

Kompensatorische Sprachförderung – alter Wein in neuen Schläuchen?

1. Was können wir aus früheren Förderkonzepten lernen?

Nach der ersten PISA-Studie, die den Zusammenhang von schulischen Leistungen und sozioökonomischem Hintergrund in den deutschsprachigen Ländern deutlich machte, wurde der Ruf nach einer „kompensatorischen“ Sprachförderung laut. Bereits sind solche Sprachförderkonzepte umgesetzt und wissenschaftlich auf ihre Wirksamkeit untersucht, leider mit eher ernüchternden Ergebnissen. Das mag einigen wie ein Déjà-vu-Erlebnis erscheinen, erinnern diese neusten pädagogischen Bestrebungen doch an die frühen 70er Jahre (des letzten Jahrhunderts), welche im Zeichen der „kompensatorischen Erziehung“ standen. Die Forderung nach Chancengleichheit bezog sich auch damals auf sozioökonomisch bedingte Defizite von Kindern aus bildungsfernen Familien. Damals – wie heute – wurde versucht, bereits im Vorschulalter die sprachlichen Defizite der Kinder mit speziellen Sprachförderprogrammen zu kompensieren.¹ Die Erwartung, dass inhaltlich eng umschriebene, zeitlich klar umgrenzte, primär- und sekundärpräventive Förderprogramme die Probleme von „Risikokindern“ dauerhaft lösen könnten, wurde so nicht erfüllt. Bis anhin wurde eine unüberschaubare Fülle von Sprachstanderfassungen und Sprachförderprogrammen veröffentlicht. Die momentanen Diskussionen drehen sich fast ausschließlich um die Auswahl der passenden Verfahren und die Finanzierung von Förderprogrammen (Füssenich 2010). Bernstein kritisiert bereits in den 70er Jahren den aus der Defizitthese entstandene Förderaktivismus. Eine große Aktivität zu entfalten bedeute noch nicht, notwendigerweise rational zu handeln (Bernstein 1972). Anstatt einem Förderaktivismus zu verfallen und Zeit und Geld in die Entwicklung von immer neuen Förderinstrumenten zu investieren, sollte zuerst eine Reflexionsphase stattfinden, da viele Bedingungen noch nicht hinreichend geklärt sind. Es stellt sich die Frage, was wir aus früheren Förderkonzepten lernen können und welche Rahmenbedingungen geschaffen werden sollten, damit nachhaltiges sprachliches Lernen stattfinden kann? Zur Beantwortung dieser Frage müssen zuerst grundlegende Fragen rund um die „kompensatorische“ Sprachförderung geklärt werden.

2. Grundlegende Fragen zur „kompensatorischen Sprachförderung“

2.1 Was bedeutet „kompensatorische“ Sprachförderung?

Die Idee der „kompensatorischen Erziehung“ entstand in den späten 1950er Jahren in den USA mit dem Ziel, durch spezielle Förderprogramme die schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien zu steigern (Head Start Programme). Die Konzeption der „kompensatorischen Erziehung“ geht von einem Defizit der Schulkinder bzw. ihrer familiären Sozialisation aus. Heftige

¹ Im deutschsprachigen Raum waren dies z.B. die Arbeitsmappen von Schüttler-Janikulla (1968).

Kontroversen um diese These entstanden vor allem dadurch, dass die von der Mittelschicht abweichende Sprache als defizitär eingestuft wurde. Bernstein (1960), der sich mit der Auswirkung der unterschiedlichen sozialen Schichten auf das Sprachverhalten beschäftigte (mehr oder weniger kontextgebundene Sprache), distanzierte sich damals von der ihm fälschlicherweise zugeschriebenen „Sprachdefizittheorie“ und kritisierte die in den USA geprägten Begriffe wie „kulturelle oder linguistische Deprivation“. Diese Begriffe implizierten, dass „der Familie und ebenso dem Kind etwas fehlt“ und dienten dazu, „unsere Aufmerksamkeit von der inneren Organisation und dem pädagogischen Milieu der Schule weg, hin auf die Familien und Kinder zu lenken“ (Bernstein 1972, 280/281). Umso erstaunlicher ist es, dass noch heute ein niedriger sozioökonomischer Status als Behinderung für den Schulerfolg verantwortlich gemacht wird. Noch immer gelten Statements wie:

- *„Kinder aus sozialen Unterschichten scheitern schon in frühen Schuljahren beim Erlernen jener Grundkenntnisse, die den Zugang zur formalen Bildung überhaupt erst ermöglichen.“*
- *„Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass die für den Schulerfolg notwendigen Sprachkompetenzen bei vielen Kindern zum Zeitpunkt der Einschulung nicht vorausgesetzt werden können“* (Wolf et al. 2011, 7).

„Sprachkompetenz“ gilt auch heute als das Medium für den Bildungserfolg. So sind die Förderziele der „kompensatorischen Sprachförderung“ eine hinreichende „bildungsrelevante sprachliche Kompetenz“ (Bildungsvermittlungs-Sprache), die es möglichst frühzeitig zu fördern gilt (Hasselhorn & Sallat 2014). Deshalb erscheint es besonders wichtig, dass der Kindergarten seine „kompensatorische“ Funktion wahrnimmt und Chancen ausgleicht, so der Tenor der heutigen sozial- und bildungspolitisch Verantwortlichen.²

2.2 Wo findet Sprachförderung statt? (Sprachförderung in verschiedenen Kontexten)

Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen findet nicht in einem sozialen Vakuum statt, sondern in unterschiedlichen Lebenswelten (Familie, Nachbarschaft, vorschulisch und schulische Institutionen etc.). Es sind verschiedene Kontextvariablen, die das Sprachverhalten beeinflussen. So wachsen Kinder in eine vielsprachige Welt hinein (Mutter- und Vatersprache, soziale und örtliche Sprachvarietäten, Peersprache, Schul- und Bildungvermittlungs-Sprache etc.). Nach der meist regional, sozial und kulturell eng begrenzten Sprache der Kindheit treffen Kinder beim Eintritt in vorschulische Institutionen (KiTa, Kindergarten) mit ihnen fremden Erwachsenen und deren sprachlichen Sozialisationsgeschichten zusammen (Lin-Huber 2014). Diese Erwachsenen sind nun für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung verantwortlich. In der Schule wiederum werden die Kinder mit der transregionalen, transsozialen Bildungssprache (grammatisch anspruchsvollere, dekontextualisierte Sprache) konfrontiert. Diese weicht – je nach soziokulturellem Hintergrund – wesentlich von der bisherigen kindlichen Sprachkompetenz ab. Das ist der Ansatzpunkt der „kompensatorischen Sprachförderung“. Es darf hier jedoch nicht ausgeklammert werden, dass auch das Sprachverhalten der Lehrpersonen durch ihre individuelle Sprachlerngeschichte geprägt ist (Lin 2013).

² Meine Ausführungen zur „kompensatorischen Sprachförderung“ basieren größtenteils auf Evaluationen von Breit (2007), Hasselhorn & Sallat (2014), Gold & Dubowy (2013) und Wolf et al. (2011).

2.3 Wer soll gefördert werden? (Zielgruppe)

Die „kompensatorische Sprachförderung“ richtet sich an Kinder mit „eindeutigem“ Förderbedarf. Diese sollen durch spezielle Maßnahmen im Hinblick auf den Schulerfolg präventiv gefördert werden. Während sich die „primäre“ (universelle) Prävention mit ihren Förderangeboten an alle Kinder richtet (alltagsintegrierte sprachliche Bildung), ist die „sekundäre“ Prävention für bestimmte Risikogruppen konzipiert („kompensatorische“ Sprachförderung). Zielgruppe sind diejenigen Kinder, welche die Bildungsvermittlungssprache nicht ausreichend beherrschen. Dazu gehören auch Kinder nicht deutscher Muttersprache. Kinder mit diagnostizierten Sprachstörungen oder -behinderungen sollen zusätzlich ein sprachheiltherapeutisches Angebot nutzen können („tertiäre“ Prävention) (Hasselhorn & Sallat 2014).

Da immer wieder auf die enge Korrelation von Sprachkompetenz und sozialer Herkunft hingewiesen wird, gelten Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus als Zielgruppe für diese spezielle Sprachförderung. Auslese-Indizien sind Kriterien wie Schulabschlüsse und Erwerbssituation der Eltern. Nun zeigte sich jedoch in der Evaluation, dass gerade die angepeilte Risikogruppe von den kompensatorischen Förderangeboten am wenigsten profitierte und die Sprachfördermaßnahmen ihr Ziel nicht erreichten. Am besten profitierten diejenigen Kinder von der institutionellen Anregung, welche bereits zuhause gute Anregungsbedingungen vorfanden. Kinder, welche aufgrund eines Ausleseverfahrens als Risikokinder eingestuft wurden, konnten in keinem der abschließenden Tests an das sprachliche Niveau der Referenzgruppe anschließen (Wolf et al. 2011). Da die Förderung auf Freiwilligkeit beruhte, wurden nicht alle Kinder der Zielgruppe erreicht. Entweder nahmen Eltern das Angebot nicht oder nur sehr unregelmäßig wahr oder brachen die Förderung wieder ab. Die Feststellung einer besonderen Förderbedürftigkeit ihrer Kinder löste vermutlich Ängste aus, wie bei der anschließenden Evaluation kritisch vermerkt wurde (Breit 2007).

2.4 Was soll gefördert werden? (Fördergegenstand „Sprache“)

Betrachtet man die verschiedenen Förderkonzepte, so ist unklar, von welchem „Sprachbegriff“ bei der „kompensatorischen Sprachförderung“ ausgegangen wird? Was bedeutet „Bildungssprache“ oder „bildungsrelevante“ sprachliche Kompetenz? Da es nicht *die* Sprachkompetenz, sondern Kompetenzen verschiedener Teilbereiche der Sprache gibt, stellen sich Fragen nach den Funktionen von Sprache (linguistische, kognitive, normative, kommunikative Funktion?) und den Förderzielen (welche Funktionen sollen speziell gefördert werden?), sowie nach den dahinter stehenden Spracherwerbtheorien. Meist gibt es keine direkte Passung zwischen den Theorien der Sprachstanderfassung und denen des Förderkonzepts. Die Strukturiertheit der Förderkonzepte ist unterschiedlich. Es findet eine Vermischung von alltagsintegrierter sprachlicher Förderung und der Förderung der Bildungssprache statt. Allgemein besteht Unklarheit, wie die Zielsprache für erfolgreiches schulisches Lernen beschaffen sein muss. Diese Unklarheit schlägt sich in den verschiedenen Förderkonzepten nieder. Es sind verschiedene Trends zu beobachten.

Alltagsintegrierte Sprachförderung

Förderung der mündlichen Sprachfähigkeit (Geschichten/Bilderbücher erzählen, Alltags-Wortschatz, Verse, Sing-, Sprach-, Rate- und Rollenspiele) wie auch dialogisch/interaktive und handlungsbezogene

Sprachförderung. „Eigentlich ist es das, was wir immer schon im Kindergarten machten“, dies die Anmerkung einer Kindergartenpädagogin.

Linguistisch orientierte Förderprogramme

Gefördert werden vor allem Lexik/Semantik (Wortschatz und -Bedeutung), Morphologie/Syntax (Regeln der Wort- und Satzbildung) sowie Satzverständnis und -gedächtnis.

Förderung der Erzählfähigkeit

Hier werden basale sprachliche Fähigkeiten, sowie spezifische narrative Fähigkeiten (Kohärenz, Dekontextualisierung, Perspektivenwechsel) gefördert. Erzählen erfordert nach Schätz & Mandl (2014) grundlegende kommunikative Fähigkeiten, beinhaltet jedoch auch wichtige Aspekte der „Bildungssprache“.

Förderprogramme zur „Emergent Literacy“

Gefördert werden Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs (z.B. phonologische Bewusstheit, verbales Arbeitsgedächtnis, Wortschatz und Benennungsgeschwindigkeit). Diese Fertigkeiten gelten als zentrale Voraussetzung für den erfolgreichen Erstlese- und Schreibunterricht. Kritiker machen ein Überangebot an Übungen zur phonologischen Bewusstheit aus und bemängeln die oft nur zweidimensional angelegten Spiel- und Übungsanregungen in Form von Arbeitsblättern (Braun & Steiner 2010).

3. Kritische Anmerkungen zu den Förderkonzepten

3.1 Zur Theorie der Defizitorientierung

Es wird davon ausgegangen, dass „Defizite“ in der Sprachkompetenz der Bildungsvermittlungssprache dafür verantwortlich sind, dass die Lernenden vom Unterricht nicht profitieren können. Bernstein (1972) wandte sich bereits in den 1970er Jahren gegen diese Defizitorientierung. Die Bewertung des Wissens einer Gruppe, verbunden mit der Vorstellung eines Mangels, nämlich, dass den „Unterschichtskindern“ im Vergleich zu den andern „etwas fehlt“, konnte Bernstein so nicht stehen lassen.³ Es könne nicht sein, dass alles, was das Kind bis zum Schuleintritt beeinflusste, nunmehr keine Chance biete und abgewertet werde. Bernstein bemängelte, dass die Defizithese nur den Status Quo der schulischen Organisation bekräftige, anstatt sich mit der Frage zu beschäftigen, wo es in der pädagogischen Institution Wandlungspotential gibt. Bernsteins Forderungen sind heute noch (oder wieder) höchst aktuell (Müller & Neubacher 2015). Bei der heutigen „Schuleffektivitätsforschung“ wird das Problem nicht bei den Schulkindern und ihrem familiären Hintergrund festgemacht, sondern der Focus wird hier auf die Prozesse und Defizite oder Mängel in den Schulen gerichtet

³ Ähnliche Diskussionen zum Auseinanderklaffen der sozialen Umwelt zwischen Elternhaus und Schule werden fast unverändert für die heutige Situation der Migrantenkinder und ihrer Eltern in unserem Schulsystem übernommen (siehe Lin-Huber 2009).

(Gomella 2005). Bei der Evaluation der „kompensatorischen Sprachförderung“ wurde ein enger Zusammenhang zwischen der pädagogischen Qualität vorschulischer Einrichtungen und den Sprachkompetenzen der Kinder festgestellt. Laut einer Studie werden die Effekte der „kompensatorischen Sprachförderung“ möglicherweise überdeckt durch die beobachteten signifikanten Gruppenunterschiede, die auf den Einfluss der jeweiligen Lehrkraft in der Gestaltung des Erstleseunterrichts zurückzuführen sind (Wolf et al. 2011).

3.2 „Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“ (Seneca, 62 n. Chr.)

Trotz des vielfältigen Angebots an Materialien und Konzepten zur Förderung sprachlich auffälliger Kinder ist laut der EkoS-Studie bislang nur wenig über die Wirksamkeit der verschiedenen Sprachfördermaßnahmen bekannt. Vor allem zeitlich begrenzte, standardisierte linguistisch orientierte Förderprogramme sind ungeeignet, um die sprachliche Entwicklung von Kindern mit Sprachförderbedarf ein Jahr vor der Einschulung nachweisbar zu beeinflussen (Wolf et al. 2011). Das Fazit der EVAS-Studie lautet ähnlich: „Die sprachliche Kompetenz ist zu komplex und durch zu viele Faktoren bedingt, als dass sie durch eine doch ziemlich kurze und punktuelle, zusätzliche Förderung im letzten Kindergartenjahr auszugleichen oder aufzufangen wäre“ (Roos et al. 2010, 70). Spätestens seit den Untersuchungen von Bernstein (1960) ist bekannt, dass sich die Unterrichtssprache an der Sprache der „Mittelschicht“ orientiert und deshalb Kinder mit anderem sozio-kulturellen Hintergrund benachteiligt. Die bildungspolitischen Bestrebungen laufen nun schon seit 50 Jahren dahin, eine sprachlich heterogen sozialisierte Schüler- und Lehrerschaft auf eine einheitliche „Bildungssprache“ hin zu trimmen mit dem Ziel, Chancengleichheit zu schaffen. Wie jedoch herkunftssprachliche Ressourcen der Schulkinder auch als Chance genutzt werden könnten, zeigt ein Experiment, welches mit Schulkindern der schwarzen Arbeiterklasse im Südosten der USA durchgeführt wurde: Durch das Studium der in den Familien geltenden Sprachregeln und die Integration der familiären – von der weißen Mittelschicht abweichenden – Art des Fragens in den Unterricht⁴, verbesserten sich die Schulleistungen dieser Kinder schlagartig (Heath 1982).

Bei all den Bemühungen um die Förderung der Bildungssprache muss bedacht werden, dass Sprache nicht nur zentrale Ressource für den Bildungserfolg ist. Sie ist vor allem auch das Medium der alltäglichen Kommunikation und somit ein wichtiges Sozialisierungsinstrument für den gesellschaftlichen Umgang. Alltagstaugliche – dem jeweiligen Kontext angepasste – kommunikative Kompetenzen sind für ein erfolgreiches Leben mindestens so bedeutsam wie die Kompetenzen in der Bildungssprache (Gladwell 2009). Darauf machte bereits Seneca mit seinem spöttischen Vers zu den römischen Philosophieschulen aufmerksam.

⁴ Anstatt explizite Erklärungen abzugeben, fordern die Eltern die Kinder auf, analoge Vergleiche herzustellen („Whats that like?“).

4. Alter Wein – Erfahrungen aus dem „Basler Früherfassungs- und Frühfördermodell“ (1971 bis 2005⁵)

Ganz im Zeichen der damaligen bildungspolitischen Diskussion (frühkindliches Lernen, sozio-kulturelle Benachteiligung, Chancengleichheit) lautete 1971 der Auftrag der lokalen Regierung an ein „Früherfassungsteam“, eine Stelle zur Frühförderung von Risikokindern aufzubauen. Die Aufgabe war, entwicklungsgefährdete (später auch fremdsprachige) Kinder durch Reihenuntersuchungen in den Kindergärten zu „erfassen“ und in „Trainingsgruppen“ mit speziellen Förderangeboten (Sprachförderung, soziale Kommunikation, Visuomotorik, Bewegungskoordination) optimal für den Schuleintritt vorzubereiten. Bald schon wurde jedoch klar, dass die angeordneten Maßnahmen nicht zum Erfolg führten. Die angepeilte Risikogruppe war sichtlich nicht auf dieses zusätzliche Förderangebot erpicht, was sich in Fehlzeiten und Abbrüchen der Förderung zeigte. Die Vorannahmen, dass die Eltern „dankbar“ dafür sein müssten, dass ihr Kind als „Risikokind“ ausgemacht und in ein spezielles Förderprogramm aufgenommen wurde, waren illusionär. Mögliche Ängste der Eltern (Ängste vor Diskriminierung, Fremdbestimmung und Entfremdung des eigenen Kindes), wie auch die fehlenden zeitlichen Ressourcen zur Begleitung des Kindes (gerade bei sozioökonomisch schwachen Familien), wurden vorgängig nicht in Betracht gezogen. Umdenken war angesagt. Im Laufe der Jahre wurde der ursprüngliche Präventionsgedanke immer erweitert (Grob & Murer 1997):

- (1) Anstelle der Aktiverfassung, passive Erfassung von Risikokindern durch Schulung des pädagogischen Personals in den Kindergärten.
- (2) Immer mehr Professionalisierung der Förderangebote durch einen theoriegeleiteten integrierten Therapieansatz, meist handlungsorientiert, den jeweiligen Förderbedürfnissen der Kinder aufgrund einer umfassenden Förderdiagnose angepasst und durch geschulte Fachkräfte – wenn möglich vor Ort – durchgeführt.
- (3) Neben den kindbezogenen Maßnahmen, Begleitung der Familie nach systemisch orientierten Beratungsmodellen, respektvolle Anerkennung und Stärkung der Elternkompetenz und Schaffung eines wachstumsfreundlichen, lernförderlichen Lebensraumes für die Kinder.
- (4) Interdisziplinäre Zusammenarbeit im Team (Fachpersonen aus den Bereichen Psychologie, Sozialarbeit, frühkindlichen Förderung) und Beiziehung von Fachpersonen außerhalb des Teams (z. B. Sprachheilpädagogen).
- (5) Vernetzung der unterschiedlichen Lebenswelten (Familie, Institutionen), Einbezug aller jeweiligen Bezugspersonen (Eltern, Kindergartenlehrkräfte sowie andere Fach- und Förderpersonen) als Mitkonstrukteure einer prozessorientierten Diagnostik und Förderung: Bestimmung und Überprüfung evtl. Modifizierung von Förderzielen und Förderinhalten, sowie Festlegung zeitlicher Abläufe.

Durch alle diese Maßnahmen konnten elterliche Widerstände, verursacht durch institutionelle Barrieren, abgebaut und die Effizienz der Förderung gesteigert werden. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit ermöglichte

⁵ Durch Umstrukturierungen des Bildungsdepartementes kam es zu Neuaufteilungen der Zuständigkeiten. Der Kindergartensektor wurde der Schule angegliedert und diese ist nun für die Förderung der Risikokinder in eigener Regie verantwortlich.

eine differenzierte Einschulungsberatung und Begleitung der abgebenden Institution Kindergarten und aufnehmenden Institution Schule. Wenn diese Arbeitsweise auf den ersten Blick aufwändig und kostenintensiv erscheint, so zeigte sich durch die positiven Rückmeldungen aus der Schule, dass sich dieser Einsatz schlussendlich auszahlte. Durch die von Beginn an zielgerichtete Arbeit konnten viele kostspielige Förderleerläufe, wie sie auch heute in den Evaluationen der Förderprojekte beschrieben werden, eliminiert werden (Lin & Mutter 2003).

5. Fazit

Im beschriebenen „Basler-Modell“ sind zusätzlich zu den spezialisierten Förderangeboten für die Kinder (1 u. 2), vor allem die Einbindung der Eltern als Mitkonstrukteure (nicht als Co-Therapeuten) der Förderung, die respektvolle Anerkennung ihrer Elternfunktion (nicht ihre Degradierung als Defizitverursacher), wie auch Beratungsangebote und Hilfestellungen bei familialen sozioökonomischen Problemen von großer Bedeutung (3). Leitgedanke ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit, sei es im Team oder in der Begleitung von Übergängen bei der Vernetzung der vorschulischen und schulischen Institutionen (4 u. 5). Es sind dies alles Punkte, welche auch in den Evaluationen der gegenwärtigen Förderkonzepte gefordert werden. So wird eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern gewünscht, da nur mit ihrer Unterstützung die institutionellen Maßnahmen erfolgreich sein können (Breit 2007). In der Stärkung und Unterstützung der Eltern in ihren Erziehungs- und Bildungskompetenzen sehen Timm & Hurrelmann (2015) den Schlüssel zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Hierzu bestehen bereits gute Erfahrungen mit „niederschweligen“ Beratungsangeboten für Problemfamilien (Müller & Neubacher 2015). Aus den verschiedenen Statements ist zu schließen, dass sich gerade die Kindergartenlehrkräfte in der momentanen Situation oft allein gelassen fühlen. Sie wünschten sich mehr Austausch und Kooperation mit der Schule. Hasselhorn & Sallat (2014) fordern interdisziplinäre Vernetzung und Kooperation für den Ausbau der „sekundären Prävention“ der Sprachförderung. Expertenwissen der elementarpädagogischen und sprachheilpädagogischen Profession sei zu bündeln. Neben geschulten pädagogischen Fachkräften brauche es sprachheilpädagogisches Fachpersonal für die Sprachstandfeststellung (Beobachtung, Screening, Testdiagnostik), so die Forderung. Auch hier ergeben sich Parallelen zum „Basler Modell“. Ebenso fordern Gold & Dubowy (2013, 133) „eine kontinuierliche, auf die individuellen Bedürfnisse und den Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes abgestimmte Förderung im regulären Kindergartenalltag“, anstelle von teuren und zeitaufwändigen Förderprogrammen. Die Autoren von „Frühe Bildung“ fordern dies aufgrund der Begutachtung der aktuellen deutschen „Förderlandschaft“. Der Ausbau der „sekundär“ präventiven Sprachförderung ist nicht allein den Schulpolitikern zu überlassen. Sprachheilpädagogen als Fachpersonen für „Sprache“ und „Lernen“ sollten einerseits den „Fördergegenstand Sprache“ und dessen Funktion in Bezug auf die sekundären Präventionskonzepte reflektieren. Andererseits sollten sie auch die Rahmenbedingungen, unter denen effektives sprachliches Lernen stattfinden kann, mitzugestalten versuchen (Schätz & Mandl 2014).

Literaturverzeichnis

- Bernstein, B. (1960): Language and Social Class. *British Journal of Sociology*, 11/1960, 271-276.
- Bernstein, B. (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwan.
- Braun, W. & Steiner, J. (2010): Zur Prävention von Spracherwerbsstörungen: Auftrag der Logopädie und praktische Tools für die interprofessionelle Zusammenarbeit. In: Frontzek, G. (Hg.) (2010): Zur Sprache bringen – Disziplinen im Dialog. 29. Bundeskongress der deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Dortmund: dgs, 81-90.
- Breit, S. (2007): Evaluation der „Frühen Sprachförderung“ einer Maßnahme aus dem Schulpaket I. Wien: AK Kammer für Arbeiter u. Angestellte.
- Füssenich, I. (2010): Mehr- und einsprachige Kinder im Dialog fördern. In: Frontzek, G. (Hg.) (2010): Zur Sprache bringen – Disziplinen im Dialog. 29. Bundeskongress der deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Dortmund: dgs, 99-104.
- Gladwell, M. (2009): Überflieger. Warum manche Menschen erfolgreich sind und andere nicht. Frankfurt: Campus.
- Gold, A. & Dubowy, M. (2013): Frühe Bildung. Lernförderung im Elementarbereich. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Grob, F. & Murer, U. (1997): Geschichtlicher Überblick. In: Frühberatung und Heilpädagogischer Dienst (Hg.) (1997): Es ist nie zu früh. Beratung – Erfassung – Förderung. Ein interdisziplinäres Angebot für Familien mit Kindern im Vorschulalter. 25 Jahre Frühberatung und Heilpädagogischer Dienst Basel-Stadt, 11-14.
- Hasselhorn, M. & Sallat, St. (2014): Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In: Sallat, St., Spreer, M. & Glück Ch. W. (Hg.) (2014): Sprache professionell fördern: kompetent – vernetzt – innovativ. dgs Sprachheilpädagogik aktuell Bd. 1. Idstein: Schulz-Kirchner, 28-39.
- Heath, S. B. (1982): Questioning at Home and School: A comparative Study. In: Spindler G. D. (Hg.) (1982): Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in action. New York: Holt, Rinhart & Winston, 102-131.
- Lin, M. (2013): Unterschiedliche Erwartungen an die Mündlichkeit. In: Eriksson, B., Luginbühl, M. & Tuor, N. (Hg.) (2013): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf. Bern: hep, 163-183.
- Lin, M. & Mutter, K. (2003): Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien in der Früherziehung – ein interkulturelles Beratungskonzept des Heilpädagogischen Dienstes Basel-Stadt. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 72/1/2003, 29-41.
- Lin-Huber, M. (2009): Kindersprache in unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexten. Wie wir uns vor dem „Madam Rottenmeier-Syndrom“ bewahren können. In: K. Rosenberger (Hg.) (2009): Netzwerk Sprache: Kindersprache im Kontext. Wien: Lernen mit Pfiff, 33–47.
- Lin-Huber, M. (2014): Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Handlungsfeldern. In: Sallat, St., Spreer, M. & Glück Ch. W. (Hg.) (2014): Sprache professionell fördern: kompetent – vernetzt – innovativ. dgs Sprachheilpädagogik aktuell Bd. 1. Idstein: Schulz-Kirchner, 169-174.

- Müller, A.-K. & Neubacher, A. (2015). Die Chancenlüge. In: Der Spiegel, 20/2015, 66-73).
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010): EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern: Abschlussbericht. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Schätz, R. & Mandl, H. (2014): Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache. In: Sallat, St., Spreer, M. & Glück Ch. W. (Hg.) (2014): Sprache professionell fördern: kompetent – vernetzt – innovativ. dgs Sprachheilpädagogik aktuell Bd. 1. Idstein: Schulz-Kirchner, 68-75.
- Schüttler- Janikulla, K. (1968): Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung. Oberursel am Taunus: Finken.
- Timm, A. & Hurrelmann, K. (2015): Stark in die Schule. Was Kinder vor der Einschulung brauchen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wolf, K. M., Stanat, P. & Wendt, W. (2011): EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht ISQ Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e. V. Berlin: Freie Universität Berlin.

Margrith Lin-Huber

Prof. (em.) Dr. phil., dipl. Spracheillehrerin/Logopädin; Heilpädagogin; Psychologin: sprachheilpädagogische und psychologische Tätigkeit (Diagnostik, Förderung, Beratung) in verschiedenen Praxisfeldern, davon 20 Jahre an der Frühberatungsstelle Basel-Stadt und als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Freiburg (CH), von 2004 bis 2011 Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Luzern.

margrith.lin@lintec.ch

Publikation: Lin, M. (2015). Kompensatorische Sprachförderung – alter Wein in neuen Schläuchen? In: Paier, A. (Hg.): Sprache – ein Kinderspiel? Aktuelle Beiträge der Sprachheilpädagogik in einer inklusiven Bildungslandschaft (171-181). Wien: Lernen mit Pfiff.