

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 60 (1973)  
**Heft:** 23

**Artikel:** Zum Problem Sprachbarrieren [Fortsetzung]  
**Autor:** Käppeli, Rolf  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-534379>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 24.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Schlußbemerkung

Die herausgearbeiteten Merkmale der Planungsorganisation und des Planungsprozesses sind ihrerseits durch *Spannungsverhältnisse* charakterisiert. Spannungen treten zwischen der Projekt- und Problemorientierung, zwischen Zentralisation, Dezentralisation und Föderalismus, zwischen Beteiligung und Nicht-Beteiligung, zwischen Schulpolitik und Schulpraxis auf.

Diese Spannungen verdichten sich im Verhältnis der «Planenden» zu den «Verplanten»<sup>6</sup> und man wird sie während der Planung der Schulversuche ertragen müssen. Ob in diesem Verhältnis die vom Entscheidungs- und Verwaltungszentrum abhängige Planungsbürokratie schließlich die Interessen der betroffenen und selbstbestimmungsberechtigten Bevölkerungskreise dominiert oder ob ein von den Betroffenen (Lehrer, Eltern, Schüler) demokratisch legitimierter Planungsprozeß zur Reform der Schule führt, ist eine Frage, die man vorläufig nicht beantworten kann<sup>7</sup>. Mit der Einrichtung der Planungsorganisation stehen noch beide Wege offen.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Vgl. OECD, Basic Paper on Educational Planning, Policy and Administration, Paris 1970.

<sup>2</sup> Zu dem hier nur angedeuteten Verhältnis zwischen Schule und sozialer Umwelt und in ihm

auf tretender Sozialisationsprozesse vgl. statt anderer: ROLFF, H.-G., Sozialisation und Auslese durch die Schule, 5. Aufl. 1972 und FEND, H., Konformität und Selbstbestimmung, Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisationstheoretischer Sicht, Weinheim 1971.

<sup>3</sup> Zur Abgrenzung dezentraler Organisation und föderalistischer Strukturen vgl. BUSCHOR, E., Planung als Instrument der Frühkoordination der Verwaltungstätigkeit, in: Verwaltungspraxis, 26. Jg., Nr. 7/8, 1972, S. 202 f.

<sup>4</sup> Vgl. Referat von H. Aebli, gehalten an der öffentlichen Tagung der Schweizerischen Geisteswissenschaftlichen Gesellschaft, abgedruckt als «Bildungsforschung und Bildungspolitik» in NZZ, 7. Januar 1973, Nr. 8, S. 33, wo auf die Rolle der Entwicklungsarbeit im Bildungssektor hingewiesen wird.

<sup>5</sup> Auf die im Planungsprozeß mit wissenschaftlicher Politikberatung verbundenen Probleme kann hier nicht näher eingegangen werden; sie werden in der neueren angelsächsischen und deutschen Politikwissenschaft vielfach diskutiert. Vgl. FREI, D., Politikberatung und Entscheidung, in: Schweizerisches Jahrbuch 1972 (54–61).

<sup>6</sup> Die Problematik dieser Beziehung ist in jüngster Zeit im Kanton Zürich besonders deutlich an Beispielen der Stadt- und Raumplanung hervorgetreten (siehe Hardplatzvorlage der Stadt Zürich).

<sup>7</sup> Grundsätzlich zur Frage der demokratischen Legitimation der Planung vgl. den gleichlautenden Aufsatz von C. OFFE, in: ders., Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1972.

## Unser erziehungswissenschaftlicher Beitrag

## Zum Problem Sprachbarrieren

### 2. Teil und Schluß

Rolf Käppeli

### 4. Eine Untersuchung an Luzerner Kindergärten

Meines Wissens gibt es auf deutschschweizerischem Gebiet bis heute noch keine umfassende Untersuchung zur Sprachbarrierentheorie.

In Zusammenarbeit mit dem deutschen Seminar der Universität Zürich habe ich mit Psychologie-Studentinnen im Sommer 1971 eine kleinere Untersuchung an vier Kindergärten in Luzern und Kriens durchgeführt. Wir haben dabei die erste Fragestellung in

den Mittelpunkt der Untersuchung gerückt: Wie versteht ein Kind, das noch nicht offiziell mit der hochdeutschen Sprachform konfrontiert worden ist, ein hochdeutsch erzähltes Märchen?

Lassen sich für verschiedene Schichten unterschiedliche Schwierigkeiten beim Übersetzen feststellen?

Wir haben dabei gezielt hochdeutsche strukturelle Formen in das Märchen und in die einzelnen Testsätze eingebaut, die in der Mundart entweder nicht existieren (Imperfekt) oder oberflächenstrukturell anders formuliert werden (Relativsatz, Genitiv, Wortschatzunterschiede, Futur). Die Untersuchung bestand aus der Nacherzählung eines Märchentextes durch die Kinder und aus dem Übersetzen von 18 Testsätzen, die inhaltlich mit dem Märchen korrespondierten. Ich versuche, die wichtigsten Ergebnisse in einigen Punkten zusammenzufassen:

1. Die hochdeutsche Sprache wurde von den Kindergärtnern erstaunlich gut verstanden. Selbst dort, wo oberflächenstrukturelle Unterschiede eingebaut worden waren, wurde der Zusammenhang meistens verstanden. Eine Einschränkung muß allerdings gemacht werden:

Die Übersetzung der strukturellen Unterschiede in die Mundart bereitete bei den isoliert dargebotenen Testsätzen oft die größere Mühe als bei der im Zusammenhang gebotenen Nacherzählung. Dies dürfte damit zu erklären sein, daß isolierte Sätze zum Teil mechanistisch übersetzt werden, während der Zusammenhang in der Nacherzählung eben eine entscheidende Denkhilfe war. Andererseits war der Erfolg des Stück für Stück-Übersetzens der einzelnen Testsätze gesamthaft gesehen größer, da nicht so viel Information vom Kind in einem Schritt verarbeitet werden mußte. In diesem Zusammenhang mußte allgemein über den Sinn und Unsinn isoliert behandelter Materialien gesprochen werden, die in keinem für das Kind ersichtlichen Zusammenhang dargeboten werden. Ich denke da etwa an Diktate und rein formale Grammatikübungen, wie sie heute noch sehr häufig in den Schulen anzutreffen sind.

2. Wir konnten die Kinder aufgrund einer quantitativen und qualitativen Auswertung des sprachlichen Input-Output-Verhältnisses

(sprachliche Hilfeleistungen und Antworten) in vier Gruppen aufteilen:

a) eine Gruppe ++:

das heißt zu dieser Gruppe zählten wir die Kinder, die von uns oft sprachlich stimuliert wurden und deren sprachliche Leistung entsprechend gut ausfiel.

b) eine Gruppe —+:

trotz relativ weniger sprachlicher Hilfe (Stimuli) war die sprachliche Leistung hoch.

c) eine Gruppe +—:

das heißt trotz relativ vieler sprachlicher Stimuli blieb die sprachliche Leistung gering.

d) eine Gruppe ——:

d. h. wenig sprachliche Stimuli und entsprechend ungenügende sprachliche Leistung. Diese Gruppe bedeutet zugleich eine Kritik an unserer Untersuchung. Über die tatsächliche sprachliche Leistungsfähigkeit dieser Schüler wissen wir nicht viel.

Diese Gruppenbildung ist nun aber nicht nur für unsern Test bedeutsam. Sie kann in jedem Kindergarten, in jeder Klasse gemacht werden. Zu den Gruppen b) und d) (d. h. die wenig stimulierten Schüler) gehören diejenigen Kinder, die bei unseren Klassenbeständen und unseren Unterrichtsformen eindeutig zu kurz kommen.

3. Mit unserer Untersuchung könnte man Thesen Bernsteins sowohl bestätigen als auch widerlegen. Mit andern Worten: das Konzept der Untersuchung und die spezifische Fragestellung waren bei der geringen Anzahl von Versuchspersonen (16 Kinder aus vier KG's) nicht geeignet, soziolinguistische Thesen zu bekräftigen oder definitiv zu widerlegen. Dies ist meines Erachtens nur noch in einem größeren finanziell unterstützten Forschungsprojekt zu machen, bei dem ein interdisziplinär zusammengesetztes Team von Wissenschaftlern ihre Erfahrungen aus den verschiedenen relevanten Forschungszweigen mitbringen, aus den Gebieten der Entwicklungspsychologie, der Soziologie, der Linguistik, der Testproblematik und andern Zweigen.

Immerhin haben sich einige bemerkenswerte *psycholinguistische* Beobachtungen machen lassen. Es zeigten sich also Probleme der allgemeinen Rezeption von Sprache, wenn die Kinder verschiedene Sprachformen unterschiedlich beherrschen, wenn also z. B. die Sprachfähigkeit für das Hoch-

deutsche für bestimmte Kinder höher anzusetzen ist als für andere. Die Unsicherheiten in der Übersetzung sprachstruktureller Unterschiede traten bei zweisprachigen Kindern an andern Orten auf als bei einsprachigen.

4. Ich möchte hier nur kurz zwei Beispiele aus unserer Untersuchung darlegen, wie sie dutzendweise in der soziolinguistischen Forschung anzutreffen sind. Als erstes ein Beispiel zu Bernsteins Hypothese, daß die sprachliche Leistung schlechter erscheinen oder sein kann, als dies vom entsprechenden nichtverbalen Intelligenzquotienten her zu vermuten wäre.

*Claudio*, ein Kind aus der unteren Unterschicht (wenn man den Beruf und den Bildungsstand der Eltern als Schichtkriterium nimmt), hatte von allen Kindern den höchsten nicht-verbalen IQ erreicht. Seine sprachliche Leistung dagegen fiel nur mittelmäßig aus. Claudio wird nachgewiesenermaßen sprachlich schlecht gefördert. Er schaut zwar relativ viel Fernsehen, ohne daß man aber mit ihm darüber diskutiert oder ihn befragt. Es werden ihm zuhause keine Geschichten erzählt oder vorgelesen. Diese Beobachtung (rel. hohe Intelligenz - schlechte sprachliche Leistung) wurde schon vielfach gemacht. Sie bestätigt im Grunde nur die Erkenntnis, daß Sprache und Denken nicht identisch sind.

Da nun aber offensichtlich auch das Umgekehrte spielt, d. h. daß die Sprachentwicklung einen Einfluß auf die Förderung der Intelligenz *hat*, so heißt das: Claudio bleibt in seinen kognitiven und damit allgemein in seinen schulischen Leistungen wohl weit unter seinen tatsächlichen Entwicklungsmöglichkeiten.

*Brigitte*, ein Mädchen aus der oberen Mittelschicht, bietet ein ganz anderes Bild: Seine sprachlichen Leistungen sind außerordentlich hoch, dafür gehört es zur Gruppe mit der schwächeren nicht-sprachlichen Intelligenz. Ihre Mutter, welche Kindergärtnerin war, fördert das Kind sprachlich überdurchschnittlich viel und gut. Es ist zu vermuten, daß Brigitte in unserem Schulsystem, wo die sprachliche Leistung für den Erfolg von zentraler Bedeutung ist, besser abschneiden wird als Claudio.

für unsere Untersuchung – sehr unterschiedlich, z. T. scheinbar widersprüchlich ausgefallen. Sie lassen bisher nur sehr beschränkte Aussagen machen über das Verhältnis Sprache – Denken – Schicht.

Es fehlen offenbar noch umfangreiche wissenschaftliche Vorarbeiten. So zum Beispiel: eine *Situationstypologie*, d. h. der Versuch, bestimmte Situationen z. B. auf ihren Kommunikationswert hin zu typisieren (kommunikative Leistungsfähigkeit einer Vortragsituation, eines Gruppengesprächs, des Dialogs, eines Telefongesprächs usw.).

- Es fehlt ein linguistisch fundiertes Instrumentarium, um die sprachliche Leistung einigermaßen objektiv zu fassen,
- es fehlen Untersuchungen, die die verbale und nicht verbale (extraverbale K.: Gesten, Mimik, Handlungen) Kommunikation in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit überprüfen (dies ist wissenschaftlich nur noch mit Tonfilmaufnahmen zu machen),
- es fehlen zur Zeit noch einigermaßen hieb- und stichfeste soziologische Schichtmodelle, die eine objektive Vergleichbarkeit der Untersuchungen gewährleisten würden.

Und trotz dieser scheinbar gescheiterten Anfangsphase der Soziolinguistik sind bedeutende Erkenntnisse mit der bisherigen Forschungsarbeit verbunden:

Wenn nämlich – meines Erachtens zu Recht – Kritik geübt wird an den wissenschaftlichen Testmethoden, an den sprachlichen Kriterien dieser Tests, wenn ferner widersprüchliche Ergebnisse vorliegen<sup>11</sup>, so heißt das doch vor allem, daß in solchen Tests bereits gewichtige Vorentscheidungen der Bewertung gefallen sind. Man bewertet diese oder jene sprachliche Leistung höher als eine andere, ohne sich dabei zu überlegen, welches Bewertungskriterium dahintersteht. Mit solchen Tests kann z. B. auch Sprache als soziales Verhalten nicht überprüft werden.

Mit andern Worten:

Aufgrund bestimmter Wertorientierungen (die sehr oft aus gut bürgerlichen MS-Vorstellungen herauswachsen, Beispiel: die Frage für das sog. allg. Wissen beim Hawik-Intelligenztest!) werden Kinder aus verschiedenen Schichten untersucht, d. h. wiederum, daß auch bei diesen Tests bestimm-



te Kinder zum vorne herein handicapiert sind.

Aus solchen Erkenntnissen ergeben sich zweierlei Konsequenzen:

- a) Konsequenzen für die weitere wissenschaftliche Arbeit;
- b) Konsequenzen für die pädagogische Praxis.

Für uns dürfte das zweite im Mittelpunkt der Interessen stehen.

## 5. Pädagogisch-didaktische Konsequenzen

Ulrich Oevermann zieht aus den Untersuchungen über sprachlich, sozial und kulturell benachteiligte Kinder zwei pädagogische Hauptfolgerungen<sup>12</sup>:

- a) die schulischen Leistungskriterien sind zu modifizieren, das heißt abzuändern,
- b) Kinder aus ökologisch ungünstigen Wohnvierteln (vorwiegend US-Kinder) sind durch die sogenannte kompensatorische Spracherziehung besonders zu fördern.

Zum ersten Punkt (der Veränderung der Leistungskriterien) macht er folgende Bemerkungen:

1. «Die sprachlichen Fähigkeiten der Unterschichtkinder lassen allgemeines intellektuelles Leistungsniveau unterschätzen...»
2. «Die schulische Förderung dieser Fähigkeiten darf nicht von Beginn an an die kommunikativen Muster des «elaborierten Kode» gebunden sein. Der Lehrer muß zunächst auf die typische Sprache der Unterschichtkinder eingehen und sie als Kommunikationsmittel akzeptieren...»
3. «Der Eintritt in die Schule bedeutet für die Kinder der Unterschicht vor allem in sprachlicher Hinsicht einen ‚Milieubruck‘. Sie haben Schwierigkeiten, die Sprache des Lehrers in allen Nuancen zu verstehen...»
4. «Die Tendenz der US-Kinder, wenig und nur knapp zu verbalisieren, darf bei der Leistungsbeurteilung nicht unbedingt als mangelndes Interesse am Lehrstoff interpretiert werden...»
5. «Schließlich dürften die Inhalte der Spracherziehung bei Aufsätzen und Lesebüchern nicht wie bisher weitgehend außerhalb des Erfahrungsmilieus dieser Kinder liegen. Die seit längerem geforderte Lesebuchreform erhält unter die-

sem Gesichtspunkt eine zusätzliche Bedeutung.»

Die zweite Folgerung, die Forderung nach kompensatorischer Spracherziehung, stützt sich auf die erwähnte sprachliche «Defizit-Hypothese». Es geht darum, daß die gleichsam brachliegenden spezifischen Formen der Intelligenz bei US-Kindern sprachlich «eingeholt» werden. Oevermann meint mit dem Begriff der Kompensation also weniger das Anpassen der US an die Sprach- und Verhaltensstile der MS, sondern das Anpassen des sprachlichen Rückstandes an die übrigen vorhandenen Formen der Intelligenz<sup>13</sup>.

Gesamthaft gesehen nehmen sich die Ausführungen Oevermanns über die pädagogischen Konsequenzen soziolinguistischer Untersuchungen recht optimistisch aus. Er spricht von «Kontakten mit Elternhäusern in besonders ungünstigen Wohnvierteln schon im zweiten Lebensjahr des Kindes» (340). Ferner von der «Teilnahme der Kinder besonders aus der US an vorschulischen Erziehungsprogrammen vom Ende des 3. Lebensjahres an», (340), von «Sonderkursen im Lesen und Schreiben während der ersten Grundschuljahre». Zwar sagt er deutlich:

«Die Vorschulerziehung darf nicht – wie in den USA verschiedentlich sichtbar – zu einer Verlängerung der Leistungsschule nach ‚unten‘ nach dem bloßen Kriterium der Effizienz führen.» (342)

In Wirklichkeit tendieren seine konkreten Forderungen aber vielfach in dieser Richtung. Wenn er zum Beispiel eine Revision des traditionellen Grammatikunterrichts im Sinne einer Chomskyschen Transformationsgrammatik fordert, so ist über den Stellenwert und die Notwendigkeit eines Grammatikunterrichtes für das Kind innerhalb eines Schul- und Erziehungssystems noch nichts ausgesagt.

Basil Bernstein, gleichsam der Vater der Sprachbarrierentheorie, wurde von verschiedener Seite ähnlich interpretiert (vgl. Hartig/Kurz). In seinem neueren Aufsatz «Der Unfug mit der kompensatorischen Erziehung» wendet er sich aber deutlich gegen diese Auslegung seiner Theorie:

Er sagt: «Ich finde den Ausdruck ‚kompensatorische Erziehung‘ aus verschiedenen

Gründen sonderbar. Ich verstehe nicht, wie wir über das Angebot kompensatorischer Erziehung an Kindern sprechen können, denen bis jetzt nicht einmal eine angenehme pädagogische Umgebung geboten wurde<sup>14</sup>.» Und ferner: «Die Vorstellung kompensatorischer Erziehung dient dazu, unsere Aufmerksamkeit von der internen Organisation und dem pädagogischen Milieu der Schule weg, hin auf die Familien und Kinder zu lenken. Kompensatorische Erziehung impliziert, daß der Familie und ebenso dem Kind etwas fehlt. Folglich sind die Kinder unfähig, von den Schulen zu profitieren.»

Bernstein weist damit auf den Unsinn, Familien und Kinder einem geschichtlich entstandenen Erziehungs- und Schulsystem anpassen zu wollen, anstatt umgekehrt die interne Organisation und das pädagogische Milieu zu verändern. Sie werden vielleicht denken, man müsse schließlich beides machen: die familiären Verhältnisse verbessern und das Schulsystem reformieren. Sicher. Die Frage ist nur, was innert einer vernünftigen Zeit von vielleicht 5, 10 oder 15 Jahren überhaupt durchführbar ist. Und das scheinen die Erfolgs-, resp. Mißerfolgsergebnisse kompensatorischer Erziehung in den USA Bernstein recht zu geben.

Ein Abschlußbericht von 1968 über kompensatorische Erziehung in New York stellt fest<sup>15</sup>:

«Keines der Programme hat zu einer generellen Verbesserung geführt. Mit Gewißheit hat keines der Programme die Probleme vom schulischen Leistungsrückstand gelöst.»

Auch dort, wo kurzfristige Erfolge erzielt worden sind, klingt es kaum optimistischer. James O'Miller meint in einem Bericht über vorschulische Kompensation 1968:

«Es gibt kaum Beweise für die Langlebigkeit der erzielten Erfolge oder den Effekt spezifischer Fortschritte in komplexen Fähigkeiten» (139).

Ein Resümee des Mißerfolgs kompensatorischer Erziehung, die seit J. F. Kennedy's Regierungsantritt immerhin vehement vorangetrieben worden war, zog Sol Gordon 1970:

«Milliarden Dollar, die für die Erziehung unterprivilegierter Kinder vorgesehen waren, sind auf die Erweiterung bestehender Pro-

gramme und Dienstleistungen verschwendet worden.» (141)

Wenn man das Postulat der Chancengleichheit ernst nimmt, sind solche Resultate deprimierend. Andererseits zeigt sich deutlich, daß man in der Diskussion um die kompensatorische Schulung

1. den Stellenwert und damit die Bedeutung der bestehenden Erziehungssysteme eindeutig unterschätzt hat und
2. daß man die gegenseitige Abhängigkeit von Erziehungssystem und gesamt-gesellschaftlichen Verhältnissen (z. B. den ökonomischen und ökologischen Bedingungen) falsch berücksichtigt hat.

Welche Folgerungen kann eine Kindergärtnerin, ein Lehrer und Erzieher aus den z. T. widersprüchlichen, z. T. aufschlußreichen Forschungsergebnissen machen?

Ich würde aus dem Gesagten drei Konsequenzen ziehen: kurzfristige, mittelfristige und langfristige.

1.) Es geht kurzfristig sicher für jeden Erzieher darum, *die sprachlichen Normen und Ansprüche*, die er an das Kind stellt, zu *reflektieren*. Welche inhaltlichen Erziehungsziele für den Sprachunterricht stehen z. B. hinter der Beurteilung sogenannt «übler Sprechgewohnheiten» (Begriff aus dem kant. Lehrplan), wie sie in einer Umfrage von 100 kantonalen Luzerner Primarlehrern gemacht worden ist:

üble Sprechgewohnheiten, das seien:

- unfertige Sätze
- Stottern
- Wortschatzarmut
- Formenarmut
- falsche Deklinationsformen
- Clichéwörter, Modewörter
- fehlende Konzentration
- Dialektfärbung der Laute in der Hochsprache und sogar einmal:
- zu starkes Abweichen von der Bühnensprache.

Es steht außer Zweifel, daß phonetisch richtiges Sprechen, daß grammatisch richtiges Setzen der Wörter sehr oft Voraussetzung ist, damit sprachliche Verständigung zustande kommen kann. Es ist daher ebenso sicher, daß die sprachliche Kreativität und die allgemeine sprachliche Kompetenz (d. h. Sprachfähigkeit) erst durch den kommunikativen *Gebrauch* von Sprache erweitert

wird und nicht durch das Einüben von grammatischen Regeln anhand von Beispielsätzen. Ein Kind, das stärker auf kontextgebundene Kommunikation orientiert ist, hat beträchtliche Mühe, sich an solche Übungen zu gewöhnen, geschweige denn, mit ihrer Hilfe seine Sprachkompetenz zu verbessern. Eine Lösung scheinen die Sprachspiele zu sein. Hier werden Äußerungen kommunikativ, d. h. zwischen Menschen gebraucht. Die Sprachverwendung im Sprachspiel jedoch ist nicht unmittelbar motiviert. Es fragt sich, wie weit ein fiktives Rollenspiel im Klassenzimmer einer emanzipatorischen Sprachschulung gerecht wird. Ich sehe in der eigenen Erfahrung in der *Gruppenarbeit*, im *gemeinsamen Organisieren* von kindergarten- oder schulinternen und -externen Angelegenheiten eine bessere Möglichkeit, sprachliche Fähigkeiten effektiv zu fördern. Diese allgemeinen Vorstellungen betreffen vorwiegend die Förderung von *Sprache als sozialem Verhalten*, ein Aspekt der Sprache, der im Alltag eine entscheidende Rolle spielt, dem wir aber im Unterricht nur wenig Bedeutung beimessen, und den wir wohl nie systematisch fördern.

Selbstverständlich beinhaltet die Sprache auch andere Seiten, die geschult werden müssen, zum Beispiel:

- die Reflexion über Sprache
- die Lese- und Schreibfähigkeit
- die kritische Rezeption von Literatur usw.

Ich meine aber, daß solche Inhalte vor dem Hintergrund der menschlichen Kommunikationsfähigkeit gesehen werden sollten. Lesen-, Schreib- und Sprachtraining isoliert, das heißt ohne Sinnzusammenhang ausgeführt, werden einer solchen Forderung kaum gerecht. Diese Ziele sind ferner abhängig vom körperlichen und geistigen Entwicklungsstand des Kindes. Sie sind in der Curriculumforschung zu berücksichtigen.

Sprache als soziales Verhalten, man könnte auch sagen: Sprache als entscheidendes Hilfsmittel, menschliche Kommunikation zu ermöglichen, sollte meines Erachtens auf jeder Stufe der Spracherziehung im Vordergrund stehen. Ich stelle mir vor, daß die Beachtung eines solchen Erziehungszieles im Kindergarten bei einer relativ großen inhaltlichen Bewegungsfreiheit noch möglich ist. Allerdings nur dann, wenn die Kinder-

zahl nicht zu groß ist, das heißt nicht über etwa 20 geht.

2.) Ich habe vorhin von systematischer Sprachschulung als sozialem Verhalten gesprochen. Ich möchte das Wort «systematisch» weder über- noch unterbewerten. Um eine gewisse Systematik hineinzubringen, sehe ich mittelfristig die Notwendigkeit, daß *Unterrichtsmodelle* mit dieser Zielsetzung erstellt werden sollten. Dies wiederum sehe ich vor allem in einer *Zusammenarbeit von Erziehern* in einem Team (3 bis 4 Kindergärtnerinnen oder Lehrer zusammen), wobei soweit als möglich auch die Kinder mitbezogen werden sollten. Dies setzt natürlich soziales Verhalten, d. h. eine gewisse Fähigkeit zur Teamarbeit zwischen den Lehrpersonen voraus. Diese ist, wie die Erfahrung zeigt, leider sehr oft nicht vorhanden. Sie ist aber grundsätzlich erlernbar.

3.) Eine dritte Konsequenz der Ausführungen sehe ich in der Notwendigkeit, die politischen Dimensionen der Diskussion um die Sprachbarrieren einzusehen. Siegfried Jäger, ein deutscher Germanist, der an der Universität in Zürich ein Referat über unser Problem hielt, stellt gar die These auf:

«Sprachbarrieren sind in Wirklichkeit primär gesellschaftliche Barrieren. Man sollte deshalb nicht mehr von Sprachbarrieren reden.»

#### Anmerkungen:

- <sup>1</sup> in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4, Köln 1959.
- <sup>2</sup> Basil Bernstein: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten, Amsterdam 1970, Seite 8
- <sup>3</sup> Basil Bernstein: ebda. Seite 120
- <sup>4</sup> vgl. die Unterscheidung aktiver und passiver Sprachsatz. Das aktive Sprachvermögen gibt noch kein vollständiges Bild über die eigentlichen Sprachfähigkeiten eines Individuums.
- <sup>5</sup> a. a. O. Seite 66: die psychischen Aufnahme- und Wiedergabeprozesse (1962)
- <sup>6</sup> a. a. O. Seite 101 (1964)
- <sup>7</sup> a. a. O. Seite 47 f. (1961)
- <sup>8</sup> ursprüngliche Bezeichnung «formale» und «öffentliche» Sprache
- <sup>9</sup> vgl. B. Bernstein, Soziale Struktur... a. a. O. Seite 107 f. (1964)
- <sup>10</sup> vgl. A. R. Luria, F. I. Judowitsch: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes, Düsseldorf 1970

- <sup>11</sup> vgl. H. Bühler: Zeitschrift für Pädagogik 4/71, ferner M. Hartig/U. Kurz/Klein/Wunderlich: Kursbuch 24 u. a. (siehe Literaturverzeichnis)
- <sup>12</sup> Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Begabung und Lernen (Hrsg.: H. Roth), Stuttgart 5/1970, Seite 339
- <sup>13</sup> Begabung und Lernen, Stuttgart 5/1970, Seite 340
- <sup>14</sup> B. Bernstein: Lernen und soziale Struktur, Amsterdam 1970, Seite 35
- <sup>15</sup> Zit. nach M. du Bois-Reymond, Strategien kompensatorischer Erziehung, am Beispiel der USA, Frankfurt 1971, Seiten 139 ff.
5. F. Hebel: Sprachbarrieren als didaktische Herausforderung, in: DU 22 (1970), Seiten 22–93
6. Wulf Niepold: Sprache und soziale Schicht, Berlin 1971<sup>2</sup>
7. M. Hartig/U. Kurz: Sprache als soziale Kontrolle, Neue Ansätze zur Soziolinguistik, Frankfurt 1971 (es 453)
8. B. Badura: Sprachbarrieren, Zur Soziologie der Kommunikation, Stuttgart-Bad Cannstatt 1971
9. Kursbuch 24, Spätkapitalismus – Soziolinguistik – Kompensatorische Spracherziehung, Berlin 1971
10. W. Klein/D. Wunderlich: Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt a. M. 1971
11. S. Jäger: Theoretische und praktische Projekte zur kompensatorischen Spracherziehung in der BRD, in: Muttersprache 81 (1971)
12. B. Bernstein: Der Unfug mit der «kompensatorischen» Erziehung, in: betrifft erziehung 3, 1970, H. 9
13. M. Mommert: Modelle für den kompensatorischen Sprachunterricht in der Orientierungsstufe, in: Linguistik und Didaktik 8, München 1971
14. A. Gutt/R. Salffner: Sozialisation und Sprache, Didaktische Hinweise zu emanzipatorischer Sprachschulung, Frankfurt a. M. 1971
15. M. du Bois-Reymond: Strategien kompensatorischer Erziehung, Das Beispiel der USA, Frankfurt a. M. 1971 (es 507).

#### Literaturverzeichnis:

1. Basil Bernstein: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten, Aufsätze 1958–1970, Schwarze Reihe 8, Amsterdam 1970
2. Ulrich Oevermann: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Hrsg. H. Roth, Stuttgart 1970
3. Denis Lawton u. a., Sprache und Erziehung, Düsseldorf 1970
4. O. Schober: Sprache, Begabung, Deutschunterricht, in: Blätter für den Deutschlehrer (1969), Seiten 101–113

## Bekanntschaften, die sich lohnen 1

*Unter diesem Titel werden in der «schweizer schule» künftig Sammelbesprechungen von Werken bedeutender Wissenschaftler und Denker erscheinen. Die Idee dazu stammt von Herrn Armin Binotto, der sich auch bereit erklärt hat, die in loser Folge erscheinende Sparte zu betreuen.*

**Joachim Illies:**  
**Für eine menschenwürdige Gegenwart und Zukunft**

#### Zur Person:

Prof. Dr. rer. nat. Joachim Illies, geboren 1925, verheiratet und Vater von vier Kindern, studierte Naturwissenschaften, insbesondere Biologie. Er lehrt Zoologie an der Universität Gießen und ist Mitbegründer und Leiter der Limnologischen Flußstation des Max-Planck-Instituts in Schlitz/Hessen.

#### Vorbemerkungen:

Joachim Illies gehört zu den Wissenschaftlern, die in ihren Werken Einsichten und Ideen offen und konsequent weiterführen. Das braucht Mut, Ehrlichkeit und Verantwortungsgefühl in einem umfassenden, tiefen Sinn. Gerade unter Naturwissenschaftlern gibt es nicht wenige, die sich um Auseinandersetzung und klare Stellungnahme drücken, wenn es um letzte Fragen geht. Mit der Begründung, sie seien «reine» Naturwissenschaftler, nichts als Forscher, entziehen sie sich der so sehr geforderten Verantwortung, wenn Menschen in Unsicherheit und Furcht von ihnen Sicherheit und Hoffnung erwarten.

So scheint es denn angebracht und sinnvoll, die bisher erschienen Werke dieses Biologen geschlossen zu betrachten und zu besprechen. Besonders für Lehrende dürfte es wichtig und bereichernd sein, einen großen Lehrer genauer kennenzulernen. Einen Lehrer, der – nach seinen eigenen Worten – als Einzelner kein Prophet sein will für andere Einzelne und ihre Entwicklung. Doch gibt es die Funktion des Wächters, auch