms, der Bildung des „proletarischen Klassenbewußtseins“ (S. 25), identifizieren kann, ist doch die Methode von Interesse. Da Sprache vor allem in ihrer sozialen Funktion gesehen wird, wollen GUTT/SALFFNER nicht von erfundenen, künstlichen Situationen ausgehen, sondern nur jeweils von der aktuellen Umweltsituation des Kindes. Die individuellen Umwelterfahrungen werden zunächst durch Befragung von Kindern und Eltern sowie durch Hausbesuche ermittelt. Sie werden sodann gemeinsam besprochen, um eine Basis für ein kollektives Erlebnisbewußtsein zu schaffen. Es geht dabei nicht nur um eine angemessene Interpretation dieser Lebenssituationen, sondern auch um eine korrekte sprachliche Darstellung. Wie allerdings die hier genannten eher konventionellen Methoden der Sprachschulung im engeren Sinne (Anreicherung des Wortschatzes, Arbeit am treffenden Verb, Wortfeld und -familie, Angebot unterschiedlicher Satzbaumuster) eingesetzt werden sollen, bleibt – ebenso wie bei dem Konzept der Gesprächsförderung – unklar. In einem letzten Arbeitsschritt sollen kollektive Aktionen sprachlich beschrieben und begründet werden. Um die politische Zielrichtung des Programms verwirklichen zu können, „bedarf es des bewußt politisch arbeitenden, d. h. des parteilichen Lehrers“ (S. 108). Die so berechnete Forderung, Sprachbildung müsse an die sozialen Erfahrungen des Kindes anknüpfen, wird hier unter die Perspektive des proletarischen Klassenkampfes gestellt.

Ein Programm, bei dem die Förderung der Sprache im Mittelpunkt steht, ist von Denis und Georgina GAHAGAN vorgelegt worden, zwei Psychologen aus dem Mitarbeiter- und Forschungsstab von BASIL BERNSTEIN. Es handelt sich um die bislang umfassendsten und den hier vorgetragenen Prinzipien für eine Spracherziehung am besten gerecht werdenden Förderungsmaßnahme. Ausgangspunkt des in dem Buch „*Talk Reform*“ dargelegten Programms bilden Überlegungen zum restringierten Kode, der für bestimmte Gebrauchsweisen von Sprache (z. B. Verbalisieren subjektiver Intentionen und emotionaler Erfahrungen, Bedeutungsspezifizierung) wenig geeignet erscheint.

Das methodisch-didaktische Vorgehen des GAHAGANS besteht primär darin, Situationen zu schaffen und Aufgaben zu entwickeln, in denen ein restringierter Kode nicht adäquat ist und die Situation selbst den Einsatz elaborierter Sprachformen notwendig macht. Die Autoren bezeichnen diesen Aspekt ihres Programms als „*contexts*“. Daneben wollen sie aber nicht vollständig auf formale Übungen verzichten, die der Vergrößerung des Wortschatzes, der Begriffsbildung und der Förderung syntaktischer Fähigkeiten dienen, was sie „*training*“ nennen. Die Übungen des Programms beziehen sich auf verschiedene Ebenen des Sprachlernens: Aufmerksamkeit

der Sprache gegenüber („*listening*“), Lautdiskriminationsfähigkeit und Artikulation, Wortschatz, Begriffsbildung und Satzkonstruktion. Ferner sollen verschiedene Funktionsweisen von Sprache gefördert werden: detailliertes Beschreiben, Sinnzusammenhänge herstellen und umfassendere Handlungsverläufe nacherzählen, einem nicht informierten Zuhörer Erklärungen geben sowie das Verbalisieren von Gefühlen, Motiven und zwischenmenschlichen Beziehungen.

Da für die Entwicklung und Durchführung dieses Programms nur wenig Zeit und Geldmittel zur Verfügung standen, ist es derart konstruiert, daß es minimale Kosten verursacht, wenig Zeit (20 Minuten täglich) erfordert und von Lehrern ohne spezifisches Training innerhalb der normalen Klassen durchgeführt werden kann. Es ist für 5- bis 7jährige Kinder (Infant School und Eingangsklasse der Junior School) vorwiegend aus Arbeitermilieu gedacht. In dreijähriger ständiger Zusammenarbeit mit den beteiligten Lehrern ist die endgültige Form dieses Programms entstanden. Die einzelnen Ziele und einige Bestandteile dieses Programms sollen hier kurz dargestellt werden, da sie nicht nur für die vorschulische Spracherziehung Impulse liefern, sondern auch für die in der Grundschule notwendige Sprachförderung. Die Maßnahmen lassen sich wie folgt gliedern:

- Spiele und Aufgaben zur Verbesserung der Aufmerksamkeit und der auditiven Differenzierungsfähigkeit

Das aufmerksame Zuhören wird beispielsweise mit verbundenen Augen geübt, wobei die Kinder Karnevalsmasken aufsetzen. Es werden vorgesprochene Sätze nachgesprochen, und die Stimme des Sprechers soll erkannt werden. Ferner sollen die Kinder unsinnige Sätze erkennen, Reimwörter finden, Bilder aus der Erinnerung beschreiben oder kurze Erzählungen vom Tonband abhören.

- Spiele und Aufgaben zur Förderung verschiedener Sprachleistungen, wie: Erzählen von Geschehnissen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, Erklärungen geben, detailliertes Beschreiben, Hypothesen aufstellen und Vermutungen äußern, Interpretieren von Gefühlen und zwischenmenschlichen Beziehungen.

Ein Teil dieser Aufgaben basiert auf Bildgeschichten, die aus einer Folge von mindestens 4 Bildern bestehen. Dabei handelt es sich nicht nur um einfache Handlungsverläufe, sondern vor allem um „Verständnisgeschichten“ (*character stories*), wobei die Kinder zunächst die Gefühle und Motive der dargestellten Personen erkennen müssen, um die Handlung verstehen zu können. So geht es z. B. um eine Familie, in der jeweils eine Person eine Konfliktsituation heraufbeschwört (Großmutter sammelt Brennholz und verwendet einen alten Tennisschläger der Kinder); die Kinder sollen die Motive und Gefühle der beteiligten Personen interpretieren und diskutieren.

In anderen Übungen sollen die Anfänge von Geschichten erraten werden. Die Bilder werden in umgekehrter Reihenfolge vorgelegt und die Kinder müssen Vermutungen über die vorangegangene Handlung aufstellen und u. U. ihre Annahmen revidieren. Bei anderen Bildern sollen alternative Möglichkeiten des Handlungsverlaufs diskutiert werden.

Durch Nennen eines oder mehrerer Merkmale (z. B. silbern, lang, spitz, rau), durch

Beschreiben bzw. Berühren und Schildern der taktilen Empfindungen werden Gegenstände erraten. Rollenspiele sind ein wesentlicher Bestandteil dieser Übungen. Kleinere, den Kindern vom Tonband bekannte Geschichten werden inszeniert, wobei die Kinder wechselnde Rollen übernehmen und die Darstellungsweise diskutieren.

Bei einem anderen weniger vorstrukturierten Rollenspiel wird eine Situation vorgegeben, in der Menschen sich ungewöhnlich, d. h. nicht konform mit ihrer sozialen Rolle verhalten (wie: die Kinder treffen einen weinenden Polizisten, der auf dem Bürgersteig sitzt) und die Kinder sollen im Spiel die Handlung fortsetzen.

Einem nicht informierten Zuhörer Erklärungen zu geben lernen die Kinder im Spiel „Ich bin der Lehrer“. Zwei Kinder haben jeweils einen Kasten mit verschiedenen Materialien (Puppen, Miniaturgeräten, hölzernen Formen oder Spielkarten) vor sich, ohne sich gegenseitig beobachten zu können. Ein Kind stellt nun eine besondere Anordnung seiner Materialien her und erklärt es dem anderen, das es ihm nachtun soll.

Zu den hier aufgeführten Maßnahmen gehören auch Diskussionen in kleinen Gruppen unter Anleitung des Lehrers. Die Kinder diskutieren z. B., was in hypothetischen Problemsituationen geschehen könnte (der Milchmann schellt und will sein Geld haben, wir aber haben am Vortag einem anderen Milchmann das Geld schon gegeben) oder sie besprechen Beobachtungen aus kleineren naturwissenschaftlichen Experimenten.

— Übungen zur Verbesserung von Wortschatz und Satzstruktur

Hierzu gehören Spiele wie Assoziationen geben bzw. die Verbindungsglieder der Assoziationen verbalisieren („Das erinnert mich an . . . , weil . . .“). Ferner üben die Kinder Oberbegriffe und Klassifikationsmerkmale (Der Lehrer nennt verschiedene Substantive, Attribute oder Verben und die Kinder müssen den Oberbegriff finden bzw. das nicht in diesen Zusammenhang passende Wort nennen.).

Bei den Übungen zur Satzkonstruktion soll beispielsweise aus den Bildern einer Geschichte zusammen mit einem Schlüsselwort (wenn, vielleicht) in Kleingruppenarbeit ein passender Satz gebildet werden.

Ein weiterer Aufgabentyp besteht im Üben der Sprache der logischen Operationen. Das Kind lernt die Bedeutung bestimmter linguistischer und logischer Konzepte (wie: und, oder, nur, alle, nicht, und nicht) anhand verschiedener an die Tafel gezeichneter Quadrate bzw. Kreise oder Dreiecke, die jeweils in bezug auf Größe (groß, klein) und Farbe (schwarz, weiß) differieren. Die Aufgaben bestehen aus Beschreiben und Erraten dieser Figuren (z. B. ein Quadrat, das nicht groß und nicht weiß ist).

Allgemeines Unterrichtsprinzip war es, die Neugier- und Fragehaltung des Kindes zu verstärken, die Motivation durch Schaffung dosierter Diskrepanzerlebnisse zu wecken sowie durch Anknüpfung an persönliche, auch häusliche Erlebnisse des Kindes die Kontinuität zwischen schulischen und außerschulischen Erfahrungen zu ermöglichen. Begrüßenswert ist auch, daß in diesem Programm die Denkweisen des Kindes nicht auf konvergente Denkschemata eingeengt, sondern zumindest in Ansätzen Kreativität sowie Kritikfähigkeit und rollendistanziertes Verhalten gefördert werden.

3.2.3. Wenig strukturierte Programme

Als Beispiel besprochen sei hier das von MINUCHIN und BIBER (1968) für „deprivierte“ Kinder entwickelte *Bank Street Children's Program*, das jedoch über ein unspezifisches „*verbal bombardement*“ hinausgeht. Die Notwendigkeit einer Sprachförderung für diese Kinder wird begründet mit dem Hinweis, daß diese nicht so wirksam die Sprache als Instrument des Denkens, Lernens und Kommunizierens einsetzen könnten. Die Autoren verzichten jedoch auf ein isoliertes Sprachtraining, vielmehr sehen sie die Sprachförderung im Zusammenhang mit der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung als Teil der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit einerseits und der Begriffsbildung andererseits. Das hier vertretene Konzept von Sprachförderung läßt sich wohl am besten als Geburtshilfe im sokratischen Sinne deuten. Das Programm basiert auf dem Grundsatz, daß durch eine Ausweitung der kindlichen Erfahrungs- und Erlebniswelt und eine Versprachlichung dieser Erfahrungen durch einen Erwachsenen, der den Kindern unaufdringlich zur Seite steht, der kommunikative und kognitive Aspekt der Sprache gefördert werden. Das Kind soll sensitiv werden für visuelle und auditive Eindrücke sowie emotionale Erfahrungen und soll unter nicht-dirigistischer Anleitung seitens des Erziehers lernen, seine Wahrnehmungen und Erfahrungen zu differenzieren und Probleme und Konflikte durch Sprache zu lösen. Die Bedeutung der vorsprachlichen Entwicklung (im PIAGETSchen Sinne die Entwicklung der sensomotorischen Schemata als Vorläufer der logischen Konzepte und der Sprache) wird hervorgehoben. Aus diesem Konzept ziehen Minuchin und Biber die folgenden Konsequenzen. Diese betreffen

- a) den Erzieher. Der Erzieher muß erst einmal günstige Voraussetzungen für eine Kommunikation mit dem Kinde schaffen, die ebenfalls nichtverbaler Art (Lächeln, Gesten, Berührungen) sein kann. Auch nicht gänzlich adäquate sprachliche Äußerungen der Kinder werden akzeptiert. In den spontan sich ergebenden Situationen hilft der Erzieher dem Kind beim Verbalisieren von Motiven, Erwartungen und Konflikten sowie beim Erkennen der eigenen Gefühle;
- b) die Umwelt. Durch eine vielfältig anregende Umwelt sollen die kindlichen Erfahrungsmöglichkeiten erweitert werden. Diese direkten Erfahrungen, die auch nicht verbal sein können, werden als wichtige Grundlage für die Entwicklung der Sprache und das Verständnis von logischen Beziehungen angesehen;
- c) die Interaktionsformen. Die Sprachförderung setzt immer an natürlichen sozialen Kontexten und konkreten Handlungen des Kindes an. Der Lehrer hilft dem Kind beim Versprachlichen seiner unmittelbaren Erfahrungen und transponiert sie somit auf eine symbolische und begriffliche Ebene. Begriffe werden spielerisch im Kontext der Aktivitäten des Kindes durch begleitende Verbalisierung des Tuns eingeführt und gefestigt (z. B. oben – unten beim Treppensteigen). Kindern in Problemsituationen bietet der Lehrer Hilfe durch die Sprache an. Grundlegendes Prinzip dabei ist, daß der Erzieher an den aktuellen Erfahrungen, die momentan eine Bedeutung für das Kind haben, ansetzt und sie mit Hilfe der Sprache generalisiert;
- d) die Materialien. Zur Sprachanregung und Begriffsbildung werden den Kindern differenziert Materialien wie Lottos, Bilderfolgen an die Hand gegeben.

Obwohl das Kind in diesem Programm der aktive Teil ist, von dem jegliche Initiative ausgeht, erfordert die Durchführung und Einhaltung der hier geschilderten Maßnahmen und Prinzipien höchst qualifizierte Lehrer. Zur Evaluation dieses Programms liegen m. E. noch keine Veröffentlichungen vor.

3.3. Zur Evaluation der Sprachtrainingsprogramme

Die bisher vorliegenden Ergebnisse zur Evaluation liefern kaum Entscheidungshilfen bei der Auswahl von Programmen speziell für den Bereich der Eingangsstufe. Erstens weisen die Begleituntersuchungen größtenteils Mängel im Design auf (ad-hoc-Untersuchungen mit kleinen, nichtrepräsentativen Stichproben, z. T. ohne bzw. ohne ausreichend parallelisierte Kontrollgruppen) sowie Schwächen in den verwendeten Meßverfahren (geringe Reliabilität bei Kindern dieser Altersstufe, Fehlen geeigneter kriterienbezogener Tests und Verwendung von Untersuchungsverfahren, die nur grobe Indikatoren für den zu messenden Leistungszuwachs darstellen). Zweitens fehlen gerade für den Bereich der 5- bis 6jährigen Untersuchungen, die einen Effektivitätsvergleich verschiedener Programme erlauben. Die vorliegenden Untersuchungen betreffen die 3- und 4jährigen, und die Ergebnisse sind wegen der unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen nur bedingt für ältere Kinder verwertbar.

Überblickt man die zahlreichen Kontrolluntersuchungen zu den Sprachförderungsmaßnahmen, so ist zu konstatieren, daß alle Programme ein zumindest kurzfristiges Ansteigen der Testwerte in gängigen Intelligenz-, Wortschatz- und Sprachtests bewirken (s. BLANK/SOLOMON 1968, OSBORN 1968, GOTKIN 1968, SCHÜTTLER-JANIKULLA 1972). Dieser Sachverhalt kann jedoch nicht ohne weiteres als Erfolg des betreffenden Programms gewertet werden, da verschiedene Momente zur Erhöhung der Testwerte beitragen können:

- a) Gewöhnung der Kinder an Testsituationen und Testleiter (*testsophistication*)
- b) spezifisches Lernen von Test-items (*coaching*)
- c) Hawthorne-Effekt.

Auf dem Gebiet der Evaluation stehen noch wichtige Forschungsarbeiten aus. Neben der Konstruktion lernzielorientierter Tests — wobei der GAHAGANSche Ansatz schon vielversprechend ist — sollten gut kontrollierte Begleituntersuchungen bei 5- und 6jährigen durchgeführt werden, die einen Vergleich der Piaget- und Bernsteinorientierten Programme erlauben und auch die möglicherweise unterschiedliche Auswirkung bei Kindern verschiedener Leistungsfähigkeit prüfen.

4. Empfehlungen

An dieser Stelle sollen die beim Einsatz von Sprachförderungsprogrammen zu beachtenden Prinzipien, die zum Teil schon früher angesprochen wurden, noch einmal ausführlicher dargelegt und mit praktischen Beispielen versehen werden. Bei der di-

daktischen Umsetzung dieser Grundsätze sollte zunächst an den sich natürlich ergebenden Spielsituationen angeknüpft und erst zu einem späteren Zeitpunkt zu stärker strukturierten Aktivitäten und Lernformen übergegangen werden.

Die Förderung von drei Aspekten der Sprache erscheint besonders wichtig:

1. *Sprache als Medium der Kommunikation.* Die Kinder sollten in differenzierte Interaktionssituationen einbezogen werden und ihre sozialen Beziehungen sprachlich darstellen. Dabei geht es nicht nur darum, ihr Verständnis für soziale Prozesse zu vertiefen, sondern sie erwerben zugleich Möglichkeiten zu deren sprachlicher Bewältigung. Durch Rollenspiele können Situationen geschaffen werden, in denen Kinder modellhaft lernen, soziale Konflikte zu lösen. Außerdem wird durch einen häufigen Rollenwechsel den Kindern eine Vielzahl von Erfahrungsmöglichkeiten erschlossen. Sie sollten dabei nicht nur die Rolle Gleichaltriger (symmetrische Rollen), sondern auch die von Erwachsenen übernehmen. Auf diese Weise wird ihnen eine Reflektion und Interpretation verschiedener Rollen – und damit letztlich rollenkritisches Verhalten – ermöglicht.

Praktische Beispiele: Um Kindern zunächst, falls sich dies als notwendig erweisen sollte, Gelegenheit zum Erlernen des soziodramatischen Spiels zu geben, sind SMILANSKYS Hinweise nützlich: Bereitstellen einer strukturierten Lernumgebung mit themenbezogenem Material (z. B. Krankenhaus oder Kaufhaus), Einüben der Spieltechniken durch Mitspielen des Erziehers, der als Träger einer Rolle im Spiel Anregungen und Informationen geben kann. Weitere Beispiele für freie und gebundene Rollenspiele finden sich bei den GAHAGANS, 1971, S. 95–97. Ihr Ansatz müßte jedoch noch ausgebaut und erweitert werden, vor allem im Hinblick auf das Erlernen rollenkritischen Verhaltens.

2. *Sprache als Problemlöseinstrument.* Durch das Verbalisieren von Problemlösungs- und Entscheidungsstrategien wird der Einsatz verbaler Mediatoren, der viele Lernprozesse erleichtern kann, gefördert.

Praktische Beispiele: Zunächst sollte der Lehrer an konkrete Handlungssituationen und natürliche soziale Kontexte anknüpfen und dem Kind helfen, seine Erfahrungen, Erlebnisse und Schwierigkeiten zu verbalisieren (vgl. MINUCHIN/BIBER). Später können die Problemlösesituationen stärker strukturiert werden, z. B. durch Spiele wie „Ich sehe was, was du nicht siehst“, „20 Questions-Game“ (BRUNER), Anfänge von Geschichten erraten (GAHAGAN). Schließlich sollten in kleinen Gruppen unter Anleitung des Lehrers Diskussionen über hypothetische Problemsituationen (Beispiele bei GAHAGAN 1971, S. 100) und über aktuelle Konfliktsituationen durchgeführt werden. Hier könnten die von OEVERMANN (1969) vorgeschlagenen Methoden, das Verbalisieren von Entscheidungsstrategien durch kooperatives Problemlösen, Koalitionsbildungen und „Verhandlungen“ zur Abstimmung über divergierende Handlungsziele, angewendet werden.

3. *Sprache als Mittel der Klärung und als Hilfe bei der Bewältigung von Emotionen.* Hier scheint eine von BITTNER (1969) vorgetragene psychotherapeutische Überlegung, die vor allem auf Melanie KLEIN zurückgeht, wichtig zu sein. Er weist darauf hin, daß auch schon bei kleinen Kindern mit Hilfe der Sprache Affekte und Impulse geklärt und leichter bewältigt werden können. Eine Schwierigkeit bei der

pädagogischen Nutzbarmachung dieses Gedankens liegt jedoch, wie BITTNER anhand von Beispielen aus der Kinderanalyse aufzeigt, in der Bestimmung der angemessenen Sprachebene, da weder eine allzu affektiv besetzte noch eine zu differenziert-distanzierte Sprache zur Bewußtwerdung von Affekten beiträgt. BITTNER warnt zu Recht vor dem Trugschluß, daß eine sprachliche Differenzierung zugleich eine affektive und emotionale Differenzierung garantiere, und macht auf die Gefahr aufmerksam, daß eine rein formal eingeübte Sprache, die sich von der „affektiven Selbsterfahrung des Kindes entfernt“, eher zu einer Affektentfremdung führen könne (S. 41).

Praktische Beispiele: Der Lehrer sollte dem Kind helfen, eigene Gefühle wahrzunehmen und zu verbalisieren sowie die Emotionen und Motive anderer zu interpretieren und zu berücksichtigen. Wichtige Hinweise auf das verbale und nicht-verbale Verhalten des Erziehers bei dieser Aufgabe liefert AXLINE in ihrem Buch „Nichtdirektive Spieltherapie“. Strukturierte Materialien, die die Wahrnehmung von Emotionen und zwischenmenschlichen Beziehungen fördern sollen, haben die GAHAGANS mit ihren „Verständnisgeschichten“ vorgelegt.

4. *Artikulation und Lautdiskrimination.* Die elementaren Ebenen des Sprachlernens sollten mehr berücksichtigt werden. Die Beherrschung und Unterscheidung der Phoneme ist eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb eines differenzierten Wortschatzes (vgl. die Untersuchung von TEMPLIN 1967) und für das Erlernen des Lesens und Schreibens. In der Legasthenieforschung wird diesen auditiv-sprechmotorischen Funktionen neuerdings mehr Aufmerksamkeit geschenkt, und viele Forscher sehen in diesen sprachlichen Defekten eine wesentliche Störungsgrundlage bei Lese- und Rechtschreibversagen (vgl. VALTIN 1972). Durch eine Förderung dieser sprachlichen Leistungen, die normalerweise mit dem 7. Lebensjahr ausgebildet sind, und durch eine spezifische Therapie bei Kindern mit Artikulations- und Lautunterscheidungsmängeln könnten die vorschulischen Institutionen einen wichtigen Beitrag zur Prophylaxe von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten leisten.

Praktische Beispiele: Als Ausgangspunkt bieten sich die von den Gahagans vorgelegten Übungen zur Verbesserung der Aufmerksamkeit und der Diskriminationsfähigkeit gegenüber der gesprochenen Sprache an (O'Grady Spiel, Im Dunkeln zuhören und Stimmen erraten, unsinnige Sätze erkennen, Reime und Gedichte zu Ende sprechen, Arbeit mit dem Tonbandgerät, GAHAGAN 1971, S. 80–82). Übungen zum lautreinen Sprechen besonders von schwierigen Konsonantenverbindungen finden sich im Begleitheft der Mappe „Begabung, Sprache, Emanzipation“ von SCHÜTTLER-JANIKULLA. Von NIEMEYER sind kürzlich „Drillprogramme“ vorgelegt worden, die eine systematische Schulung der Artikulation und Lautdiskrimination, letztere durch programmierte Übungen mit Hilfe einer Schablone, ermöglichen. Sie können auch für Tonbandarbeit (Ausnutzung des „feedback“-Prinzips) und im differenzierten Kleingruppenunterricht für Kinder mit spezifischen Schwierigkeiten verwendet werden. Für die Arbeit mit Vorschulkindern müßten sie allerdings modifiziert werden, da sie zuwenig motivierend sind. Kinder mit gravierenden sprechmotorischen Ausfällen sollten unbedingt von einem Sprachheilpädagogen betreut werden.

Abschließend sei noch eine Skizze zum *zeitlichen Einsatz* der verschiedenen Sprachförderungsmaßnahmen angeführt. Es werden folgende Phasen vorgeschlagen:

a) *unstrukturierte Phase*, die der Kontaktaufnahme und ersten Beobachtungen zum Sprachverhalten dienen soll. In diesem Abschnitt wäre der Einsatz eines Programms wie desjenigen von MINUCHIN und BIBER zu empfehlen. Die dort vorgeschlagenen Maßnahmen sollten jedoch als Prinzip während der gesamten Eingangsstufenzeit beibehalten werden. Als eine Grundlage des Sprachlernens sollten jetzt Übungen zur Förderung der Symbolfunktion, und zwar auf der Ebene der Signale (Rekonstruktion von Objekten) und der Symbole (Festigung der Vorstellungsbilder durch Imitation, Fiktion, Bauen und Zeichnen) einsetzen und ebenfalls später fortgeführt werden.

b) *systematische Beobachtungs- und evt. Testphase*. Damit individuell gezielte Hilfen gegeben werden können, ist eine genaue Diagnose der sprachlichen Leistungen der Kinder unerlässlich. Folgende Tests können dabei hilfreich sein:

Phonetisches Bilder- und Wörterbuch, Schema zur Überprüfung der Sprachentwicklung 2- bis 6jähriger Kinder, Wien: Jugend und Volk 1971 (vor allem zur Überprüfung der Artikulation geeignet),

Bremer Lautdiskriminationstest (BLDT) von W. NIEMEYER, Bremen: Paul HERBIG 1970, sowie der

„Test zur Diagnose des sprachlichen Entwicklungsstandes bei Vorschulkindern“ von E. KASIELKE. Dieser in der DDR entwickelte Test ist der bislang umfassendste deutsche Sprachtest für Kinder. Er gestattet eine Prüfung des phonetischen, grammatisch-syntaktischen und semantischen Aspekts der Sprache, und zwar auf 4 Ebenen: Laut-, Wort-, Satz- und Erzählebene. Ferner enthält er Aufgaben zur Prüfung des Sprachtempos und des Sprachgedächtnisses. Eine Überprüfung der Angemessenheit der Normen für die BRD steht noch aus. Eine neue Standardisierung ist schon wegen der Kleinheit der Eichstichprobe notwendig.

M. ANGERMAIER hat kürzlich den „*Illinois Test for Psycholinguistic Abilities*“ für deutsche Kinder bearbeitet. Dieser Test wird Ende 1974 unter der Bezeichnung „Psycholinguistischer Entwicklungstest (PET)“ im Beltz-Verlag, Weinheim, erscheinen.

c) *strukturierte Phase*, in der vor allem die oben angesprochenen Aspekte der Sprache durch Anknüpfen an natürliche Situationen sowie durch vorgegebene Materialien und Spielformen gefördert werden sollen. Die von den GAHAGANS vorgelegten Maßnahmen können hier zahlreiche Anregungen geben. Kinder mit besonderen Ausfällen oder Schwierigkeiten in sprechmotorischen Leistungen, Wortschatz, Satzbildung und Begriffsfindung sollten in kleinen Gruppen gezielten Förderunterricht erhalten.

d) *Evaluationsphase* zur Überprüfung des Lernerfolgs. In diesem Bereich müßten noch Untersuchungsverfahren entwickelt werden.

Literaturverzeichnis

- ARNDT, M.: Didaktische Spiele. Berlin 1964, 4. Aufl. Klett 1972.
- BADURA, B.: Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation. Reihe problemata. Stuttgart 1971.
- BAUMGÄRTNER, A. C.: Sprachförderung im Vorschulalter — Grundlagen und Möglichkeiten. In: Dokumentation Vorschulkongreß 1970.
- BAUMGÄRTNER, A. und K. GÜNTHER: Vorschulerziehung in der DDR. In: b : e, 9, 1970.
- BECK, DICKENBERGER, GARTMANN, HUMBURG: Konzeption für einen politisch-emanzipatorischen Gebrauch von Rollenspielen. In: Ästhetik und Kommunikation, 5/6 (1972) 18—22.
- BEREITER, C. u. S. ENGELMANN: Teaching Disadvantaged Children in the Preschool. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1966.
- BEREITER, C., S. ENGELMANN, J. OSBORN u. P. A. REIDFORD: An academically oriented preschool for culturally deprived children. In: F. M. HECHINGER (Hrsg.), Pre-School education today. New York 1966.
- BERNSTEIN, R.: Soziokulturelle Determinanten des Lernens. In: HEINTZ, P. (Hrsg.), Soziologie der Schule, Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag 1959 (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4).
- ders.: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten, Aufsätze 1958—1970. Amsterdam 1970a.
- ders.: Der Unfug mit der kompensatorischen Erziehung. In: betrifft: erziehung: 3 (1970b) 15—19.
- ders.: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann 1972.
- Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten, Hrsg. v. Ministerium für Volksbildung. Berlin: Volk und Wissen 1967.
- BITTNER, G.: Sprache und affektive Entwicklung. Stuttgart 1969.
- BLANK, M. u. F. SOLOMON: A tutorial language program to develop abstract thinking in socially disadvantaged children. In: Child Development 39 (1968) 379—389.
- BLANK, M. u. F. SOLOMON: How shall the disadvantaged be taught? In: Child Development, 40 (1969) 47—61.
- BOIS-REYMOND, M. du: Zur Strategie kompensatorischer Erziehung am Beispiel der USA. In: Kursbuch 24 (Schule, Schulung, Unterricht). Hrsg. von HANS MAGNUS ENZENSBERGER und KARL MARKUS MICHEL. Wagenbach: Kursbuch Verlag 1971.
- ders.: Strategien kompensatorischer Erziehung. Das Beispiel der USA. Edition Suhrkamp 507. Frankfurt 1971.
- BROTTMANN, M. A. (Hrsg.): Language Remediation for the Disadvantaged Preschool Child. Monographs of the Society for Research in Child Development. Sereal No. 124, Vol. 33, No. 8. Chicago: University of Chicago Press 1968.
- BRANDIS, W., D. HENDERSON: Social Class, Language and Communication. London 1970.
- BÜHLER, H.: Die Sprachbarrierentheorie von BASIL BERNSTEIN — Zum Forschungsstand in der Soziolinguistik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 7, 1971.
- ders.: Sprachbarrieren und Schulerfolg. Eine pragmalinguistische Untersuchung des Sprechs von Sechs- bis Achtjährigen. Weinheim 1972.
- CAZDEN, C. B.: Pre-school Education, Early Language Development. In: BLOOM, HASTINGS, MADAS (Hrsg.), Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw Hill 1971.
- CHESLER, M. u. R. FOX: Role Playing in the Class Room, Institute of Social Research. University of Michigan 1964.
- DIEGRITZ, TH: Linguistik in der Schule? In: Diskussion Deutsch, 10, 1972, S. 351—363.
- FATKE, R.: Kompensatorische Erziehung im Vorschulalter. In: HUNDERTMARCK, G. und H. ULSHOEFER (Hrsg.): Kleinkinderziehung Bd. 3: Institutionen der Kleinkinderziehung. München 1972, 187 ff.

- FELDMANN, S.: A pre-school enrichment program for disadvantaged children. In: F. M. HECHINGER (Hrsg.), *Pre-school Education Today*. New York 1966.
- FERDINAND, W. u. R. UHR: Zum Problem des Sprachniveaus IQ-äquivalenter Schulanfänger aus unterschiedlichen soziokulturellen Gruppen. In: *Schule und Psychologie* 1970, 212 bis 223.
- FLITNER, A.: Rollenspiel mit benachteiligten Kindern, zu S. Smilanskys Untersuchungen über das soziodramatische Spiel.: In: *Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbands* 1971.
- Funkkolleg Sprache: Eine Einführung in die moderne Linguistik, Studienbegleitbrief 10 und 11. Weinheim: Beltz 1972.
- GOTKIN, LASSAR G.: *Matrix Games*, New York: Appleton-Century-Crofts 1967.
- GAHAGAN, D. M. u. G. A. GAHAGAN: *Talk Reform. Explorations in Language for Infant School Children* (Vorwort von B. BERNSTEIN), London: Routledge & Kegan Paul 1970 (deutsch: *Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule*, Düsseldorf: Schwann 1971).
- GRAY, S. W. u. R. A. KLAUS: An experimental preschool program for culturally deprived children. In: *Child Development* 36 (1965) 817.
- diess.: Before first grade. The early training project for culturally disadvantaged children. New York: Teachers College Press 1966.
- diess.: The early training project: A seventh-year report. In: *Child Development*, Dec. 1970; deutsch in: *Umwelt und Begabung*, hrsg. von Helmut SKOWRONEK. Stuttgart 1973, S. 213 ff.
- GUTT, A. und R. SALFFNER: *Sozialisation und Sprache. Didaktische Hinweise zu emanzipatorischer Sprachschulung*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt 1971.
- HARDE, SIERSLEBEN u. WOGATZKI: *Lernen im Vorschulalter*, Hannover 1969.
- HECHINGER, M. (Hrsg.): *Vorschulerziehung als Förderung sozial benachteiligter Kinder*, 2. Aufl., Stuttgart: Klett 1973.
- HEMPHILL, J. K.: The relationships between research and evaluation studies, in: R. W. TYLER (Hrsg.): *Educational Evaluation: New Roles, New Means*, The 68th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago 1966.
- IBEN, G.: *Kompensatorische Erziehung — Analyse amerikanischer Programme*. München: Juventa 1971.
- IDE, H. (Hrsg.): *Projekt Deutschunterricht*. Stuttgart 1972.
- ISSING, L. J. u. B. ULLRICH: Einfluß eines Verbalisierungsstrainings auf die Denkleistung von Kindern. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Päd. Psychologie*, 1 (1969) 32—40.
- KAMII, C. K.: *Evaluation of Learning in Preschool Education: Socio-emotional, Perceptual-motor and Cognitive Development*. In: BLOOM, HASTINGS, MADDAUS (Hrsg.), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York: McGraw Hill 1971.
- KAMII, C. K. u. N. L. RADIN: A frame work for a preschool curriculum based on Piaget's theory. In: I. J. ATHEY u. D. O. RUBADEAU (Hrsg.), *Educational Implications of PIAGET's Theory: A Book of Readings*, Waltham, Mass.: Ginn-Blaisdell, 1970, 89—100.
- KAMRATOWSKI, J., H. MEISSNER: *Begabungsförderung, Arbeitsbogen für Vorschulkinder und Schulanfänger*. Weinheim: Beltz 1970.
- KASIELKE, E.: Zur Diagnostik des sprachlichen Entwicklungsstandes von Vorschulkindern. In: *Zeitschrift für Psychologie*, Leipzig: J. A. Barth, 1967.
- KLEIN, W. u. D. WUNDERLICH (Hrsg.): *Aspekte der Soziolinguistik*, Frankfurt: Athenäum 1971.
- KLEINSCHMIDT, G.: Sprachvermögen und sozialer Status. In: *Sprache — Brücke und Hindernis*, 23 Beiträge nach einer Sendereihe des „Studio Heidelberg“. München 1972.
- KÖNIG, G.: *Strukturen kindlicher Sprache*. Düsseldorf: Schwann 1972.
- KOHNSTAMM, G. A.: *The Language and Thought Program* (Manuskript), o. J.

- KRATZMEIER, H. (Hrsg.): Sprach- und Denkschulung, Werkspielblätter für 4- bis 7jährige. Weinheim: Beltz 1970.
- LAUNER, I.: Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit. Berlin: Volk und Wissen 1970.
- LAWTON, D.: Soziale Klasse, Sprache und Erziehung (Sprache und Lernen, Band 8, hrsg. v. W. LOCH). Düsseldorf: Schwann 1970.
- MINUCHIN, P. u. B. BIBER: A child development approach to language in the preschool disadvantaged child. In: Language Remediation for the Disadvantaged Preschool Child. Hrsg. v. M. A. BROTTMAN. Monographs of the Society for Research in Child Development. Sereal No. 124, Vol. 33, No. 8, Chicago: University of Chicago Press 1968, 10-18.
- NIEMEYER, W.: Bremer Hilfen für lese-rechtschreibschwache Kinder, Übungen zur Artikulation und Lautdiskrimination, Herbig-Verlag Bremen 1971.
- NIEPOLD, W.: Sprache und Soziale Schicht, Berlin: Volker Spiess 1972.
- OEVERMANN, U.: Role-structure of the family and its implications for the cognitive development of the children. In: MATTHIJSEN, VERWOORT (Hrsg.), Education in Europe. Den Haag 1969.
- OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: H. ROTH (Hrsg.): Begabung und Lernen, 9. Aufl., Stuttgart: Klett 1973, S. 297-355.
- ders.: Soziale Schichtung und Begabung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 6 (1966) 166-184.
- ders.: Sprache und soziale Herkunft, Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt, edition suhrkamp 1972.
- ders.: Experimente zur Soziolinguistik, Manuskript, 1972.
- OEVERMANN, U., L. KRAPPMANN u. K. KREPPNER: Bemerkungen zur Diskussion der sogenannten „Kode-Theorie“. In: Linguistische Berichte, 23, 1973, S. 59-69.
- OSBORN, J.: Teaching a teaching language to disadvantaged children. In: Language Remediation for the Disadvantaged Preschool Child. Hrsg. v. M. A. BROTTMAN. Monographs of the Society for Research in Child Development. Sereal No. 124, Vol. 33, No. 8. Chicago: University of Chicago Press 1968, 36-48.
- PIAGET, J.: Nachahmung, Spiel und Traum, Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett 1970.
- REITER, H.: Sprach- und Intelligenztraining durch „didaktische Materialien“? In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, 1971.
- ROBINSON, W. P.: Social Factors and Language Development in Primary School Children. In: M. A. MATTHIJSEN und C. E. VERWOORT (Hrsg.), Education in Europe. Den Haag und Paris 1969.
- ROEDER, M.: Kompensatorische Spracherziehung. Unterricht als Sprachlernsituation. In: Muttersprache, 9/10, 1970, S. 307.
- ders.: Sprache, Sozialisation und Bildungschancen. In: ROEDER, P. M., A. PASDZIERNY und W. WOLF (Hrsg.): Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg: Quelle und Meyer 1965 (Pädagogische Forschungen, 32).
- ders.: Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg. In: betrifft: erziehung, (1968), 6, 14 ff.
- ders.: Verschüttete Sprachbarrierentheorie, Bemerkungen zu HANS BÜHLER: Sprachbarrieren und Schulanfang. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, 1972.
- ROSSBROICH, J.: Probleme einer kritischen Theorie und Praxis der Spracherziehung (Teil I), WYGOTSKIS Theorie der Entwicklung des sprachlichen Denkens. In: Ästhetik und Kommunikation, 4, 1971, S. 16-25.
- SAGI, A.: Der Freiburger Modellkindergarten, Freiburg, 2. Aufl. 1971.
- SCHÜMER, G.: Die Sprachbarrierentheorie in der Diskussion. Zu U. OEVERMANN: Sprache und soziale Herkunft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3 (1972) 381-396.

- SCHÜTTLER-JANIKULLA, K.: Begabung, Sprache, Emanzipation, Anregungsmaterialien für Kinder von 4—7 Jahren. Oberursel: Finkenverlag 1972.
- ders.: Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung für Kinder von 4—7 Jahren. Oberursel: Finkenverlag 1968 und 1971.
- ders.: Sprachbildungsarbeit in vorschulischen Institutionen der DDR und der Bundesrepublik Deutschland. In: SCHMALOHR, E. u. K. SCHÜTTLER-JANIKULLA, (Hrsg.): Bildungsförderung im Vorschulalter, Band 1. Hamburg: UNESCO 1972.
- SCHWARTZ, B. (Hrsg.): Materialien zur Vorschulerziehung und elementaren Sprachbildung. Beiträge zur Reform der Grundschule 2/3. Arbeitskreis Grundschule e. V., 1970.
- SMILANSKY, S.: The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children, New York: Wiley 1968.
- SONQUIST, H., C. KAMII u. L. A. DERMAN: A. PIAGET derived curriculum. In: I. J. ATHEY, D. O. RUBADEAU (Hrsg.), Educational Implications of Piaget's theory: A book of readings, Waltham, Mass.: Ginn — Blasdell 1970.
- SUCHMAN, J.: Developing Inquiry, Chicago 1966.
- TEMPLIN, M. C.: Certain Language Skills in Children. Minneapolis: University of Minnesota Press 1957.
- VALTIN, R.: Empirische Untersuchungen zur Legasthenie, Hannover: Schroedel 1972.
- ders.: Sprachförderung für Vorschulkinder und Schulanfänger. In: Wider die falsche Vorschulerziehung, b.e tabu. Weinheim 1973.
- VOGT, H.: Vorschulerziehung und Schulvorbereitung in der DDR, Köln: Wissenschaft und Politik 1972.
- Vorschulzeit: Handbuch für Eltern und Erzieher, Weinheim: Beltz 1972.
- WIEDERHOLD, K. A.: Kindersprache und Sozialstatus. Eine empirisch-pädagogische Untersuchung zum Sprachstand und Sprachwandel bei Kindern des ersten und zweiten Schuljahrs. Ratingen 1971.
- WYGOTSKI, L. S.: Denken und Sprechen, Reihe *Conditio Humana*. Stuttgart 1971.