

C 6068 F

DIE SPRACHHEILARBEIT

35. Jahrgang 5/90
Oktober

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)

Inhaltsverzeichnis

Auf ein Wort	Seite
<i>Barbara Kleinert-Molitor</i>	227

Hauptbeiträge

<i>Dietrich Eggert, Birgit Lütje und Annette Johannknecht, Hannover</i>	
Die Bedeutung der Psychomotorik für die Sprachbehindertenpädagogik Teil II: Inhalte, Zielsetzungen und Methoden der psychomotorischen Förderung sprachbehinderter Kinder	230

<i>Irmtraud M. Oskamp, Bayreuth</i>	
Beurteilung von Erstlesewerken im Hinblick auf die Verwendung in der Schule für Sprachbehinderte — Zur Sprache der Fibel —	245

<i>Birgit Hogger, Nürnberg</i>	
Schrift als therapeutisches Mittel bei Hörgeschädigten	251

Magazin

Im Gespräch	
<i>Ulrich Rohlfing und Wolfgang Fichten, Oldenburg</i>	
Supervision in der Sprachheilarbeit	259
dgs-Nachrichten	263
Personalien	264
Materialien und Medien	266
Rezensionen	270
Weitwinkel	277
Aus-, Fort- und Weiterbildung	278
Buch- und Zeitschriftenhinweise	278
Vorschau	279

ISSN 0584—9470

dgs

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)

Bundsvorsitzender: Kurt Bielfeld, Berlin

Mitglied: Internationales Büro für Audiophonologie (BIAP)
Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (IGLP)
Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde
Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e. V.
Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e. V.
Bundesverband für die Rehabilitation der Aphasiker e. V.

Geschäftsführender Vorstand:

dgs, Leonberger Ring 1, 1000 Berlin 47, Telefon (030) 6 05 79 65

Landesgruppen:

Baden-Württemberg Otmar Stöckle, Hochgerichtstraße 46, 7980 Ravensburg
Bayern Siegfried Heilmann, Pfarrer-Schwarz-Straße 12, 8721 Schwebheim
Berlin Friedrich Harbrucker, Niedstraße 24, 1000 Berlin 41
Bremen Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 2863 Platjenwerbe
Hamburg Klaus-Christian Becker, Waldfrieden 8, 2000 Hamburg 70
Hessen Hans Fink, Burgackerweg 6 A, 6301 Staufenberg 1
Niedersachsen Wolfgang Scheuermann, Spezialkrankenhaus Lindenbrunn,
Postfach 1120, 3256 Coppenbrügge 1
Rheinland Heribert Gathen, Göckelsweg 7, 4050 Mönchengladbach 1
Rheinland-Pfalz Dr. Heiko Rodenwaldt, Nelly-Schmithals-Straße 30 A, 6550 Bad Kreuznach
Saarland Toni Lauck, Ritzelbergstraße 15 a, 6695 Tholey 6
Schleswig-Holstein Ingeburg Steffen, Glojenbarg 32, 2000 Norderstedt
Westfalen-Lippe Hans-Detlef Heining, Liegnitzer Weg 43, 4440 Rheine 1

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)
Redaktion Prof. Dr. Jürgen Teumer, Mühlenkamp 2 A, 2723 Scheeßel
Telefon (04263) 88 88
OSRin Barbara Kleinert-Molitor, Friedrich-Ebert-Straße 131,
2800 Bremen 1, Telefon (0421) 59 13 32
Dr. Uwe Förster, Tulpenstraße 4, 3253 Hess. Oldendorf
Telefon (05152) 29 50

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

Wartenberg & Söhne GmbH · 2000 Hamburg 50, Theodorstraße 41 w, Telefon (040) 89 39 48.

Bezugspreis pro Heft 8,50 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 51,— DM zuzüglich 6,— DM Portokosten.

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten.

Beilagenhinweis: Der heutigen Ausgabe unserer Zeitschrift liegt ein Bestellzettel des Verlages Wartenberg & Söhne GmbH, Hamburg, bei.

Mitteilungen der Redaktion

In der »Sprachheilarbeit« werden Untersuchungen, Abhandlungen und Sammelreferate veröffentlicht, die für die Sprachbehindertenpädagogik relevant sind.

Manuskripte sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs niedergelegten Richtlinien in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden.

Die in der »Sprachheilarbeit« abgedruckten und mit den Namen der Autoren gezeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und brauchen mit den Ansichten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) oder der Redaktion nicht übereinzustimmen.



Barbara Kleinert-Molitor

Auf ein Wort

Ein »Sprachheilarbeiter« geht . . .

Zwei Jahre nach dem Ausscheiden des Zeitschriftenmitbegründers Arno Schulze aus der Schriftleitung nimmt nunmehr Professor Dr. Jürgen Teumer Abschied vom Redaktionsalltag dieser Fachzeitschrift. Kaum vorstellbar, daß sein Name, der zwei Jahrzehnte redaktionelle Kontinuität, der Pluralität und Fachkompetenz verbürgte und mit der Fachzeitschrift verwachsen schien wie das Blau mit dem zweimonatlich-pünktlich aus dem Postkasten grübenden Einbanddeckel, künftig im Impressum dieser Zeitschrift nicht mehr aufzufinden sein wird. Bereits auf der Delegiertenversammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) in Mainz 1988 hatte Jürgen Teumer unmißverständlich angekündigt, das Amt lediglich noch bis 1990 ausfüllen zu wollen, und nur diejenigen, die ihn nicht näher kennen, durften annehmen, daß Umstimmungsversuche, an denen es in den zurückliegenden Monaten durchaus nicht gefehlt hat, vielleicht doch noch erfolgreich sein könnten. Den Redaktionsmitgliedern hatte er frühzeitig seine Gründe dargetan: Nach zwanzig Jahren Redaktionsarbeit hielt und hält er es für angezeigt, von sich aus den Weg freizumachen, damit Verantwortung innerverbandlich weitergereicht und die Aufgabe in andere Hände übergeben werden könne; Respekt abfordernde Überlegungen, die in der Redaktionsrunde seinerzeit eingedenk des menschlich stimmigen Verhältnisses zu unserem Primus inter pares einen Hauch Wehmut und Beklommenheit aufkommen ließen.

Gewiß, von Profession und Überzeugung her wird Jürgen Teumer lehrend und forschend der Sprachheilpädagogik ja aufs engste verbunden bleiben und als Verfasser und Koautor einschlägig bekannter Publikationen auch in Zukunft zu problem- und bereichsspezifischen Fragestellungen unseres Fachgebietes das Wort ergreifen — in *seiner* »Sprachheilarbeit«, wie zu hoffen ist. Gewiß ist aber auch, daß die vorliegende Ausgabe der »Sprachheilarbeit« die letzte ist, an die der Redakteur Jürgen Teumer mit Hand angelegt hat; noch ein paar redaktionsinterne Übergabemodalitäten, dann steht es fest: Ein *Sprachheilarbeiter* geht — ein *Sprachheilarbeiter* im wahrsten Sinne des Wortes.

Da ist zunächst das Aufgabenverständnis Jürgen Teumers zu erwähnen. Er wußte sehr genau um die immer wieder neu (und letztlich nur annäherungsweise) in Balance zu bringenden Ansprüche an ein Verbandsorgan, das Forum wissenschaftlichen und interdisziplinären Austauschs sein, ein hohes Maß an Praxisorientierung und Anwendungsbezogenheit der Beiträge gewährleisten und die facettenreichen Anliegen des verbandlichen Mitgliederspektrums angemessen berücksichtigen soll. Kein leichtes Unterfangen. Im schweifenden Rückblick auf zwanzig Jahre Redaktionstätigkeit und mithin auf 120 Hefte der »Sprachheilarbeit« werden sie wieder lebendig, jene Knotenpunkte der Fachdiskussion und ihre Spiegelung in dieser Zeit-

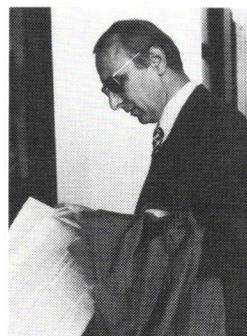
schrift: Paradigmenwechsel, Dualismusproblematik, Konzepte sprachtherapeutischen Unterrichts, Modelle der Früherfassung und -förderung, Fragen interdisziplinärer Öffnung und Kooperation, vertiefende Einsichten in einzelne/komplexe Störungsbilder, Integrationsdebatte, »Renaissance« ganzheitlichen und dialogischen Denkens u. a. m. Der Rückblick erweist zugleich: Im Verein mit Arno Schulze hat Jürgen Teumer die »Sprachheilarbeit« unverwechselbar als eine wissenschaftlich-praktische Zeitschrift profiliert, die bei Wahrung üblicher Standards auch die Vielfalt, die Kreativität und das Engagement der tätigen und täglichen Sprachheilarbeit deutlich werden läßt, wie die zahlreichen Erfahrungsberichte und Abhandlungen mit innovativen Anregungen für den Unterrichts- und Therapiealltag eindrucksvoll belegen. Den mehrpoligen Anfechtungen, denen Zeitschriften dieses Zuschnitts ausgesetzt sind, entweder zum (bezugs-)wissenschaftshörigen Periodikum zu mutieren oder den Anspruch wissenschaftlicher Tragfähigkeit einer vordergründigen Publikumswirksamkeit halber aufzukündigen, in ideologische oder verbandsenge »Gemeindebrief«-Nähe zu geraten bzw. zur Lehrerpostille herabzusinken, diesen Anfechtungen hat Jürgen Teumer jederzeit wachsam und souverän widerstanden. Daß man sich dabei und bei den gewöhnlichen Obliegenheiten eines Redakteurs, der ja auch schon einmal die Nichtannahme eines eingereichten Manuskriptes oder Überarbeitungswünsche an einen Autor übermitteln muß, nicht ausschließlich Freunde machen kann, liegt in der Natur dieser Tätigkeit selbst. »Klar in der Sache und prägnant in der Sprache sein«, lautet eine, bei vielen Zeitgenossen nicht ungeteilte Zustimmung auslösende Maxime Jürgen Teumers, der seine nachlesbaren Wortmeldungen folgen: Dort wird stets die eigene, also anfechtbare, durch Sachkenntnis und Erfahrung fundierte Meinung vorgetragen, die sehr wohl zu produktivem Widerspruch herauszufordern vermag. Sprachheilpädagogischen Kontroversen, den unterschiedlichen Deutungen und Sichtweisen der beteiligten Wissenschaftsdisziplinen, den heterogenen sprachtherapeutischen Praxisfelderfahrungen in der »Sprachheilarbeit« Raum zu geben und

zu verschaffen, ist für das plurale Denken des Redakteurs Jürgen Teumer selbstverständlich; in diesem Zusammenhang soll auch daran erinnert werden, daß der gebürtige Sachse den Kontakt und den Gesprächsfaden zu Fachkolleg(inn)en aus der (nunmehr ehemaligen) DDR nie hat abreißen lassen. Als Sprachheilpädagoge und Redakteur war und ist er von der Fruchtbarkeit eines Dialogschemas überzeugt, das Hans-Georg Gadamer so umschrieben hat: »Im Austausch der Kräfte wie im Sichmessen der Ansichten baut sich eine Gemeinsamkeit auf, die den einzelnen und die Gruppe, der er zugehört, übertrifft.« Wenn Gemeinsamkeit in diesem wohlverstandenen Sinne durch das Medium »Sprachheilarbeit« mitbefördert worden sein sollte — und ich bin dieser Auffassung —, dann haben Jürgen Teumer und der nicht vergessene Arno Schulze entscheidenden Anteil daran.

Ein vortreffliches redaktionelles Aufgabenverständnis allein reicht jedoch nicht, es muß sich auch konkretisieren. Mit abwägendem Urteil, mit Umsicht und fachlicher Aufgeschlossenheit für (Anschluß an die Wirklichkeit haltende) Neuerungen hat Jürgen Teumer die Leitvorstellungen der Herausgeberin dieser Fachzeitschrift, der dgs, mitgestaltet und umgesetzt; er war sich aber auch für die reichlich anfallende, Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Pünktlichkeit erfordernde Kleinarbeit nicht zu schade, ohne die eine zweimonatliche Erscheinungsweise einer Zeitschrift nicht sicherzustellen ist; Jürgen Teumer — ein *Sprachheilarbeiter* also auch in dieser Hinsicht. Er forderte anderen, auch seinen Redaktionsmitstreitern, nie mehr ab, als er sich selbst abverlangte; letzteres war allerdings nicht eben wenig ... Sein langjähriges Wirken für die »Sprachheilarbeit« zeigt, daß nicht lediglich einzelne Themenhefte oder wegweisende Einzelbeiträge, sondern mindestens ebensowohl eine dauernde Mitwirkung und eine auf Solidität bedachte Beständigkeit redaktioneller Arbeit geeignet sind, das Renommee einer Zeitschrift zu begründen und zu erhalten. Nun wird mancher vielleicht einwenden, niemand könne auf Dauer geben, ohne zugleich zu nehmen, kurzum: die Schriftleitertätigkeit

verschaffe schließlich auch einen gewissen Einfluß. Mag es so sehen, wer will. Die dienende Funktion, und sei es nur in ihrer quantitativen Ausdehnung, erschließt sich denen, die sich vor Augen halten, welch immensen Teil der freien Zeit Jürgen Teumer über zwei Jahrzehnte der Redaktionsarbeit und der Sache der Sprachbehinderten gewidmet hat; erahnbar wird weiterhin, wie nachhaltig seine Ehefrau Anne dieses ehrenamtliche Tätigsein akzeptiert und mitgetragen haben muß. Beiden ist zu wünschen, daß sie künftig des öfteren Gelegenheit haben und nehmen werden, sich der »Leichtigkeit des Seins« zuzuwenden.

Im Rahmen der 19. Arbeits- und Fortbildungstagung in Marburg hat der Bundesvorsitzende der dgs, Kurt Bielfeld, die großen Verdienste, die Jürgen Teumer sich um die auch in Fachkreisen der europäischen Nachbarländer angesehene Fachzeitschrift erworben hat, gewürdigt und seine Einsatzbereitschaft für die dgs (als Hauptvorstandsmitglied und Mitglied des ehemaligen Erziehungswissenschaftlichen Beirates) hervorgehoben. Bleibt



Jürgen Teumer

mir namens der Redaktion und sicher auch im Namen vieler Leserinnen und Leser der »Sprachheilarbeit« an dieser Stelle nur eines noch zu sagen: *Danke, Jürgen Teumer!*

*The
Barbara Kleinert-Molitor*

(Barbara Kleinert-Molitor ist Redakteurin dieser Zeitschrift.)

HAUPTBEITRÄGE



*Dietrich Eggert, Birgit Lütje und
Annette Johannknecht, Hannover*

Die Bedeutung der Psychomotorik für die Sprachbehindertenpädagogik

**Teil II:
Inhalte, Zielsetzungen und Methoden der psychomotorischen Förderung sprachbehinderter Kinder**

Zusammenfassung

Ziele und theoretische Begründung, methodische Umsetzung und Evaluation eines Konzepts der »Sonderpädagogischen Psychomotorik« für die Sprachbehindertenpädagogik werden in zwei Teilen abgehandelt.

Im ersten Teil (vgl. Die Sprachheilarbeit 35 [1990] 3, S. 106—121) wurde vor allem der Frage nachgegangen, wie der Anspruch einer umfassenden Förderung sprachbehinderter Kinder durch Bewegungshandlungen entwicklungstheoretisch begründet werden kann. An empirischen Studien zur Effektivität psychomotorischer Förderung bei sprachbehinderten Kindern konnte gezeigt werden, daß vor allem im Bereich sozialer Handlungen und der Emotionalität bedeutsame Veränderungen erwartet werden können und weniger im Bereich einer Lernübertragung von motorischem auf kognitives Lernen. Die Wirkungen psychomotorischer Förderung beruhen auf der Komplexität einer gemeinsamen Handlungssituation (Therapeutin/Pädagogin und Kind), in der Sprache, Bewegung und Musik in einer szenischen Aktivität organisiert werden.

Im zweiten Teil werden Zielsetzungen und didaktische Überlegungen für eine sprachbehindertenpädagogisch orientierte psychomotorische Förderung vorgestellt. Methodische Vorschläge für die Einbettung sprachtherapeutischer Elemente in die psychomotorische Intervention und zwei Unterrichtsbeispiele sollen die Rolle einer Psychomotorik verdeutlichen, die nicht so sehr als eigenständige Therapie, sondern vor allem als Förderprinzip in Kommunikationshandlungen verstanden sein will.

0. Einleitung

In den letzten Jahren hat die Sprachbehindertenpädagogik ihren therapeutischen Rahmen deutlich erweitert. Isoliert auf das sprachliche Symptom begrenzte sprachtherapeutische Maßnahmen werden in der fachlichen Diskussion zunehmend als problematisch bezeichnet (vgl. u. a. *Bahr/Nondorf* 1985; *Dannenbauer/Dirnberger* 1981; *Füssele* 1987; *Homburg* 1985; *Kalkowski* 1987; *Kleinert-Molitor* 1985, 1986, 1987, 1989; *Knura* 1982; *Kultusminister-Konferenz* 1979; *Olbrich* 1978, 1983, 1985, 1987). Eine verschiedene Ansätze integrativ umfassende Sprachtherapie wird gewünscht, die an den Zielen einer komplexen Entwicklungsförderung orientiert ist und der engen Verflochtenheit der kindlichen Funktionsbereiche und Handlungsebenen gerecht zu werden versucht. In diesem Sinne soll im folgenden der Versuch unternommen werden, die psychomotorische Intervention als *eine* Möglichkeit nahezubringen, die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern über die Schaffung komplexer, durch Bewegungs- und Wahrnehmungsaktivitäten geprägter Spielsituationen zu fördern.

Übergreifendes Moment der verschiedenen bislang vorliegenden Konzepte zur psychomotorischen Intervention ist die umfassende, integrierte Förderung von Bewegung, Wahrnehmung, Kognition, Emotion, Lernverhalten, sprachlichem und sozialem Verhalten auf entwicklungspsychologischer Grundlage, wobei die Bewegungshandlung als Weg

zu einem ganzheitlichen sozialen Lernen für entwicklungsauffällige und nicht-auffällige Kinder gesehen wird (vgl. Teil I). Auf dieser Basis stellt sich das Konzept der »Sonderpädagogischen Psychomotorik« (vgl. Eggert 1987) einerseits als allgemeines *Unterrichtsprinzip* einer integrativen Förderung, andererseits durchaus auch als eigenständige Arbeitsweise in psychomotorisch orientierten Unterrichts- bzw. Therapiesituationen (*Unterrichtsinhalt*) dar. Für die Realisierung beider Formen sollen zunächst didaktisch relevante Aspekte thematisiert und daran anknüpfend einige didaktisch-methodische Vorschläge zur psychomotorisch orientierten Sprachförderung beschrieben werden; dabei soll es auch um die Verknüpfung von rhythmisch-musikalischen Elementen mit Bewegung und Wahrnehmung gehen. Praktische Beispiele werden dann unter Punkt 3 vorgestellt.

1. Didaktische Überlegungen auf psychomotorischer Grundlage

1.1. Konstellationen von Sprachtherapie und psychomotorischer Förderung

Didaktische Überlegungen zu sprachtherapeutischen Maßnahmen im Rahmen eines Klassenunterrichts mit psychomotorischen Unterrichtsinhalten müssen begründen, wie sprachtherapeutisches und unterrichtliches Handeln aufeinander bezogen werden kann und soll.

Braun/Homburg/Teumer (1980, S. 9) haben in der Literatur häufig reflektierte Konstellationen von Sprachtherapie und Unterricht zusammengestellt (vgl. auch Dannenbauer/Dirnberger 1981, S. 316f; Kalkowski 1987, S. 109), die in Abbildung 1 — in Anlehnung an die genannten Autoren — überblicksartig und auf psychomotorische Inhalte bezogen aufgeführt werden.

Die »isolierte Sprachtherapie« spielt im Rahmen der »sonderpädagogischen Psychomotorik« als mögliche Form therapeutischen Vorgehens keine Rolle, weil sie in keinem zeitlich/inhaltlich parallelen Verhältnis zur psychomotorischen Intervention steht.

Die Unterrichtssprache der Lehrkraft, angewandte Korrekturtechniken (Feedback-Methoden) gegenüber Schüleräußerungen sowie individuelle Sprechhilfen bieten unseres Erachtens wesentliche *Möglichkeiten zum Einbezug sprachtherapeutischer Verfahren* in die psychomotorische Intervention. Im Sinne eines sprachbezogenen mehrdimensionalen Handelns können Pädagoginnen und Pädagogen sich um eine möglichst weitgehende Integration sprachtherapeutischer Elemente in für das Kind sinnvolle, überschaubare und inhaltlich interessante Handlungszusammenhänge bemühen; d.h., bei der inhaltlichen Planung der psychomotorischen Förderung sollten Möglichkeiten zur *integrierten und immanenten Einbettung sprachtherapeutischer Intentionen* schwerpunktmäßig berücksichtigt werden.

<i>Isolierte Sprachtherapie</i>	verläuft <i>zeitlich, räumlich</i> und <i>inhaltlich</i> <i>außerhalb</i> der psychomotorischen Unterrichtsinhalte
<i>Additive Sprachtherapie</i>	verläuft <i>zeitlich</i> und <i>räumlich</i> <i>parallel</i> zum Unterricht, wobei den psychomotorischen Inhalten explizit sprachtherapeutische Elemente hinzugefügt werden
<i>Integrierte Sprachtherapie</i>	verläuft <i>zeitlich</i> und <i>räumlich</i> <i>parallel</i> zum Unterricht, wobei die sprachtherapeutischen Maßnahmen an die psychomotorischen Übungen/Spiele »organisch« angeschlossen werden können
<i>Immanente Sprachtherapie</i>	verläuft <i>zeitlich</i> und <i>räumlich</i> <i>parallel</i> zum Unterricht, wobei die psychomotorischen <i>Unterrichtsinhalte</i> in sich <i>therapie</i> relevant sind.

Abbildung 1: Konstellationen zwischen Sprachtherapie und psychomotorischer Intervention

1.2. Zielsetzungen für den Einsatz sprachtherapeutischer Elemente im Konzept der »Sonderpädagogischen Psychomotorik«

Psychomotorische Intervention versteht sich im Konzept der »Sonderpädagogischen Psychomotorik« als eine gemeinsam gestaltete, thematisch gebundene Interaktionssituation zwischen den Kindern und der Lehrkraft, in der die Motorik als vorrangiges Medium zur Ausgestaltung und Beeinflussung der Situation dient. Bewegung als äußere Aktivität ist dabei ein Spiegel für die innere Aktivität des Kindes, durch sie werden Gedanken, Gefühle und Handlungsabsichten zum Ausdruck gebracht. Bewegungshandlungen werden verstanden als Aktivitäten der ganzen Person, die zielgerichtet, komplex und sozial bedeutungsvoll sind (vgl. Eggert 1987). In diesem Sinne ist jede Bewegungshandlung auch ein kommunikativer Akt.

Aus sprachbehindertenpädagogischer Sicht besteht das Ziel psychomotorischer Intervention nach Bahr/Nondorf (1985, S. 100) in der »Provokation von sprachlichen und nicht-sprachlichen Lernprozessen über Bewegungshandlungen«. Diese Lernprozesse betreffen, folgt man Knura/Neumann (1982, S. 165), die Bereiche der Sprachaufnahme, der Sprachverarbeitung und Sprachproduktion sowie Verhaltensweisen und Einstellungen, die das Sprechen, den Spracherwerb und die Sprachverwendung beeinflussen.

Wir stimmen im folgenden der betont sprachheilpädagogischen Argumentation Kleinert-Molitor zu, die eine psychomotorisch orientierte Sprachförderung als »eine dem kindlichen Entwicklungsniveau und -tempo angepaßte Herausforderung zu sprachlichen Lernprozessen« umschreibt und »behutsam und nachdrücklich Aufbau und Entfaltung kindlichen Sprachhandelns beeinflussen, vorantreiben und steigern« will (Kleinert-Molitor 1987, S. 252). In einer angstfreien Spielsituation sollen die sprachbehinderten Kinder ihre kommunikativen und dialogischen Fähigkeiten erproben, ihren Sprachumsatz erhöhen, Redehemmungen abbauen und erfahren, daß sie ihre kommunikativen Absichten effektiv mit sprachlichen Mitteln ausdrücken können. Sprache kann dabei als

ein vielschichtiges und ausbaufähiges Handlungsinstrument erlebt und ausprobiert werden, das die Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme und Darstellung, zur Aneignung und Verarbeitung neuer Erfahrungen erweitert.

Der Handlungs- und Erfahrungsraum dazu soll durch Spiel- und Bewegungssituationen vorgegeben werden, die zunächst so klar und eindeutig strukturiert sind, daß die Kinder einen Orientierungsrahmen für ihr Handeln haben. Zu betonen ist die Notwendigkeit »formatähnlicher« Spielsituationen (nach Bruner 1987), in denen dem Kind unter Berücksichtigung der Beziehungskomponenten seiner Lebenswelt Möglichkeiten zum Erwerb bzw. Ausbau interaktionaler Handlungskompetenz angeboten werden. Wie im natürlichen Sprachlernprozeß soll dem Kind in der psychomotorischen Interventionssituation über die Formate ein Hilffssystem zur Verfügung gestellt werden, das ihm den Erwerb der Sprache als effektives Kommunikationsmittel und somit den Erwerb der Kultur gestattet (Language Acquisition Support System, vgl. Bruner 1987). Die Hilfe besteht dabei in der klaren Strukturierung der Situation durch die Bezugsperson; nach und nach übernimmt das Kind dann ebenfalls Strukturierungsaufgaben innerhalb der Formate.

Spiele stellen nach Bruner ideale und genau umschriebene Formate dar, denn sie

- sind konstitutiv und in sich geschlossen; ihr Ziel ergibt sich von selbst,
- sind durch feste Regeln geprägt,
- sind angeordnet als Teilhandlungen in einer bestimmten Reihenfolge,
- stellen ein Gerüst für die Regeln der Interaktion durch die Regeln des Spiels bereit,
- weisen bestimmte Rollen zu, die im Turnus gewechselt werden können,
- bieten »Gelegenheiten, die Aufmerksamkeit über eine geordnete Sequenz von Ereignissen zu verteilen. Das Spiel ist das Thema, zu welchem die Bewegung gewissermaßen den Kommentar liefert« (Bruner 1987, S. 38).

Durch ihren Aufbau erlauben Spielformate daher die geordnete Variation innerhalb eines gebundenen Regelsystems und ermöglichen so den Erwerb neuer Handlungskompetenzen. Die Möglichkeiten des Spiels

macht sich auch die psychomotorische Arbeit mit sprachbehinderten Kindern zunutze. Entwicklungsverzögerte und -behinderte Kinder benötigen in besonderem Maße eine Strukturierung von Spiel- und Lernsituationen, um zu erkennen, wie sie ihre Bewegungshandlungen und sprachlichen Äußerungen sinnvoll kommunikativ einsetzen können.

Das Konzept der »Sonderpädagogischen Psychomotorik« fühlt sich bei der Umsetzung dieses Anspruchs der gemeinsamen Handlung über Interaktion auch den Vorstellungen der »themenzentrierten Interaktion« und des »lebendigen Lernens« nach *Cohn* (1975) verpflichtet, die sich aus gruppenpädagogischen und psychoanalytischen Erfahrungen entwickelt haben und das Ziel verfolgen, das Lernen in Gruppen persönlich bedeutungsvoll und lebendig zu gestalten. *Cohn* geht davon aus, »daß Menschen zwar Tatsachen und Zusammenhänge mit dem Denken allein erfassen können, daß jedoch sinnvolles Lernen den ganzen Menschen als psychosomatisches — daher auch gefühlsbetontes und sinnliches — Wesen betrifft« (*Cohn* 1975, S. 116). Sie kritisiert am traditionellen Schulunterricht, daß die Gefühle und persönlichen Befindlichkeiten der einzelnen Beteiligten und ihre Beziehungen zueinander zu wenig berücksichtigt würden, so daß die Beziehungsebene zugunsten der Inhaltsebene vernachlässigt wird. Die Bedeutsamkeit der Lerninhalte werde dadurch gemindert, der Lernprozeß erschwert.

Diesen Vorstellungen entsprechend wird auch in der »Sonderpädagogischen Psychomotorik« die Bewegung als direkter, unmittelbarer Ausdruck der ganzen Person aufgefaßt, der die Befindlichkeit des sich Bewegenden und sein Verhältnis zu den Menschen um ihn herum immer mit ausdrückt und beeinflusst. Das Phänomen »Sprache« steht dabei nicht als Selbstzweck im Mittelpunkt des Interesses, sondern wird funktional zur Verwirklichung der thematischen Ideen eingesetzt.

1.3. Musik als weiteres Element der »Sonderpädagogischen Psychomotorik«

In der Ausbildungspraxis haben szenische Elemente und vor allem der Einbezug von Musik in die Förderung die »Sonderpädago-

gische Psychomotorik« in den letzten Jahren zunehmend geprägt. Die Verknüpfung von Musik, Bewegung und Sprache spielt auch in anderen pädagogisch-therapeutischen Praxisfeldern eine gewichtige Rolle (vgl. *Kleinert-Molitor* 1987, S. 261; *Amrhein* 1988; *Glathe* 1984 u. a.). Rhythmik, Musiktherapie und Psychomotorik bedienen sich dieser Verknüpfung, und so unterschiedlich auch deren jeweilige Entstehungszusammenhänge und Erklärungsansätze sind, so sind diese drei Praxisfelder dennoch in bezug auf ihre Zielsetzungen, Prinzipien und Methoden verwandt bzw. vergleichbar. (Die Zusammenhänge dieser drei Praxisfelder im einzelnen haben wir an anderer Stelle ausführlich darzustellen versucht; vgl. *Johannknecht/Lütje* 1987.) Das oberste Ziel des Einsatzes von Musik als therapeutisches Medium ist es, die Aufnahme von sozialem Kontakt zu ermöglichen mit Musik als einem Ausdrucksmittel, das mit positiven Gefühlen besetzt ist (vgl. *Decker-Voigt* 1984). In diesem Sinne verstehen auch *Nordorff/Robbins* (1975, S. 46) »Musik (als) ein universales Kommunikationsmittel«. Wir wollen im folgenden kurz zu beschreiben versuchen, in welchem Verhältnis die Musik zu den beiden Elementen Sprache und Bewegung steht und wie sich die Eigenschaften der Musik in der psychomotorischen Förderung sprachbehinderter Kinder positiv auswirken können.

Musik und Sprache haben, wie *Wurst* bei der Beschreibung von Sprachförderungsmethoden feststellt, viele gemeinsame Merkmale; er spricht von einem »musikalischen Unterbau der Sprache« (*Wurst* 1973, S. 151). »Die Möglichkeiten, mit Singen und instrumentalem Musizieren, Musikhören und Tanzen Sprachbehinderten zu helfen, gründen«, nach Ansicht von *Moog*, »zum Teil in Transfer-effekten, indem mit Musik Leistungen geübt werden, die auch beim Sprechen erforderlich sind« (*Moog* 1982, S. 485). Das wichtigste gemeinsame Element von Musik und Sprache ist die Tatsache, daß es sich bei beiden um strukturierte *akustische Zeitgestalten* handelt, die nur im Nacheinander und im Erlebtwerden existieren.

Bewegung wird von der »Rhythmik« eingeordnet in die Gegebenheiten von *Raum*, *Zeit*, *Kraft* und *Form*. Die vier Komponenten ste-

hen in enger Beziehung zueinander, wirken aber jede für sich spezifisch auf die Bewegung ein (vgl. Feudel 1980, S. 24).

Dieselben Komponenten lassen sich auch bei der Beschreibung der *Musik* wiederfinden, wobei dem Raum in der Bewegung der *Tonraum* in der Musik entspricht. Die *zeitliche Komponente* stellt sich durch Notenwerte, Takt und Tempo dar, und die Kraft wird mit der *Dynamik* in der Musik verglichen. Unterschiedliche Lautstärken, Akzentsetzungen, Crescendi und Decrescendi können die Dynamik des musikalischen Ablaufes verändern. Das Zusammenwirken dieser drei Komponenten bestimmt die *musikalische Form*.

Der *Rhythmus* gliedert und ordnet Musik und Bewegung. Die individuelle Realisation kann aber bei demselben Rhythmus sehr unterschiedlich sein, so daß er Musik und Bewegung nicht in zwanghafter Weise diszipliniert, sondern befreit und die Kreativität unterstützt (vgl. Sommer 1977, S. 6) — eine Kreativität, die im Rahmen von psychomotorischer Förderung besondere Beachtung erfährt. Die Rolle der *Übung von Bewegungsabläufen* ergibt sich beim Musizieren und bei der Verbindung von Musik mit körperlichen Ausdrucksbewegungen von selbst. Moog empfiehlt besonders den Tanz als motorisches Training, »weil hier die Bewegungen selbst zugleich Mittel und Ziel der Bemühungen sind ... Die tiefgreifende Verwandtschaft mit der Musik ist offensichtlich« (Moog 1982, S. 489).

Wie bereits im ersten Teil unserer Ausführungen dargestellt, stehen auch *Bewegung und Sprache* in einem engen (wenn auch nicht kausalen) Zusammenhang. Es schließt sich somit der Kreis, und eine Integration dieser drei Elemente verspricht eine gegenseitige Verstärkung. Aus den vielfältigen positiven Effekten, die das musikalische Tun ebenso wie das Hören von Musik auf sprachbehinderte Kinder haben kann, läßt sich schließen, daß sie ein sehr wirksames Mittel gerade auch in der psychomotorischen Förderung sein kann. Abgesehen von der pädagogisch-therapeutischen Wirksamkeit ist auch der hohe Motivationscharakter von Musik von Bedeutung, der den Spaß der Kinder an den psychomotorischen Förderstunden erhöht (wie sich z. B. bei der Arbeit mit der »Musik

zur psychomotorischen Förderung« (Pohl/Eggert 1987) zeigte, einer Kassettenreihe mit einfacher Populärmusik zu verschiedenen Spielen und Übungen). Eingebettet in den sinnvollen Kontext von Bewegungshandlungen, wie z. B. beim Spielen einer Szene o. ä., kann Musik zusätzlich zur oder an Stelle von Sprache als wertvolles Kommunikationsmittel verwendet werden und die Situation »lebendiger« und offener gestalten. Bewegung wirkt dann verbindend und sinnstiftend, kann Ausdrucksmöglichkeiten sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Beziehungsebene ermöglichen oder vertiefen. Durch den Einsatz von elementaren Instrumenten, der Gitarre, der Singstimme oder unterschiedlichen Tonbändern sollen die Kinder neben dem Vergnügen, mit dem sie Spiele und Tänze durchführen, sensibilisiert werden für Klänge und Rhythmen und quasi »nebenbei« auch Sprache bewußter wahrnehmen und produzieren. Im weiteren können dann lautliche und später sprachliche Äußerungen sinnvolle Elemente der musikalisch inspirierten Bewegungsformen werden.

2. Methodische Überlegungen

Wie nun methodisch Sprach- und Bewegungshandeln im Unterricht verknüpft werden können, wollen wir im folgenden Abschnitt beschreiben.

2.1. Sprachfunktionen als Ausgangspunkt für die Förderung der Sprachkompetenz und des Sprachverhaltens

Vor allem die Ansätze von Olbrich und Kleinert-Molitor machen methodische Aussagen zur Verbindung von Sprache und Bewegung. So geht Olbrich (vgl. 1985, S. 136) von der Grundannahme aus, daß Sprache als strukturierendes und sozialisierendes Prinzip des Handelns fungiert. Die in eine psychomotorische Förderung eingebettete sprachliche Arbeit ist ein integriertes methodisches Vorgehen hinsichtlich unterschiedlicher Teilfunktionen von Sprache. Die wesentlichen Sprachfunktionen haben wir in Anlehnung an Olbrich (vgl. 1982; 1983; 1985; 1987) im folgenden Überblick unter methodischem Aspekt zusammengestellt:

- *Sprachliches Begleiten von Handlungen und Bewegungen*
(Benennen, Beschreiben, Umsetzen von Sprache in Bewegung sowie von Bewegung in Sprache)
- *Sprachliche Reflexion*
(Verbalisieren von Gefühlen, Nacherzählen, Memorieren aus dem Gedächtnis, Erklären, Begründen, Schlußfolgerungen ziehen)
- *Kommunikation*
(Kontaktaufnahme, Befragen, Sich einigen/absprechen, Mitteilen, Vorstellen [z. B. Arbeitsergebnisse], Berichten, Erzählen)
- *Antizipation und Strukturierungshilfen*
(Unterscheiden, Ordnen und Klassifizieren, Erwartungen verbalisieren, Planen, Strategien entwickeln)
- *Durchdringung und Gestaltung bei der Bewältigung von Aneignungsprozessen*
(Erfinden von Geschichten, Verbales Gestalten charakteristischer Spielszenen [z. B. im Rollenspiel], Begriffsbildung, Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes).

Die Förderung setzt bei einem reaktiven Auslösen von Sprache durch Impulse an und versucht dann über die Provokation von spontanem, freiem Sprechen allmählich die Verinnerlichung von Sprache zu bewirken, so daß das Kind Sprache letztendlich zur Strukturierung von Denk- und Kommunikationsprozessen bei einer aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und ihrer Gestaltung einsetzen kann.

Während für *Olbrich* (1987, S. 64) das sprachtherapeutische Ziel schon dann erreicht zu sein scheint, wenn ein Kind »über eine beginnende sozialisierte Sprache und die Anfänge des logischen Denkens verfügt, die verinnerlichte äußere Sprache zum Strukturprinzip inneren Denkens macht«, bildet in dem Konzept von *Kleinert-Molitor* das »*Ein-helfen in die Form/Realisation*« den abschließenden Therapieschritt: »Es gilt, auf dem gerade möglichen Sprachperzeptions- und -produktionsniveau thematisch zu handeln und zugleich indirekt und zuletzt auch direkt auf die einzelnen gestörten Kodierungskom-

ponenten einzuwirken« (*Kleinert-Molitor* 1989, S. 237).

Der Ansatz *Kleinert-Molitors* zeichnet sich unseres Erachtens gegenüber anderen psychomotorischen Konzepten in der Sprachbehindertenpädagogik gerade durch den Einbezug auch direkt auf die Beeinflussung einzelner Kodierungsstufen abzielender Spiel- und Übungssequenzen aus. Die Arbeit an Sprachform und -realisation erfolgt nach einer umfassenden Vorbereitung der Kinder, handelnd mit Sprache umzugehen, in sinnvollen Spiel-Handlungszusammenhängen. Dabei werden die Sprachförderanteile zunehmend spezifischer, während die komplementären psychomotorischen Anteile sukzessiv impliziteren Charakter annehmen (was auch unseren Vorstellungen vom Stellenwert der Psychomotorik in der Sprachbehindertenpädagogik entspricht).

2.2. Methodische Vorschläge für die Einbettung sprachtherapeutischer Elemente in die psychomotorische Förderung

Einige sprachfördernde Spiele und Übungen, die mit Bewegung, Körpererfahrung und Wahrnehmung verbunden sind und die sich in der Ausbildung der »Sonderpädagogischen Psychomotorik« bewährt haben, sollen die methodischen Überlegungen zum Einsatz sprachtherapeutischer Elemente im Rahmen psychomotorischer Förderung abrunden. Die Vorschläge sind ihrer steigenden sprachlichen Komplexität nach geordnet: Von Übungsvorschlägen primär zur Wahrnehmung und Atmung kommen wir zu Rhythmuserfahrungen und dann zu Spielen, die sich schwerpunktmäßig auf die Sprachebenen Artikulation, Grammatik, Semantik und Pragmatik beziehen. Diese Folge kann — je nach Entwicklungsstand der zu fördernden Kinder — auch für den Einbezug in die psychomotorischen Spielsequenzen gelten.

- *Abwechslungsreiche Hörübungen*
(z. B. spielerisches Aufrufen einzelner Schüler: Namen flüstern, klatschen, singen usw.; Erkennen und Differenzieren von Geräuschen/Stimmen in Hörrätseln oder Geräuschgeschichten)

- *Spiele zur Bewußtmachung und Kontrolle des Atmungsprozesses*
(z. B. integriert in Erzählgeschichten, Entspannungsübungen, Assoziationsspiele)
 - *Sprechrhythmische Spiele*
(z. B. Abzählverse, Fingerspiele, Zungenbrecher. Improvisieren einer Melodie dazu; Begleitung auf Orff-Instrumenten; Einbezug verschiedener prosodischer Elemente, Intonationsmuster; Dynamische Variationen, z. B. in Form einer Stimmwelle; Unterstützung des Sprechrhythmus: grobmotorisch: Schwungbewegungen, Gehen, Laufen, Hüpfen, Stampfen usw.; feinmotorisch: Sprechzeichen)
 - *Geräusche/Stimmen lautsprachlich imitieren*
(z. B. Tiere, Verkehrsmittel, Haushaltsgeräte, Maschinen)
 - *Flüsterspiele*
(Flüsterpost; dynamische Veränderungen; phonationsloses Artikulieren kurzer Liedtexte, Gedichte, Abzählreime)
 - *Lautveränderungsspiele*
(mit wechselnder Tonhöhe, Lautstärke, Geschwindigkeit)
 - *Erfinden von Phantasiesprachen*
(z. B. Tier-, Indianer-, Zaubersprachen)
 - *Silbenstrukturen in natürlichen Situationen handelnd erleben*
(z. B. Abzählverse)
 - *Spiele, in denen bestimmte Satzmuster wiederkehren*
(z. B. »Alle Vögel fliegen hoch«, »Ich sehe was, was du nicht siehst«, »Fischer, Fischer, wie tief ist das Wasser«, »Katz und Maus«, »Mein rechter, rechter Platz ist frei«)
 - *Rate-, Rätsel-, Such- und Wortspiele*
 - *Pantomimische Spiele*
(zur Förderung des nonverbalen Ausdrucksverhaltens)
 - *Spiele, die eine schnelle Reaktion auf verbale Handlungsanweisungen provozieren*
(z. B. schnelles Umsetzen von Sprache in Bewegung, Körperpositionen, taktilkinästhetische Erfahrungen u. a.)
 - *Sprachverfügbarkeits- und Assoziations-spiele*
(z. B. Pantomimische Darstellung von Polysemen; Rollenspiele zur Einübung alltäglicher Kommunikationsmuster)
 - *Spiele, die Möglichkeiten zur sprachlichen Kategorisierung (Hyperonyme, Hyponyme, Antonyme u. a.) bieten*
(z. B. Einkaufsspiele, Ferien am Meer, Im Wald, Parkgarage usw.)
 - *Förderung des spontanen zusammenhängenden Sprechens*
(z. B. Spiele von Kindern erklären lassen bzw. Spielanweisungen von Kindern geben lassen; Rollenspiele; Gesprächskreis zu Beginn oder Ende einer Förderstunde)
 - *Spiel- und Übungsformen, die die Dialogfunktion von Sprache erleben lassen*
(z. B. Blindenspiele, Sketche, Theater-spiele u. a.)
- Die verschiedenen Formen sprachfördernder Spiele können im Rahmen psychomotorischer Spielsequenzen in einen thematischen Zusammenhang eingebaut und auf die Bewegungshandlungen bezogen werden. Sprache sollte für den inhaltlichen Spielzusammenhang eine den Kindern offensichtliche Funktion haben (z. B. im Märchenspiel, wenn die Lösung eines Rätsels die Voraussetzung ist für das Finden eines Schatzes).
- ### 3. Zwei Unterrichtsbeispiele
- Es folgen nun zwei Beispiele für den Versuch, psychomotorische, rhythmisch-musikalische und sprachfördernde Elemente unter der beschriebenen Zielsetzung zu verbinden. Im ersten Beispiel wird Psychomotorik als immanentes *Prinzip* pädagogischen Handelns in den Unterrichtsinhalt, hier Musikunterricht, integriert. Das zweite Beispiel stellt eine thematisch gebundene Einheit zur Bewegungsförderung (als *Inhalt*) mit dem Ziel der Sprachförderung vor.
- #### 3.1. Verschiedene Gestaltungsformen des Indianer-Spielliedes »Ugga-Bugga«
- Die nachfolgend dargestellte Unterrichtsstunde wurde von Annette Johannknecht im Rahmen des Musikunterrichts mit einer 3. Klasse einer Schule für Sprachbehinderte in

Hannover durchgeführt und soll den *immmanenten* Sprachförderansatz unter der Zielsetzung des Einsatzes vielfältiger Ausdrucksmittel illustrieren. (Die instrumentale Begleitung und der Text der Strophen 2 bis 7 des erarbeiteten Spielliedes wurde von den Schülern gemeinsam mit der Lehrerin entwickelt; die Melodie und die erste Strophe stammen von einer unbekanntem Autorin.) Die Stunde war Teil einer Einheit zum Thema »Einsatz elementarer Rhythmusinstrumente zur Begleitung von Spielstücken«, die folgende Themen unter Berücksichtigung psychomotorischer Prinzipien umfaßte:

1. Gestaltung des Nonsens-Verses »Ene bene subtrahene«,
2. Texten, Singen und Gestalten des Indianer-Spielliedes »Ugga-Bugga« und
3. Gestaltung des Sprechspiels und Spielliedes »Klikker-Klakker-Klix«.

Da das Spiellied neben dem rhythmisch-musikalischen Bereich gleichzeitig und gleichwertig sprachliche und motorische Elemente umfaßt, besitzt es für die Arbeit mit sprachbehinderten Kindern einen hohen Stellenwert.

Die Schüler dieser Klasse haben die folgenden *Lernvoraussetzungen* für den Umgang mit den rhythmisch-musikalischen Gestaltungsmitteln seit Schuljahresbeginn gewonnen:

- Sie haben den Grundsatz aus der Bewegung heraus erfahren und mit Körperinstrumenten umsetzen gelernt.
- Sie haben die fünf rhythmischen Grundbausteine (nach Orff) kennengelernt und mit Körperinstrumenten umsetzen geübt.
- Sie haben im Rahmen einer zweistündigen Einheit verschiedene Instrumente in bezug auf ihre Spielmöglichkeiten erprobt und in Instrumentengruppen klassifiziert.
- Sie haben einen Sprechvers in verschiedenen Sprechweisen sowie mit einem aus den rhythmischen Grundbausteinen aufgebauten Vor- bzw. Nachspiel mit Rhythmusinstrumenten gestaltet.

In der beschriebenen Gestaltung vorausgehenden Stunde haben die Schüler zu einer von der Lehrerin vorgesungenen Strophe des Spielliedes »Ugga-Bugga« den Text von

sechs weiteren Strophen entwickelt und gesungen. Das Texten des Liedes sollte so als Möglichkeit genutzt werden, die sprachliche Kreativität der Schüler anzuregen. Um den Schülern einen inhaltlichen Rahmen zu schaffen, ging der Liedereinführung und Textarbeit ein informierendes Unterrichtsgespräch zum Thema »Indianer« voraus, in dem u. a. Vorstellungen über die Lebensweise von Indianern besprochen wurden. Die Einführungsstunde sollte auf das eigentliche Thema, die Entwicklung verschiedener Gestaltungsformen des Spielliedes, vorbereiten.

In dieser Doppelstunde sollten die Schüler zum Indianer-Lied »Ugga-Bugga« ein Vor-, Zwischen- und Nachspiel mit ausgewählten Rhythmusinstrumenten spielen lernen und versuchen, es mit Stimme und Bewegung im Rahmen eines Tanzes zu gestalten. Die prozeßorientierte Ausrichtung dieses Musikunterrichts, in dem die genannten Grunderfahrungen der Schüler mit Musik und Bewegung als vielfältigen Ausdrucksmitteln im Vordergrund stehen, rechtfertigt die Vielzahl der geplanten Gestaltungsformen (Stimme, Instrumente, Bewegung/Tanz). Die Schüler sollen in diesem Rahmen Gelegenheit bekommen, elementare Erfahrungen mit den Instrumenten zu machen und zur Anwendung zu bringen. Es geht also weniger darum, den Schülern im Sinne eines Orff-Lehrgangs die professionelle Beherrschung einzelner Instrumente nahezubringen oder mit ihnen einen künstlerisch anspruchsvollen Tanz einzustudieren, als vielmehr darum, ihnen grundlegende Fertigkeiten im Umgang mit dem Instrumentarium zu vermitteln, die sie befähigen, einfache Spielstücke, Lieder, Tänze u. ä. durch Bewegung und rhythmisch-musikalische Formen unterschiedlich zu gestalten.

Die sprachbehindertenpädagogisch relevanten Schwerpunkte dieser Doppelstunde liegen im Bereich der Begriffsbildung einerseits und im bewußten Einsatz verschiedener stimmlicher Qualitäten andererseits. Sie wurden in die inhaltlichen Ebenen der Stunde eingebettet und sind im Verlaufsschema an entsprechender Stelle vermerkt.

Ugga Bygga

1. In-di-a-ner, uff, uff, uff, sind am Feu-er, zuff, zuff, zuff.

Ugga, bugga, bugga, hoooh ! Ugga bugga bugga hoooh !

- Indianer, uff, uff, uff,
 1. sind am Feuer, zuff, zuff, zuff. Ugga, bugga, bugga, Hoooh!
 2. tanzen heute, zuff, zuff, zuff. ...
 3. trommeln gern laut, zuff, zuff, zuff. ...
 4. jagen Büffel, zuff, zuff, zuff. ...
 5. trinken Wasser, zuff, zuff, zuff. ...
 6. rauchen Pfeife, zuff, zuff, zuff. ...
 7. reiten Pferde, zuff, zuff, zuff. ...



Verlaufsschema 1

Geplanter Stundenverlauf	Did./meth. und sonderpäd. Bemerkungen	Materialien/Medien
<i>Vorbereitung:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> — Die L. spielt nacheinander auf verschiedenen Rhythmusinstrumenten ausgewählte rhythmische Grundbausteine (Bär, Hase, Klapperschlange). → Die Sch. versuchen, den jeweiligen Rhythmus mit Hilfe der Tiersymbole zu erkennen und mit dem Instrument nachzuspielen. — Die L. zeigt auf verschiedene Tiersymbole (s. o.). → Einzelne Sch. versuchen, den Sprechrhythmus des jeweiligen Tiernamens mit dem Instrument umzusetzen. — Abschließend werden erst zwei, dann drei der Grundrhythmen von mehreren Sch. gleichzeitig gespielt (Additiv-Arrangement). 	<p><i>Im Sitzkreis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Zuordnung auditiv wahrgenommener Rhythmen zu Sprechsilben (Tiernamen). → Rückgriff auf bereits erarbeitete Unterrichtsinhalte — Übertragung des Sprechrhythmus auf ein Instrument — Wandplakat als visuelle Stütze — Organisatorischer Hinweis: Jeder Sch. sollte in der Vorbereitungsphase einmal ein Instrument spielen. 	<ul style="list-style-type: none"> — Orff-Rhythmusinstrumente aus Holz und Fell — Wandplakat mit Rhythmusbausteinen
<i>Einstieg:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> — Die L. heftet die von den Sch. gemalten Indianerbilder an die Tafel. → Die Sch. äußern sich spontan und stellen selbst einen Bezug zum »Ugga-Bugga«-Lied her. — Alle Sch. werden mit Hilfe von Stirnbändern in Indianer verwandelt, ein Sch. wird zum Häuptling ernannt. — Die L. und die Sch. singen gemeinsam die sieben Strophen des Liedes »Ugga-Bugga«, wobei die Sch. den Gesang durch rhythmisches Patschen im Grundschatz begleiten. 	<ul style="list-style-type: none"> — Verbalisierung von visuell Wahrgenommenem — Vermutungssituation als Sprechanlaß — Requisiten zur Unterstützung der Rollenidentifikation — Deutliche Artikulation der Zisch- und Reibelaute (<u>zuff</u>, <u>uff</u>) sowie die rhythmische Akzentuierung des Indianerufes am Ende jeder Strophe zur Intensivierung des stimmlichen Ausdrucks 	<ul style="list-style-type: none"> — Indianerbilder — Tafel — 15 Stirnbänder mit Federn, Häuptlings schmuck — Gitarre
<i>Gestaltung 1:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> — Die Sch. erläutern die Begriffe Vor-, Zwischen- und Nachspiel. — Die L. teilt die Sch. mit einem Rhythmusinstrument in drei Instrumentengruppen ein und weist jeder Gruppe einen der drei o. g. Grundrhythmen (Hase, Bär, Klapperschlange) zu. → Die Sch. spielen ihre jeweiligen Rhythmen zusammen achtmal hintereinander (8 Takte). 	<ul style="list-style-type: none"> — Wortschatzarbeit: Begriffserweiterung/-festigung 	<ul style="list-style-type: none"> — Rhythmusinstrumente (s. o.)

Geplanter Stundenverlauf	Did./meth. und sonderpäd. Bemerkungen	Materialien/Medien
<ul style="list-style-type: none"> — Die Sch. und die L. singen das Lied »Ugga-Bugga« mit allen Strophen, wobei die Sch. mit den Instrumenten die o. g. 8taktige Rhythmuskette als Vor-, Zwischen- und Nachspiel gestalten; der Häuptling zeigt die Reihenfolge der Strophen anhand der Bilder mit. → Wiederholung nach Weitergabe der Instrumente an diejenigen Sch., die zuvor gesungen haben. 	<ul style="list-style-type: none"> — Funktionale Einbindung der zu Unterrichtsbeginn vorbereiteten Rhythmen in die instrumentale Liedgestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> — Indianerbilder (s. o.)
<p><i>Gestaltung 2:</i></p>		
<ul style="list-style-type: none"> — Die L. animiert die Sch., gemeinsam einen Indianertanz zu »Ugga-Bugga« zu gestalten. — Die Sch. und die L. stellen sich in einem Kreis um das »Feuer« (rote Tücher) auf. — Die »Indianer« stimmen sich zum Tanz ein, indem sie leise zusammen immer wieder »Ugga-Bugga« flüstern (rhythmisch im Grundschlag), dann allmählich lauter werden und ihren Stimmeinsatz wieder reduzieren bis zur Flüsterstimme (Stimmwelle). — Die L. stellt den Sch. zunächst die Tanzschritte und -bewegungen des A-Teils, dann des B-Teils vor; die Sch. singen dazu und versuchen in jeweils mehrmaligen Wiederholungen, die einzelnen Tanzelemente mitzumachen. 	<p><i>Tanzspiel im Kreis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Requisiten zur Unterstützung des vorgestellten Situationsbildes — Übung zur dynamischen Stimmvariation — Koordination von Sprache und Bewegung 	<ul style="list-style-type: none"> — Rote Tücher
<p><i>Zusammenführung der Gestaltungselemente:</i></p>		
<ul style="list-style-type: none"> — Wiederholung des Tanzes, wobei die eine Hälfte der Sch. singt und tanzt, die andere Hälfte das instrumentale Vor-, Zwischen- bzw. Nachspiel gestaltet. <p>Während des Zwischenspiels bewegen sich die tanzenden Indianer im rhythmischen Laufschrift auf der Stelle und sprechen leise (analog zum Bewegungsrhythmus) »Ugga-Bugga«.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Im Anschluß an die letzte Strophe singt die Lehrerin eine für die Sch. unbekanntes Abschlußstrophe, gemäß derer alle Indianer müde werden, einschlafen und schnarchen. 	<ul style="list-style-type: none"> — Kombination aller erarbeiteten Gestaltungsformen — Handlungsbegleitendes Sprechen → unterstützt auch das Metrum für die Instrumentalgruppe. 	<ul style="list-style-type: none"> — Rhythmusinstrumente (s. o.)

3.2. Die Reise ins Märchenland: Frau Holle

Das zweite Beispiel macht direkter von Bewegungselementen und einem szenischen Zusammenhang Gebrauch. Die beschriebene Stunde stand im Kontext einer von Dorothee Kellersmann während eines Praktikums in einer ersten Klasse einer Schule für Sprachbehinderte durchgeführten Einheit zum Thema »Märchen in der Psychomotorik« (Kellersmann 1989). Es soll hiermit der integrierte Sprachförderansatz verdeutlicht werden.

Das Projekt zur Umsetzung des Märchens »Frau Holle« fand fächerübergreifend während vierzehn Tagen jeweils in der letzten Unterrichtsstunde statt und umfaßte folgende Abschnitte:

1. Textvermittlung und Malen des Märchens
2. Herstellung von Kulissen und Figuren für ein Fingerpuppenspiel
3. Fingerpuppenspiel »Frau Holle«
4. Reise ins Märchenland
5. Pantomime: Begegnung mit den Figuren des Märchens
6. Der Weg der Goldmarie
7. Rollenspiel: Frau Holle
8. Rhythmisch-musikalisches Spielgeschehen und Heimreise aus dem Märchenland.

Die unten beschriebene Stunde liegt in der mittleren Phase der Einheit. Den Kindern ist der Inhalt des Märchens gut vertraut, und sie haben ihn im Fingerpuppenspiel umgesetzt. Um sie nun auch selbst ins Märchenland zu versetzen und so die Rollenidentifikation für das später in der Einheit folgende Spiel zu ermöglichen, findet in dieser Stunde eine Reise ins Märchenland statt. Dazu soll die Phantasie/Vorstellung in Bewegung umgesetzt werden, wobei die Bewegungshandlungen der Kinder von der Lehrerin sprachlich begleitet werden. In eine (zunächst imaginäre) Landschaft sind Hindernisse eingebaut, die überwunden werden müssen, um zu Frau Holle zu gelangen. Hierbei sind motorische Fertigkeiten wie Ausdauer, Kraft, Gelenkigkeit und Gleichgewicht angesprochen. Es werden Materialien eingesetzt, die einen hohen Anforderungscharakter haben (Rollbrett, Schwungtuch) und besonders auch die antriebsarmen Kinder motivieren. Weiterhin sollen sozial-emotionale Prozesse behutsam angeregt und stabilisiert werden. Durch die eingeschobenen Phasen problemlösenden Gesprächs sollen kommunikative Fähigkeiten angesprochen und situationsangemessen eingesetzt werden.

Verlaufsschema 2

Geplanter Stundenverlauf	Did./meth. und sonderpäd. Bemerkungen	Materialien
<i>Einstieg:</i>		
— Die L. fordert die Kinder auf, sich die Rucksäcke aufzusetzen, um wie geplant mit ihr ins Märchenland zu reisen. Die Kinder sollen sich zunächst vorstellen, daß sie über eine Wiese gehen.	— Anregung des Vorstellungsvermögens beim Wandern durch eine imaginäre Landschaft	
<i>1. Station: Der Wald des Schweigens</i>		
— Die L. erzählt den Schülern, daß sie jetzt zum »Wald des Schweigens« kommen. Dort muß es ganz still sein, sonst schließen sich Büsche und Bäume wie Hecken zusammen, und keiner kommt mehr hindurch.	— Die Sch. sollen zur Ruhe kommen und sich die Situation noch besser vorstellen können. Die L. begleitet ihre Handlungen sprachlich zur Verdeutlichung.	
— Die Sch. schleichen leise durch den Raum und kriechen dann zwischen den Langbänken und der Wand entlang »durchs Gebüsch«.	— Das Schleichen und Kriechen fordert Koordinationsfähigkeiten der Kinder.	— Langbänke

Geplanter Stundenverlauf	Did./meth. und sonderpäd. Bemerkungen	Materialien
<i>2. Station: Der Fluß, in dem Milch und Honig fließen</i>		
— Zwei Seile stellen den Fluß dar, in dem Milch und Honig fließen. Die L. fragt die Sch., wie man hinübergelangen kann. Schwimmen ist ausgeschlossen, da man in Milch und Honig steckenbleiben würde.		— Drei Seile
— Die Sch. diskutieren das Problem. Als Material steht ihnen ein Rollbrett und ein gespanntes Seil zur Verfügung.	— Problemlösung über Gespräch: Planung der notwendigen Bewegungshandlungen; sich gegenseitig zuhören, Sprecherwechsel	— Rollbrett
— Die Sch. bauen ein Floß und ziehen sich nacheinander am Seil über den Fluß.	— Einbeziehen des zur Verfügung stehenden Materials	
— Damit es schneller geht, fahren immer zwei Sch. auf einem Rollbrett zusammen hinüber.	— Koordinationsfähigkeit und Kraft — Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen werden durch das Rollbrett erweitert — Gegenseitige Rücksichtnahme, Zusammenarbeit	
<i>3. Station: Der Glasberg</i>		
— Die L. erzählt, daß der Glasberg — das Klettergerüst — sehr rutschig und deshalb schwierig zu erklimmen ist.		— Klettergerüst
— Sie fordert die Sch. auf, das Klettergerüst auf der einen Seite zu ersteigen, es oben zu überqueren und auf der anderen Seite wieder hinunterzuklettern.	— Genaues Zuhören, Verstehen der Anweisung — Gleichgewicht, Koordination und Kraft sind erforderlich.	
<i>4. Station: Das Hexenmoor</i>		
— Im Moor kann man versinken, wenn man neben die Steine (Reifen) tritt.		— Reifen
— Die Sch. überlegen, wie sie von einem Stein zum nächsten kommen. Da die Reifen relativ weit auseinanderliegen, müssen sie springen.	— Problemlösendes Gespräch — Sprungkraft, Ausdauer	
<i>5. Station: Anrufung des Windes</i>		
— Die L. erzählt, daß die Kinder nun nicht mehr allein weiterkommen können. Sie müssen den Wind zu Hilfe rufen, damit er sie ins Märchenland trägt.	— Märchenelement übernatürliche Hilfe	
— Die Sch. rufen im Chor: »Wind, Wind, hilf uns geschwind.«	— Chorsprechen; deutliche Artikulation — Nach den bewegungsintensiven Stationen wird jetzt eine Ruhephase eingeleitet.	
— Die L. und die Sch. fassen das Schwungtuch und schwingen es gemeinsam: Sie »stellen Wind her«.	— Das gemeinsame Schwingen erfordert abgestimmte großräumige Bewegungen und sozial- und materialangepaßte Bewegungskontrolle.	— Schwungtuch

Geplanter Stundenverlauf	Did./meth. und sonderpäd. Bemerkungen	Materialien
— Die Sch. legen sich unter das an einer Seite festgeklemmte Schwungtuch und schließen die Augen. Während die L. mit dem Schwungtuch Wind produziert, sollen sie die Augen schließen und sich vorstellen, sie würden vom Wind getragen. Dazu läuft ruhige Musik.	— Zur Ruhe kommen, vielfältige Sinneseindrücke genießen — Musik zur Unterstützung der Vorstellung des Fliegens	— Musik

4. Schlußdiskussion

Im ersten Teil unseres Versuchs zur Beschreibung der Bedeutung der Psychomotorik für die Sprachbehindertenpädagogik haben wir theoretische Aspekte und Untersuchungsergebnisse zur Effizienz ausführlich dargestellt. Dabei haben wir insbesondere entwicklungspsychologische Gesichtspunkte zum Zusammenhang von Bewegung und Sprache erörtert; anhand empirischer Untersuchungen konnten wir auch Grenzen der Wirksamkeit und die hohe Bedeutung personaler und kommunikativer Faktoren nachweisen.

Im zweiten Teil wollten wir versuchen, den Zusammenhang zwischen verschiedenen Wegen der Sprachförderung unter Einbeziehung psychomotorischer Ziele und Inhalte zu skizzieren. Unseres Erachtens gehört zu einer psychomotorischen Sprachförderung vor allem das Spiel als »formatähnliche« Kommunikationssituation (nach Bruner 1987), aber auch rhythmisch-musikalische und szenische Elemente.

Wir hoffen, daß wir damit verdeutlichen konnten, daß im Gegensatz zu den traditionellen psychomotorischen Zielsetzungen (wie bei Kiphard 1983) nicht einfach die additive therapeutische Hinzufügung von Bewegung zur Sprachtherapie wirkungsvoll in der Förderung ist. Es kommt gerade für Kinder mit eingeschränkten kommunikativen Handlungskompetenzen darauf an, daß für sie bedeutungsvolle Inhalte in einer klar strukturierten Situation erfahrbar und gestaltbar werden. Bei sprachbehinderten Kindern könnte so an den Beginn der Förderung eine stärkere Betonung von Bewegungshandlungen als ein Ausgangspunkt sprachlichen Handelns vorgenommen werden. Im Verlaufe der Förderung kann diese Bewegungskomponente dann zugunsten sprachlicher Steuerungs-

funktionen eher in den Hintergrund treten (z. B. durch eine Schwerpunktverlagerung von Bewegungsspielen hin zu Rollenspielen).

Wir können somit im Anschluß an die Aussagen zur Wirksamkeit der Psychomotorik (1. Teil) diesem Ansatz vor allem im Vorschul- und Grundschulalter eine hohe Bedeutung auch für die Förderung sprachbehinderter Kinder theoretisch und empirisch begründet zuweisen. Allerdings sollten dabei auch die beschriebenen Einschränkungen berücksichtigt werden. Psychomotorik stellt unseres Erachtens einen Rahmen zur wirkungsvollen Integration verschiedener therapierelevanter Elemente dar, aber keine Therapieform per se. Sie kann und will kein Programm mit festen Vorschriften sein, sondern sie erwartet die Konkretisierung anhand der jeweiligen gruppen- bzw. individualspezifischen Zielvorstellungen. Dabei spielt auch eine förderungsorientierte Diagnostik eine nicht zu unterschätzende Rolle — eine Diagnostik, die sich, wie die Intervention, auf Sprache, Bewegung und soziale Komponenten zugleich erstrecken muß.

Literatur

- Amrhein, F.: Musik und Bewegung — Über den Zusammenhang von Musik und Motopädagogik. *Motorik* 11 (1988) 3, S. 81—89.
- Bahr, R., und Nondorf, H.: Bewegungshandlung und Sprachvollzug — Gedanken zur psychomotorischen Förderung sprachentwicklungsgestörter Kinder. *Die Sprachheilarbeit* 30 (1985) 3, S. 97—103.
- Braun, O., Homburg, G., und Teumer, J.: Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten. *Die Sprachheilarbeit* 25 (1980) 1, S. 1—17.
- Bruner, J. S.: *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern, Stuttgart, Toronto 1987.

- Cohn, R. C.: Von der Psychoanalyse zur Themen-zentrierten Interaktion. Stuttgart 1975.
- Dannenbauer, F., und Dirnberger, W.: Aspekte eines therapieorientierten Unterrichts in der Schule für Sprachbehinderte — Kriterien und Realisationsmöglichkeiten für die Grundstufe. Die Sprachheilarbeit 26 (1981) 6, S.313—325.
- Decker-Voigt, H.-H.: Musiktherapie mit Behinder-ten. In: Kreuzer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik, Bd. 4: Das Spiel im therapeutischen und sonderpädagogischen Bereich. Düsseldorf 1984, S. 155—164.
- Eggert, D.: Grundlagen und Inhalte eines Konzepts zur Integration der Psychomotorik in die Sonderpädagogenausbildung. Motorik 10 (1987) 4, S. 135—144.
- Feudel, E.: Dynamische Pädagogik. Eine elementare Anleitung für rhythmische Erziehung in der Schule. Wolfenbüttel 1980.
- Füssenich, I.: Zur (Mit)Wirkung von Sprachtherapeuten bei der Rehabilitation von sprachentwicklungsgestörten Kindern. Der Sprachheilpädagoge 19 (1987) 4, S. 20—30.
- Glathe, B.: Partner- und Gruppenkontakt. Möglichkeiten zur Kommunikation in der Rhythmischen Erziehung. In: Praxis der Psychomotorik 9 (1984) 1, S. 18—22.
- Homburg, G.: Thesen zur Entwicklung der Sprachbehindertenpädagogik und Konsequenzen für die Arbeit der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit 30 (1985) 2, S.75—80.
- Johannknecht, A., und Lütje, B.: Untersuchung zur Effektivität psychomotorischer Förderung in der Eingangsklasse einer Schule für Sprachbehinderte. Hannover (unveröffentlichte Examensarbeit) 1987.
- Kalkowski, H.: Therapeutische Aspekte im Klassenunterricht an der Schule für Sprachbehinderte — Erfahrungen aus dem Primarbereich. Die Sprachheilarbeit 32 (1987) 3, S.109—119.
- Kellersmann, D.: Märchen in der Psychomotorik. Hannover (unveröffentlichte Examensarbeit) 1989.
- Kiphard, E. J.: Motopädagogik. Dortmund ²1983.
- Kleinert-Molitor, B.: Überlegungen zu einer psychomotorisch orientierten Sprachförderung im Kindergarten und Anfangsunterricht. Die Sprachheilarbeit 30 (1985) 3, S.104—116.
- Kleinert-Molitor, B.: »Früher konnte ich nicht mal ‚Mamalade‘ sagen« — 10 Jahre Frühförderung konkret. Die Sprachheilarbeit 31 (1986) 5, S.241—248.
- Kleinert-Molitor, B.: Bewegen — Spielen — Sprechen. Psychomotorisch orientierte Sprachförderung als pragmatische Forcierung sprachlichen Lernens. In: dgs-Landesgruppe Rheinland (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg 1987, S. 247—273.
- Kleinert-Molitor, B.: Das Spielgeschehen als Sprachlernort — Psychomotorisch orientierte Sprachentwicklungsförderung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 1: Grundlagen der Sprachtherapie. Berlin 1989, S. 222—251.
- Knura, G.: Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura, G., und Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 7: Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin ²1982, S. 3—61.
- Knura, G., und Neumann, B.: Methoden der Sprachtherapie. In: Knura, G., und Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 7: Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin ²1982, S. 161—173.
- Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10. November 1978: Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule). Die Sprachheilarbeit 24 (1979) 1, S.27—31.
- Moog, H.: Spezielle Probleme der Musikerziehung bei Sprachbehinderten. In: Knura, G., und Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 7: Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin ²1982, S. 484—498.
- Nordorff, P., und Robbins, C.: Musik als Therapie für behinderte Kinder. Stuttgart 1975.
- Olbrich, I.: Sprache und Bewegung unter sonderpädagogischem Aspekt. Psychomotorik in der Rehabilitation lern- und sprachbehinderter Kinder. Motorik 1 (1978) 2, S. 42—52.
- Olbrich, I.: Unterrichtsentwurf zum Thema: Auditive Wahrnehmungsförderung an einer Schule für Lernbehinderte. In: Irmischer, T., und Fischer, K. (Red.): Bewegungserziehung und Sport an Schulen für Lernbehinderte. Arbeitstagung vom 9. bis 11. Oktober 1980 in Marburg. Reihe Motorik, Bd. 3. Schondorf 1982, S. 220—235.
- Olbrich, I.: Die Integrierte Sprach- und Bewegungstherapie als ganzheitlich orientierte Therapieform bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. Motorik 6 (1983) 4, S. 140—149.
- Olbrich, I.: Die Frühförderung sprachentwicklungsgestörter Kinder in der Integrierten Sprach- und Bewegungstherapie. In: Olbrich, I. (Hrsg.): Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Dortmund 1985, S. 130—161.
- Olbrich, I.: Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung in der Integrierten Sprach- und Bewegungstherapie — Aspekte integrativer, ganzheitlicher Sprachentwicklungsförderung. Die Sprachheilarbeit 32 (1987) 2, S.59—68.
- Pohl, A., und Eggert, D.: Musik zur psychomotorischen Förderung. Dortmund 1987.

- Sommer, A.: Über die Möglichkeiten der rhythmischen Erziehung bei Sprachbehinderten. *Rhythmik in der Erziehung* 4 (1977), S. 1—7.
- Wurst, F.: Sprachentwicklungsstörungen und ihre Behandlung. Wien 1973.

Anschriften der Verfasser:

Prof. Dr. Dietrich Eggert
Am Schapdamm 33, 3012 Langenhagen 7
Birgit Lütje
Badenstedter Straße 76, 3000 Hannover 91
Annette Johannknecht
Tonstraße 12, 3000 Hannover 91

Dietrich Eggert ist Professor für Psychologie der Behinderten in der Sonderschullehrerbildung am Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover.

Birgit Lütje ist Mitarbeiterin von Professor Eggert und arbeitet nach dem Abschluß des Studiums der Sonderpädagogik (Sprach- und Lernbehindertenpädagogik) als Sprachtherapeutin in der Ambulanz.

Annette Johannknecht war ebenfalls Mitarbeiterin von Professor Eggert und ist jetzt Lehramtsanwärterin an einer Schule für Sprachbehinderte in Hannover.

Die Sprachheilarbeit 35 (1990) 5, S. 245—250



Irmtraud M. Oskamp, Bayreuth

Beurteilung von Erstlesewerken im Hinblick auf die Verwendung in der Schule für Sprachbehinderte — Zur Sprache der Fibel —

Zusammenfassung

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist die Erfahrung, daß Erstlesewerke, die für den Unterricht in der Grundschule konzipiert sind, in der Schule für Sprachbehinderte nur bedingt eingesetzt werden können. Andererseits liegen für diese Schulart, in der in der Regel nach den Lehrplänen für Grundschulen unterrichtet wird, keine eigenen Lehrwerke vor. Viele Lehrkräfte kombinieren entsprechend den Gegebenheiten, die sie in ihren Klassen vorfinden, Inhalte mehrerer Fibel oder sind, bei mehrjähriger Erfahrung in der Eingangsstufe der Schule für Sprachbehinderte, dazu übergegangen, Eigenfibel zu erstellen.

Vor diesem Hintergrund werden verbreitete Erstlesewerke im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit in der Schule für Sprachbehinderte überprüft. Dabei spielt die Sprache, neben den bekannten Beurteil-

ungskriterien von Lehrwerken (vgl. dazu: *Conrady, P.*, und *Rademacher, G.*), eine herausragende Rolle.

1. Einleitung

Die Texte, an denen Lesen gelernt wird, haben eine außerordentliche Wirkung auf das Kind. Deshalb sollten bei der Beurteilung von Erstlesewerken möglichst objektive Kriterien herangezogen werden.

In einem ersten Abschnitt werden zunächst unsystematisch mögliche Beurteilungsmaßstäbe angesprochen. Das Hauptgewicht des Beitrags liegt auf der Darstellung charakteristischer Merkmale der Fibelsprache, die bei der Beurteilung von Erstlesewerken eine wichtige Rolle spielen können. Dabei werden

u. a. Fragen zur Syntax, zur Wortauswahl, zur Verteilung der Wortarten und zur Lautfolge in Erstlesewerken aufgegriffen.

2. Anmerkung zur Beurteilung von Erstlesewerken

Eine erste Entscheidung wird häufig spontan und nach emotionalen Gesichtspunkten getroffen. Aufmachung, Illustration und Text gefallen, das methodische Verfahren wird akzeptiert.

Bei intensiverer Beschäftigung mit dem Erstlesewerk werden auch die Materialien, die die Fibel ergänzen, in die Beurteilung einbezogen: Arbeitshefte, Lehrerhandbücher, Folien, Handpuppen usw. Der Umfang des Werkes, die Papierqualität, das Format der Fibel und der ergänzenden Unterrichtsmaterialien, eine stabile Aufmachung, der Preis, die amtliche Genehmigung u. a. m. beeinflussen die Entscheidung über Einführung eines neuen oder Beibehaltung des eingeführten Lesebuches. Da werden in der Regel auch die meist buchungewohnten Schulanfänger in die Überlegungen einbezogen: Das Gewicht der Bücher sollte nicht zu hoch, das Format der Ranzengröße angepaßt, das Layout der Fibel ansprechend sein usw.

Wenn diese äußeren Merkmale zufriedenstellen, spielen der Aufbau der Fibel, die Schriftgröße am Anfang und am Ende des Lesebuches, die Verteilung und Zuordnung von Text und Bild und die Möglichkeit der Weiterführung des Werkes in der zweiten Jahrgangsstufe eine wichtige Rolle und nicht zuletzt die Leselehre. Die meisten neueren Erstlesewerke sind jedoch nach einem methodenübergreifenden Verfahren aufgebaut. Dabei werden synthetische und analytische Elemente sowie die ganzheitliche Erfassung von Wortgestalten angemessen gewichtet.

3. Charakteristische Merkmale der Fibelsprache

3.1. Auffälligkeiten im syntaktischen Bereich

Schulanfänger sind in der Regel für das Lesenlernen hoch motiviert. Erstlesewerke knüpfen nicht immer an diese Lernbereitschaft an. Die Kinder werden vielmehr mit

Texten an das Lesen herangeführt, die weder den Sprachstand noch den Gebrauchswortschatz des Schulanfängers berücksichtigen. Einige Beispiele aus Fibeln, die heute für den Schulgebrauch zugelassen sind, können dies belegen. Sie stammen allesamt aus dem ersten Drittel des jeweiligen Leselehrgangs.

Anne ist da
Michael ist da
Babsi ist da
alle rufen aaa ein Drachen
alle rufen aaa eine Schachtel
alle rufen ... (Gärtner et al. 1983, S. 9)

Da ist das Haus
Da ist die Mutter
Da ist der Baum
Da ist das Auto
Da ist der Vater (Kempowski 1980, S. 11)

Zum Bild, das Uli zeigt, der gerade nach Rudi ruft, wird folgender Text angeboten:

Uli ruft
Uli ruft Rudi
ruft Uli Rudi
ruft Uli Evi
ruft Evi Rudi
ruft Evi Uli
ruft Uli Uli (Auf'm Volk/Kuch 1982, S. 8)

Oma holt Udo von der Schule ab. Zum entsprechenden Bild wird folgender Text geboten:

du Udo
da deine Oma
meine Oma meine Oma
Udo Udo Oma Oma (o. V. 1986, S. 16)

Uli und Udo malen ein Auto. Am Steuer sitzt — undeutlich erkennbar — eine Frau. Darunter steht folgender Text:

malen Uli und Udo ein 
malen Uli und Udo einen 
nein
Uli und Udo malen Oma im  (o. V. 1986, S. 19)

Pregel (1984) charakterisiert den eigenartigen Sprachstil vieler Erstlesewerke als »Fibel-Dadaismus« und hebt damit auf die häufig stereotypen Satzreihenanfänge mit »Da ...« ab. Sprachdidaktische Aufgaben werden methodischen Zwängen geopfert, d. h., es werden nur solche Wörter angeführt, die auch selbständig erlesen werden können. Mit dem Laut- bzw. Buchstabenkanon, der während der ersten Wochen analysiert wird, lassen sich jedoch kaum anregende Texte gestalten. Auf den ersten Fibelseiten finden sich

häufig gelungene Illustrationen, die zum Sprechen ermutigen und das sinnentnehmende Lesen unterstützen. Die dazugehörigen Texte mindern dann jedoch oft — wie die Beispiele oben zeigen — die Motivation und die Hilfen, die vom Bild ausgehen, durch unpassende oder überflüssige Äußerungen.

Nach dieser sicher etwas globalen Charakterisierung der »Fibelsprache« wird im folgenden auf der Grundlage von empirischen Untersuchungen Stellung zur Wortwahl und zum Satzbau genommen. Die dargestellten Ergebnisse können weitere Kriterien zur gezielten Beurteilung von Erstlesewerken im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit in der Schule für Sprachbehinderte liefern.

3.2. Analyse des Fibelwortschatzes und Vergleiche mit dem Gebrauchswortschatz von Schulanfängern

Einen Überblick über Untersuchungen zum Sprachvermögen von Schulanfängern, die von linguistischen, sprachsoziologischen oder bildungspolitischen Fragestellungen ausgehen, legte Mitte der siebziger Jahre *Hannig* vor (1974). Ergebnisse von *Menzel* (1975) und von *Pregel* und *Rickheit* (1987) bestätigen oder erweitern die dort angeführten Daten. Danach lassen sich je nach Untersuchungsziel und -methode Rückschlüsse auf den durchschnittlichen Gebrauchswortschatz von Schulanfängern ziehen, der Grundlage für einen motivierenden Leselehrgang sein sollte. Exemplarisch werden hier einige Ergebnisse aus den Erhebungen von *Menzel* (1975) und von *Pregel* (1970, 1984, 1987) vorgestellt.

3.2.1. Zum substantivischen Wortschatz

Menzel und *Klamer* (1975) untersuchten den Wortschatz von 23 bzw. 18 Fibeln, die mehrheitlich in der ersten Hälfte der siebziger Jahre erschienen sind. Auszüge der dort gefundenen Ergebnisse werden hier wiedergegeben. Gezählt wurden zunächst die ersten 50 verschiedenen Substantive in den Lehrwerken. Für die weitere Untersuchung wurden jedoch die am häufigsten vorkommenden Substantive, nämlich Vornamen (Fibelkinder), Namen für Tiere und Familiennamen nicht berücksichtigt. Hierzu merkt *Menzel* (1975) kritisch an, daß die Einbeziehung der

Namen der Kinder einer realen Schulklasse in den Leselernprozeß von pragmatischer Relevanz sei. Durch zu viele Namen in den Fibeln werde das jedoch eher verhindert als provoziert. Fibeln selbst sollten mit wenigen Namen auskommen — *Menzel* zählte pro Lehrgang durchschnittlich elf Vor-, Familien- und Tiernamen — und statt dessen Substantive von semantischer und pragmatischer Wichtigkeit bevorzugen (vgl. *Menzel* 1975, S. 86).

Die folgende Tabelle zeigt die 26 häufigsten Substantive, die in mehr als sechs der untersuchten Lehrwerke vorkommen. Sie werden in Beziehung zu den 26 häufigsten Substantiven im Wortschatz von Schulanfängern gesetzt.

Die 26 häufigsten Substantive in Fibeln (<i>Menzel</i> 1975, S. 87)	Die 26 häufigsten Substantive im Wortschatz (mündlich) von Schulanfängern (<i>Pregel und Rickheit</i> 1987, S. 312)
<i>Auto</i>	Auto
<i>Haus</i>	Mutter, Mutti
Ball	Hund
<i>Mutter</i>	Haus
<i>Vater</i>	Nase
Sonne	Haar
Kind	Mund
<i>Oma</i>	Katze
Schule	Mann
Maus	Kleid
<i>Kasper</i>	Auge
Mond	Vater
<i>Roller</i>	Krone
<i>Baum</i>	Hand
Tisch	Frau
Wind	Junge
Puppe	Kasper
Fenster	Wasser
<i>Bett</i>	Bruder
Igel	Papa/Papi
Laterne	Roller
Licht	Baum
<i>Nase</i>	Oma/Omi
Stern	Bett
Wagen	Ohr
<i>Wasser</i>	Schwester

Der Vergleich der beiden Wortlisten zeigt, daß elf der 26 Wörter korrelieren. Erstaunlich mag sein, daß in Fibeln häufig vorkommende Wörter wie Maus, Igel oder Sonne in der

Braunschweiger Erhebung an 147. (Maus), 270. (Igel) und 238. (Sonne) Stelle stehen. »Schule« erscheint immerhin schon an 54. und Ball an 35. Stelle im Gebrauchswortschatz der Kinder der ersten Jahrgangsstufe. Allerdings muß vermerkt werden, daß auch die häufigsten Substantive im Wortschatz von Grundschulern nicht durchweg für den Beginn des Leselehrgangs geeignet sind, insbesondere die Wörter »Junge« und »Schwester«.

In vielen Fibeln fehlen, wie *Menzel* kritisch vermerkt, im Erstleselehrgang häufig Wörter, die unter phonologischen und pragmatischen Gesichtspunkten relevant wären. Er führt Beispiele aus den semantischen Feldern Nahrung (Limo, Cola, Butter, Reis ...), Kleidung (Hose, Kleid, Mantel ...), Körperteile (Hand, Mund, Bein, Fuß ...), Schule (Buch, Heft, Fibel, Papier ...), Spielzeug (Teddy, Lego, Bär ...), Verkehr (Bus, Bahn, Zug ...) oder Medien (Radio, Kino, Zeitung ...) an.

Ein Leselehrgang wird auch danach zu beurteilen sein, wie sehr er sich am Gebrauchswortschatz der Adressaten orientiert und Schlüsselbegriffe, die in der Alltagssprache der Kinder eine Rolle spielen, aufgreift und erlesbar macht.

3.2.2. Zum adjektivischen Wortschatz

Klamer (1975) hat den Adjektiv- und Verbgebrauch in Fibeln untersucht. Bei den Adjektiven bezog *Klamer* Zahladjektive (»alle«, »keine«, »lauter«), Mengewörter (»viel«, »wenig«) und aus der Umgangssprache übernommene Modewörter (»toll«) und Lexeme wie »viel«, die sowohl adverbial als auch adjektivisch verwendet werden, ein. Eine ausführliche Auflistung des untersuchten adjektivischen Wortbestandes sowie eine Begründung der Auswahl stellt die Autorin ihrer Erhebung voran.

Aus 18 Fibeln wurden jeweils die ersten 20 verschiedenen Adjektive aufgelistet, die je nach Erstlesewerk unterschiedlich rasch aufeinanderfolgend eingeführt wurden. Ein Blick auf die Tabelle der 20 häufigsten Adjektive, die nach *Pregel* und *Rickheit* die Sprache von Schulanfängern bestimmen, zeigt, daß die häufigsten Fibeladjektive mit den häufigsten

Adjektiven der Schulanfängersprache übereinstimmen.

Die 20 häufigsten Fibeladjektive (<i>Klamer</i> 1975, S. 110)	Die 20 häufigsten Adjektive im Wortschatz von Schulanfängern (<i>Pregel</i> und <i>Rickheit</i> 1987, S. 430)
1. klein	1. ganz
2. gut	2. rot
3. rot	3. klein
4. schnell	4. schwarz
5. schön	5. alle, -s
6. fein	6. blau
7. viel	7. anderer
8. groß	8. groß
9. hoch	9. weiß
10. gelb	10. gelb
11. lieb	11. schön
12. leise	12. viel
13. grün	13. lang, -e
14. rund	14. braun
15. blau	15. golden
16. weiß	16. schnell
17. alle	17. richtig
18. kein	18. kaputt
19. neu	19. genau
20. froh	20. mehr, (am meisten)

Das in Fibeln häufig vorkommende Wörtchen »gut« steht bei *Pregel* und *Rickheit* an 21. Stelle, »lieb« nimmt auf der Häufigkeitsliste Platz 38 ein, »leise« steht auf Rangplatz 78, und das beinahe klassische Fibeladjektiv »fein« finden wir auf Platz 166. *Klamer* bedauert, daß die in Fibeln verwendeten Adjektive, die mit dem Gebrauchswortschatz korrelieren, meist nicht dazu benutzt werden, um interessante Begebenheiten anschaulich zu schildern, sondern oft in inhaltlich ähnlichen Zusammenhängen auftauchen. Beispiele aus neueren Fibeln bestätigen diese Beobachtung:

Vater hat ein Auto, das Auto ist rot.	Das ist Opa Opa ist alt.
Mutter hat ein Rad, das Rad ist grün.	Das ist Oma Oma ist auch alt.
Willi hat einen Roller, der Roller ist rot.	...
Renate hat einen Wagen, der Wagen ist grün. (<i>Kempowski</i> 1980, S. 15)	Der Schrank ist alt, der Tisch ist alt, die Lampe ist alt, das Auto ist auch alt. (<i>Kempowski</i> 1980, S. 18/19)
Der Turm ist groß Das Haus ist klein	
Der Turm und das Haus sind schön. (<i>Kempowski</i> 1980, S. 25)	

3.2.3. Zum verbalen Wortschatz

Die Analyse des Fibelwortschatzes wird durch einige Anmerkungen zum Verbgebrauch abgeschlossen. Die Untersuchung wurde von *Klamer* (1975) durchgeführt und beschränkt sich auf den Verbgebrauch zu Beginn des Erstleselehrgangs (die ersten 30 verschiedenen Verben). Dabei wurden 18 Fibeln analysiert. Einen Überblick über den Verb-Anfangswortschatz in den untersuchten Fibeln gibt die folgende Tabelle, die wiederum in Beziehung zum Gebrauchswortschatz der Schulanfänger gesetzt wird:

Die 30 häufigsten Fibelverben (<i>Klamer</i> 1975, S. 113)	Die 30 häufigsten Verben im Wortschatz von Schulanfängern (<i>Pregel</i> und <i>Rickheit</i> 1987, S. 126)
1. <i>sein</i>	1. sein
2. <i>kommen</i>	2. haben
3. <i>rufen</i>	3. kommen
4. <i>haben</i>	4. sagen
5. <i>malen</i>	5. müssen
6. <i>spielen</i>	6. spielen
7. <i>fahren</i>	7. gehen
8. <i>laufen</i>	8. sehen
9. <i>holen</i>	9. wollen
10. <i>gehen</i>	10. machen
11. <i>wollen</i>	11. fahren
12. <i>suchen</i>	12. können
13. <i>sagen</i>	13. wissen
14. <i>lesen</i>	14. lachen
15. <i>können</i>	15. heißen
16. <i>essen</i>	16. kriegen
17. <i>springen</i>	17. geben
18. <i>stehen</i>	18. nehmen
19. <i>schlagen</i>	19. hinfallen
20. <i>sausen</i>	20. anhaben
21. <i>waschen</i>	21. aussehen
22. <i>halten</i>	22. holen
23. <i>fliegen</i>	23. tun
24. <i>singen</i>	24. dürfen
25. <i>machen</i>	25. essen
26. <i>liegen</i>	26. liegen
27. <i>bauen</i>	27. sollen
28. <i>lachen</i>	28. gucken
29. <i>bringen</i>	29. laufen
30. <i>sitzen</i>	30. glauben

Fast die Hälfte der häufigsten Fibelverben stimmt mit den häufigsten Verben im Sprachgebrauch der Schulanfänger überein, wenngleich auch teilweise gravierende Unterschiede in der Häufigkeitsrangfolge zu verzeichnen sind, z. B. »laufen«, »holen« und

»essen«. Das Verb »sein« ist nach *Klamer* das meistwiederholte Verb, gefolgt von »kommen«, »rufen«, »haben« und »malen«. Leider treten die Verben oft in langweiligen Wiederholungen auf:

Tilo sucht Oli	Lilo ruft ich will lesen
Oli sucht Lulu	Rudi und Evi lesen
Lulu sucht Ina	Lilo und Rudi lesen
Ina sucht Lori	will Uli lesen
Lori sucht Lilo	(<i>Auf'm Volk/Kuch</i> 1982, S. 11)
Lilo sucht Lilli	
Lilli sucht Evi	
Evi sucht Opa	
(<i>Auf'm Volk/Kuch</i> 1982, S. 17)	

3.3. Die Verteilung der Wortarten

Pregel (1984, S. 104) weist darauf hin, daß die Verteilung der Wortarten in vielen Fibeln keineswegs mit der Wortartenverteilung in Redetexten der Schulanfänger übereinstimmt. Das Substantiv ist in den meisten Fibeln überrepräsentiert. Schulanfänger und Grundschulkinderverwenden in ihrer Alltagssprache ca. 12 Prozent Substantive, ca. 15 Prozent Verben und ca. 5 bis 6 Prozent Adjektive. Fibeltexte enthalten in der ersten Hälfte des Lehrgangs bis zu 50 Prozent und mehr Substantive. *Pregel* spricht von der »Substantivitis« der Fibelsprache; Verben und Adjektive sind in Fibeln, im Vergleich zum Gebrauchswortschatz der Sechs- bis Siebenjährigen, unterrepräsentiert. Dasselbe gilt für Numeralia, Interrogative, Artikel, Adverbien und Interjektionen.

3.4. Zur Lautfolge in Erstlesewerken

Forschungen über die Lautbildungsschwierigkeiten von stammelnden Kindern werden beim Aufbau von Fibeln oft vernachlässigt oder sehr unsystematisch berücksichtigt. Eine nicht repräsentative Auflistung der ersten zehn Laute aus sechs Fibeln¹ mag dies belegen.

¹ Für die Darstellung der Lautabfolge wurden folgende Fibeln herangezogen:

1. Der schlaue Papagei, Bamberg 1985.
2. Kempowskis einfache Fibel, Braunschweig 1980.
3. Meine liebe Fibel, Bochum 1986.
4. Ich lerne lesen 1, München 1983.
5. Bunte Lesewelt (Neuausgabe), Donauwörth 1982.
6. Fibelkinder 1, München 1983.

1. Oo Mm Aa Ss Ll Ee Tt Nn Rr Ff
2. Rr Oo Ww Ee Tt Ss Kk Mm Au,au Aa
3. Uu l a t e m n e i d Oo
4. Aa Uu Oo Mm li Ee Ei,ei Ss Nn Ff
5. li Uu Ll Au,au Rr Oo Tt Mm Aa Ss
6. Oo Mm Rr Aa Sch,sch Tt Uu li Kk Ll

Im Hinblick auf die Arbeit mit sprachbehinderten Kindern und unter Berücksichtigung der großen Anzahl von Kindern mit Artikulationsschwierigkeiten ist die Reihenfolge der Laute im Erstleseprozeß von besonderer Bedeutung. Nicht zuletzt sollten auch die Konsonantenverbindungen in den ersten Ganzwörtern bzw. den ersten zu erlesenden Wörtern bei der Beurteilung und Auswahl von Erstlesewerken für den Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte Beachtung finden.

4. Abschließende Betrachtung

Zusammenfassend ergeben die dargestellten Analysen der Fibelsprache folgendes Bild: Die Ergebnisse der Kindersprachforschung werden in den meisten Fibeln zu wenig oder nicht durchgängig beachtet. Stereotype Satzreihen, monotone Satzbaumodelle und häufige Wortwiederholungen in wenig anregenden, oft langweiligen Texten unterfordern die Schulanfänger und motivieren kaum zum Lesenlernen. Eine stärkere Berücksichtigung des Gebrauchswortschatzes, dort wo es aus lesetechnischen, phonologischen, semantischen und pragmatischen Gründen möglich und sinnvoll ist, wäre wünschenswert.

Auf die Lautbildungsschwierigkeiten zahlreicher Schulanfänger sollte durch eine sinnvolle Abfolge der Lautanalyse (vom leichten zum schwerer zu bildenden Laut, vgl. u. a. die »Lauttreppe« nach Möhring) Rücksicht genommen werden. Die Orientierung an Satzkonstruktionen aus der Kindersprache würde eine Abkehr von häufig identischen Satzmodellen in vielen Fibeltexten nach sich ziehen und zu sprachpragmatisch relevanten Fibeltexten führen. In einzelnen neueren Erstlesewerken finden sich in dieser Richtung schon ermutigende Ansätze.

Die Textbeispiele wurden folgenden Fibeln entnommen:

1. Gärtner, H., Heuß, G., und Liedel, M.: Ich lerne lesen 1. München 1983.

2. Auf'm Volk, A., und Kuch, Th.: Bunte Lesewelt. Donauwörth 1982.
3. Kempowski, W.: Kempowskis einfache Fibel. Braunschweig 1980.
4. o. V.: Meine liebe Fibel. Bochum 1986.

Literatur

- Conrady, P.: Aspekte einer Fibelanalyse. In: Conrady, P., und Rademacher, G. (Hrsg.): Fibel im Gespräch. Essen 1987, S. 106—111.
- Conrady, P., und Rademacher, G. (Hrsg.): Fibel im Gespräch. Essen. 1987.
- Hannig, C.: Zur Sprache des Kindes im Grundschulalter. Kronberg 1974.
- Klamer, S.: Untersuchungen zum Adjektiv- und Verbgebrauch. In: Menzel, W. (Hrsg.): Fibel und Lesebücher für die Primarstufe. Paderborn 1975.
- Meiers, K. (Hrsg.): Fibel und erster Leseunterricht. Frankfurt 1986.
- Meiers, K.: Die Fibel — eine Herausforderung an den Lehrer. In: Conrady, P., und Rademacher, G. (Hrsg.): Fibel im Gespräch. Essen 1987, S. 13—31.
- Menzel, W.: Fibel und Lesebücher für die Primarstufe. Kritische Analysen. Paderborn 1975.
- Möhring, H.: Lautbildungsschwierigkeit im Deutschen. Eine phonetisch-pädagogische Untersuchung als Beitrag zur Fibelfrage vom Standpunkt des Heilpädagogen aufgrund statistischer Erhebungen an 2102 stammellenden Schulkindern im deutschen Sprachgebiet. Zeitschrift für Kinderforschung 47 (1938), S. 185—235.
- Ossner, M. (Hrsg.): Methoden der Sprachdidaktik — Methoden im Sprachunterricht. Beiträge des V. Symposiums Deutschdidaktik. Ludwigsburg 1984.
- Pregel, D.: Zum Sprachstil des Grundschulkindes. Düsseldorf 1970.
- Pregel, D.: Sprache und Texte in Leselehrgängen. In: Ossner, M. (Hrsg.): Methoden der Sprachdidaktik — Methoden im Sprachunterricht. Ludwigsburg 1984, S. 100—112.
- Pregel, D., und Rickheit, G.: Der Wortschatz im Grundschulalter. Hildesheim 1987.

Anschrift der Verfasserin:
 Dr. Irmtraud M. Oskamp
 Jean-Paul-Straße 81 B, 8580 Bayreuth
 Frau Dr. Oskamp leitet ein Studienseminar für Sprachbehindertenpädagogik in Bayreuth und ist Lehrbeauftragte im Fach Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Würzburg.



Birgit Hogger, Nürnberg

Schrift als therapeutisches Mittel bei Hörgeschädigten

Zusammenfassung

Die besonderen Wahrnehmungs- und Gedächtnisbedingungen bei Hörgeschädigten führen zu einer Sprachentwicklungsstörung. Betroffen sind vor allem die Sprachverarbeitung und die Metasprachentwicklung. Bei Gehörlosen entsteht zudem eine Gebärdensprache, die die sprachliche Situation besonders schwierig gestaltet.

Die Verarbeitung der Lautsprache ist aus zwei Gründen erschwert. Zum einen ist es ihre Flüchtigkeit, zum anderen der abhängig vom Schädigungsgrad mehr oder weniger defektive Input. Bei Gehörlosen bleibt nur noch das Mundbild.

Durch frühzeitige adäquate Input-Präsentation ließe sich eine Sprachverarbeitungsstörung weitgehend verhindern. Sprache muß statisch, zeitlich konstant, in diskreten und simultan wahrnehmbaren Einheiten dargeboten werden, d. h. in ihrem schriftlichen Modus. Dies fördert auch die metasprachliche Entwicklung und kompensiert bei Gehörlosen die ungünstigen Auswirkungen der Gebärdensprache.

1. Wahrnehmungslage und sprachlicher Input

Die Sprachwahrnehmung ist abhängig vom Grad der Hörschädigung. Mit zunehmendem Hörverlust verändert sich der sprachliche Input. Betroffen sind zunächst vor allem unbetonte Morpheme — grammatische Morpheme, Wortbildungsmorpheme und pragmatisch relevante Partikelwörter —, aber auch die in syntaktischer, semantischer und nicht zuletzt pragmatischer Hinsicht so wichtige Parasprache (Intonation, Sprechtempo und -rhythmus), bis schließlich überhaupt nicht mehr über das Ohr wahrgenommen wird. Mit der zunehmenden quantitativen und auch qualitativen Veränderung der auditiven Information (vgl. *Kloster-Jensen/Jussen*) verlagert sich die Sprachwahrnehmung vom auditiven auf den visuellen Kanal, indem durch Absehen vom Mund die defekte auditive Informa-

tion kompensiert wird. Den Gehörlosen bleibt schließlich nur noch das Mundbild, das aber die Struktur der Lautsprache nur in Bruchstücken wiedergeben kann.

Der sprachliche Input wird jedoch nicht allein vom Hörvermögen des Perzipienten bestimmt. Eine wichtige Rolle spielt auch die besondere Art der Sprachvorgabe durch die entscheidenden Bezugspersonen, wodurch der defektive Input kompensiert werden soll. Dies sind bei Hörgeschädigten, vor allem bei Gehörlosen, die Pädagogen. Die Bezugspersonen passen sich in ihrer Sprechweise und hinsichtlich der sprachlichen Darbietung den Wahrnehmungsbedürfnissen des Hörgeschädigten an. Sie sprechen langsamer, lauter, deutlicher, gestalten ihre Artikulation je nach Erfordernis plastisch und verwenden eine ausdrucksstarke Kinesik (Mimik, Gestik, Körperhaltung und -bewegung). Gegenüber Gehörlosen wird die Kinesik ganz gezielt und systematisch eingesetzt in Form von Gebärdensprache, GMS (graphembestimmtes Manualsegment) und PMS (phonembestimmtes Manualsegment). Die Gebärdensprache sollen vor allem die Bedeutungsentnahme erleichtern. Das GMS wird bei Eigennamen, Fremdwörtern und ganz allgemein bei schwer abzusehenden Wörtern verwendet. Das PMS, das an sich die Funktion einer Sprechlern- und Artikulationshilfe hat, wird zur Gliederung des Sprechflusses eingesetzt.

Bereits bei Schwerhörigen, in hohem Maße aber bei Gehörlosen, wird eine vereinfachte Sprache gebraucht. Diese zeichnet sich aus durch Vereinfachung auf der Ebene der Satzsyntax, vor allem aber auf der Ebene der Textsyntax. Auf die Mittel zur Wiedergabe der Textkohärenz (z. B. Pronominalisierung) wird insbesondere bei Gehörlosen, aber auch schon bei hochgradig Schwerhörigen, zum großen Teil verzichtet. Gegenüber Gehörlo-

sen wird zudem noch die Wortwahl nach dem Kriterium der Absehbarkeit bestimmt: »Bub« statt »Junge«, »Mädel« statt »Mädchen« und vieles mehr.

Dennoch können auch durch eine behinderungsgemäße Sprachvorgabe, insbesondere bei Gehörlosen, nicht alle durch den Hörschaden bedingten Input-Defizite und -Deformierungen ausgeglichen werden. Davon abgesehen weicht die genannte vereinfachte Sprache vom normalen Sprachgebrauch ab. Gegenüber Gehörlosen führt diese Simplifizierung bisweilen sogar zu agrammatischen Formen (»Der Papa gestern sagt.«).

Schließlich verhalten sich aber mit Ausnahme der professionellen Bezugspersonen nicht alle, die mit Hörgeschädigten zu tun haben, behinderungsgerecht. Gerade bei Schwerhörigen, die als Behinderte nicht auffallen, wird die Behinderung durch die soziale Umwelt und nicht selten auch durch so wichtige Bezugspersonen wie die Eltern leicht ignoriert. Dabei kommt zu einer mangelnden Bereitschaft auch die Unfähigkeit hinzu, mit der Behinderung umzugehen.

Der sprachliche Input ist also eine Mischung aus einem gemäß dem Grad der Hörschädigung defektiven Input und einem solchen Input, der bedingt durch die kompensatorischen Maßnahmen bestimmter Bezugspersonen Merkmale aufweist, die nicht ganz dem normalen Sprachgebrauch entsprechen.

Diese besonderen Bedingungen der Sprachperzeption bei Hörgeschädigten wirken sich auf die Sprachverarbeitung aus und stören damit die Sprachentwicklung. Dadurch, daß sprachliche Muster nicht in adäquater Weise zur Verfügung stehen, wird die imitativ-ganzheitliche Verarbeitung und damit schließlich auch die Induzierung des normgerechten Regelkonzeptes erschwert.

2. Sprachverhalten

Je nach Grad der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit und der Sprachvorgabe durch die Bezugspersonen gibt es Unterschiede im Sprachverhalten der Hörgeschädigten. Die auditive Wahrnehmungsfähigkeit wirkt sich ganz allgemein auf die Art des Inputs aus und bestimmt den Ablauf des Spracherwerbs. Je

weniger die Verbalsprache auditiv wahrgenommen werden kann, um so mehr muß der Spracherwerb gesteuert werden und ist entsprechend weniger natürlich. Auch die Rolle, die die Verbalsprache in der zwischenmenschlichen Verständigung spielt, hängt vom auditiven Wahrnehmungsvermögen ab.

2.1. Zum Sprachverhalten Schwerhöriger

Schwerhörige nehmen Sprache in einer je nach Hörschaden beeinträchtigten Form auditiv wahr (vgl. *Kloster-Jensen/Jussen*). Entsprechend verläuft auch der Spracherwerb natürlich, wenngleich er jedoch durch ein behinderungsgemäßes Interaktionsverhalten seitens der frühen Bezugspersonen unterstützt werden muß. Auch kann der Schwerhörige die Verbalsprache sowohl mit den Hörenden als auch mit anderen Schwerhörigen als Mittel der Verständigung gebrauchen, wenn sie auch auf allen sprachlichen Ebenen mehr oder weniger defektiv ist. So zeigen sich Defekte in der Morpho-Syntax, Semantik, Textsyntax und natürlich in der Sprechweise.

Die Defekte in Syntax und Semantik sind zum Teil auf die beeinträchtigte Wahrnehmung der Parasprache zurückzuführen.

Schwierigkeiten bereitet weiter der Umgang mit grammatischer Terminologie, also die formale Beurteilung von Sprache. Dies deutet auf eine Störung der Metasprachkompetenz hin. Metasprachkompetenz ist die Fähigkeit des Sprachbenutzers, sich aus der unmittelbaren Sprachhandlung zu lösen, Sprache zu vergegenständlichen und zu beurteilen. Sie ist besonders wichtig als Kontrollfunktion gegenüber dem Sprachverhalten.

2.2. Zum Sprachverhalten Gehörloser

Beim Gehörlosen gestaltet sich die sprachliche Situation anders als beim Schwerhörigen. Da der Gehörlose Sprache nicht mehr auditiv wahrnimmt, erfolgt der Verbalspracherwerb nicht natürlich. Eine gelenkte Sprachvermittlung ist erforderlich. Auch verwendet er die Verbalsprache in der Kommunikation mit den Hörenden nur sehr eingeschränkt. Mit den Leidensgenossen gebraucht er ein visuomotorisches Zeichensystem, die sogenannte Gebärdensprache. Auf diese Weise entsteht eine *besondere Art von Zweispra-*

chigkeit. Die Verbalsprache wird in der Regel überwiegend im institutionalisierten Rahmen erworben.

In der institutionalisierten Pädagogik hat die Artikulation einen zentralen Stellenwert. Sprache wird über das Sprechen aufgebaut, obwohl dies den Sprachproduktions-, Sprachperzeptions- und Gedächtnisbedingungen des Gehörlosen völlig entgegensteht. Sprache wird in einem systematischen Sprachaufbau bis zum Ende der Schulzeit vermittelt. Der Gehörlose erreicht jedoch nur eine *ungenügende Sprachkompetenz*. Er entwickelt eine Art »Pidgin«, eine zweckbestimmte Kontaktsprache, die nur im Kontakt mit den Hörenden gebraucht wird und durch keine Sprachgemeinschaft getragen wird. Dieses Pidgin ist in struktureller wie funktionaler Hinsicht rudimentär. Einiges erscheint darin auf Interferenz durch die Gebärdensprache zu beruhen.

Das Sprachverhalten des Gehörlosen wird entscheidend geprägt durch das *Vorhandensein der Gebärdensprache* (vgl. Hogger 1988), die im Spracherwerb als intervenierende Variable wirkt.

Die Gebärdensprache ist ein System von visumotorischen Zeichen, das regelhaft strukturiert ist und aus diesem Grund im allgemeinen als Sprache betrachtet wird. Sie stellt jedoch entgegen der verbreiteten Ansicht kein der Verbalsprache gleichwertiges Zeichensystem dar. Es läßt sich zeigen, daß sie die wichtigsten Kriterien von Sprache nur in Ansätzen erfüllt. So bedingt das Medium der Körpermotorik die empraktische Eingebundenheit der Gebärdensprache, d. h. ihre Kontext- und Produzentengebundenheit. Somit ist eine Gebärdensprache nicht objektivierbar und neutralisierbar wie eine Verbalsprache und damit auch nicht verschriftbar. Die Verbalsprache kann vollständig vom Produzenten gelöst werden, was sich insbesondere durch das Vorhandensein ihres schriftlichen Modus bestätigt.

Die mangelnde Neutralisierbarkeit der Gebärdensprache bewirkt, daß der Gebärdensprache-Benutzer keine volle Metasprachkompetenz entwickeln kann.

Die Gebärdensprache erfüllt vor allem nicht das so wesentliche Kriterium der Arbitrarität.

Die Verbalsprache ist arbiträr, das bedeutet, die Zuordnung von Bezeichnendem zu Bezeichnetem — dem außersprachlichen Referenten — ist beliebig und nicht motiviert. Es gibt keinen zwingenden Grund, ein Tier mit bestimmten Merkmalen »Hund« zu nennen. Die Gebärdensprache ist, wenngleich ihre Zeichen auch nicht immer ikonisch sind, so doch stets motiviert, was die Effizienz dieses Zeichensystems erheblich mindert. Es hat z. B. Auswirkungen auf die Organisation der Begriffe.

Schließlich behindert die Gebärdensprache auch die Entwicklung der in kognitiver Hinsicht so bedeutsamen »inneren Sprache«. Innere Sprache entwickelt sich normalerweise in verschiedenen Stufen aus den handlungsbegleitenden Äußerungen des Kindes, die verinnerlicht werden und dann handlungsplanend und handlungssteuernd wirken. Wie soll dies beim gebärdengebrauchenden gehörlosen Kind geschehen?

In der besonderen zweisprachigen Situation des Gehörlosen wird die Gebärdensprache zur dominanten Sprache gegenüber der Verbalsprache. Dies ist problematisch, da die Gebärdensprache nicht das gleiche leisten kann wie die Verbalsprache und sich auch noch ungünstig auf die sprachliche und kognitive Entwicklung auswirkt. Als dominante Sprache führt die Gebärdensprache auch zu Interferenzerscheinungen in der Verbalsprache.

Die Ausführungen zur Wahrnehmungslage und zum Sprachverhalten Schwerhöriger und Gehörloser machen deutlich, daß der Verbalspracherwerb, vor allem bei Gehörlosen, einen problemlos wahrnehmbaren und intakten Input erfordert. Der Input sollte vor allem nicht flüchtig sein. Dies ist gegeben, wenn Sprache in ihrem schriftlichen Modus dargeboten wird.

3. Schriftliche Sprache

3.1. Besonderheiten schriftlicher Sprache

Sprache verfügt in ihrem schriftlichen Modus über eine Reihe von Eigenschaften, die sie als therapeutisches Mittel bei Hörgeschädigten qualifizieren.

Worin liegen nun diese besonderen Eigenschaften?

Sie sind entscheidend in dem grafischen Medium begründet. Dieses prägt Struktur und Funktionen schriftlicher Sprache so, daß sie gegenüber der mündlichen Sprache als autonomer Sprachmodus dargestellt werden kann. Davon abgesehen ist schriftliche Sprache entgegen einer verbreiteten Vorstellung auch nicht als Repräsentationssystem für mündliche Sprache entstanden (vgl. Hogger 1984).

Die durch das grafische Medium bedingten Eigenschaften schriftlicher Sprache — Materialität, Gegenständlichkeit, Verfügen über diskrete Einheiten — bewirken ihren statischen Charakter, ihre zeitliche Konstanz und die simultane Wahrnehmbarkeit ihrer Einheiten. Damit unterscheidet sich schriftliche Sprache ganz wesentlich von der mündlichen Sprache. Diese ist flüchtig und besteht aufgrund von Koartikulation und Steuerung nicht aus aneinandergereihten Einzellauten, sondern aus einem Lautkontinuum. Insbesondere für Gehörlose erschwert dies die Wahrnehmung und Kurzzeitspeicherung.

Von besonderer Bedeutung ist, daß schriftliche Sprache objektivierte und neutralisierte bzw. dekontextualisierte Sprache darstellt. Das Sprachprodukt ist nicht nur vom situativen Kontext, sondern auch vom Sprachproduzenten losgelöst.

Die Eigenschaften schriftlicher Sprache ermöglichen Funktionen, die zu denen der mündlichen Sprache komplementär sind, vor allem eine spezifisch kommunikative Funktion. Durch die Trennbarkeit von Sprachproduzent, Sprachprodukt und Sprachperzipient kann sich das Sprachprodukt verselbständigen und selbst zum Handelnden werden. In dieser Form von Kommunikation übernimmt das Sprachprodukt die Rolle des Interaktanten.

Damit erfordert das Produkt aber eine spezifische Expliztheit, die der Wahrnehmungslage des Hörgeschädigten entgegenkommt. Denn es muß das kompensiert werden, was in der mündlichen Sprache die Verständlichkeit von Äußerungen ausmacht: die Einbettung in den situativen Kontext und das gemeinsame Zeigfeld, und der Einsatz paralinguistischer und kinesischer Mittel.

3.2. Schriftliche Sprache fördert die Entwicklung von Sprachbewußtheit

Sprachliche Lernprozesse werden durch Sprachbewußtheit wesentlich gefördert. Dies zeigt sich z. B. beim Fremdsprachenlernen.

Sprachbewußtheit entwickelt sich primär durch den Schriftspracherwerb. Der Schriftspracherwerb gibt somit »dem Kind die Möglichkeit, sich in der Entwicklung seiner Sprache auf eine höhere Stufe zu erheben« (Wygotzki 1988, S. 231).

Wie läßt sich die sprachbewußtheitsfördernde Wirkung von schriftlicher Sprache erklären?

Schriftsprachkompetenz impliziert die Fähigkeit des bewußten Umganges mit Sprache. Denn *schriftliche Sprache* ist dekontextualisierte, durch einen hohen Formalitätsgrad gekennzeichnete Sprache, deren Produktion den Gebrauch von Werkzeug voraussetzt und einer bewußten Planung und Steuerung bedarf. In der Schrift wird sprachliche Formulierung konserviert und die Strukturierung in sprachliche Einheiten grafisch reflektiert.

Es wird somit vom Sprachbenutzer verlangt, Konzepte von diesen Einheiten zu entwickeln — ein Satz-, Wort-, Morphem-, Phonem- und ein Graphemkonzept. Dazu gehört auch, sprachliche Einheiten nach linguistischen Klassen bzw. innersprachlichen Gemeinsamkeiten klassifizieren zu können, z. B. Wörter nach gemeinsamen morphologischen, syntaktischen und semantischen Eigenschaften. Dies erfordert eine Art Sprachanalyse, die wiederum voraussetzt, die Aufmerksamkeit auf formale Aspekte zu lenken und Ausdruck und Inhalt voneinander trennen zu können. Die Grundvoraussetzung ist, daß Sprache nach formalen Gesichtspunkten betrachtet wird und nicht mehr gegenstands- und erfahrungsbezogen. Es kommt darauf an, eine linguistische Einheit wie das Wort nach sprachsystematischen Kriterien beurteilen zu können und nicht, wie beim Kind, nach der subjektiven Erfahrung, die dieses damit verbindet. Beispielsweise fällt es Vorschulkindern schwer, beim Vergleich von Wörtern nach ihrer Länge formale Kriterien heranzuziehen. Sie entscheiden nach der Länge der betreffenden außersprachlichen Referenten.

»Charakteristisch für die Antworten von Kindern dieser Altersstufe auf Fragen zu Eigenschaften sprachlicher Form ist, daß sie nicht Sprache als Gegenstand thematisieren, sondern die Objekte und Sachverhalte, auf die die vorgelegten Wörter oder Äußerungen referieren, bzw. die Erfahrung, die die Kinder mit ihnen verbinden« (Andresen 1985, S. 1).

Schriftspracherwerb fördert also die Einsicht in innersprachliche Zusammenhänge. Er unterstützt damit den »Aufbau eines Modelles von Sprache« (op. cit., S. 103).

4. Schrift als therapeutisches Mittel

4.1. Die behinderungsgerechte Methode der Schriftsprachvermittlung

Gehörlosen wie Schwerhörigen fällt der Umgang mit schriftlicher Sprache erfahrungsgemäß schwer. Dabei besteht bei fast allen Schwerhörigen eine auffallende Diskrepanz zwischen der mündlichen und der schriftlichen Sprachleistung. Innerhalb der zu beobachtenden Defektkategorien stehen die Orthographiefehler an erster Stelle.

Schrift zu therapeutischen Zwecken zu fordern mag angesichts der Störungen, die sich im Schriftsprachverhalten von Hörgeschädigten zeigen, paradox erscheinen. Dennoch qualifiziert sich schriftliche Sprache wegen ihrer besonderen Eigenschaften als therapeutisches Mittel. Es bedarf allerdings bestimmter Bedingungen, damit sie ihre therapeutische Wirkung entfalten kann. Dies ist zum einen die angemessene Form der Vermittlung, zum anderen der geeignete Zeitpunkt des Schriftspracherwerbs.

Schriftliche Sprache muß als autonomer Sprachmodus vermittelt werden. Da schriftliche Sprache im allgemeinen als sekundäres Repräsentationssystem für mündliche Sprache betrachtet wird, erfolgt die Schriftsprachvermittlung traditionell über den Bezug zur Lautstruktur, obwohl die schriftliche Sprache in linguistischer wie psycholinguistischer Hinsicht als eigenständiger Sprachmodus dargestellt werden kann (vgl. Hogger 1984). Schriftliche Sprache wird stets zum Gesprochenen in Beziehung gesetzt. Für den Hörgeschädigten ist dies jedoch aus zwei Gründen problematisch, wenn er schrei-

ben soll, wie er spricht und was er hört. Es lenkt die Aufmerksamkeit auf die behinderte auditive Sprachwahrnehmung und auf die beeinträchtigte Artikulation. Außerdem erfordert es die Entwicklung eines Phonem-Konzeptes, was die lautliche Segmentation und Klassifikation voraussetzt und eine für Hörgeschädigte besonders schwierige Anforderung ist. Störungen in der Rechtschreibung müssen sich also automatisch ergeben, wenn die Schriftsprachvermittlung über die Lautsprache erfolgt.

Schriftliche Sprache als autonomen Sprachmodus zu vermitteln bedeutet nicht, daß nicht mehr gesprochen werden darf. Dies ließe sich bei den Schwerhörigen, die Sprache noch auditiv wahrnehmen, gar nicht realisieren. Es geht darum, daß der Bezug zur Lautstruktur nicht in den Vordergrund gerückt wird. Bedeutungsentnahme und Bedeutungsunterscheidung bei schriftlicher Sprache sind möglich, ohne vorher den Bezug zum Gesprochenen herzustellen. Die psycholinguistische Leseforschung hat gezeigt, daß das Lesen im automatisierten Stadium wie auch im Stadium des Erwerbs die Herstellung des Lautstruktur-Bezuges nicht erfordert.

Der geeignete Zeitpunkt der Schriftsprachvermittlung ist nicht der Schuleintritt. Nach meiner Meinung ist dieser Zeitpunkt deshalb ungeeignet, weil beim Hörgeschädigten dann die Schriftsprachvermittlung in der Regel bereits auf der Basis einer gestörten Sprachentwicklung, vor allem einer gestörten Metasprachentwicklung erfolgt. (Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann darauf aber nicht weiter eingegangen werden.) Dies erschwert den erforderlichen bewußten Umgang mit Sprache.

Damit schriftliche Sprache ihre therapeutische Wirkung voll entfalten kann, muß sie wesentlich früher vermittelt werden. Als geeignet erscheint mir die Anfangsphase des Metaspracherwerbs. Insbesondere die Arbeiten von Steinberg (1980, 1983) haben gezeigt, daß ein solch früher Schriftspracherwerb möglich ist. Außerdem könnte die sensible Phase für das Lesen genutzt werden, die bei etwa zwei Jahren liegt (siehe Steinberg 1980, 1983; Oksaar 1983).

Steinberg und Harper schlagen vor, noch früher zu beginnen: »We have introduced written language successfully to a 2 year old . . . and we believe that written language should be introduced even from birth — for that is when hearing children begin to be exposed to language stimuli« (1983, S. 351).

Bei Schwerhörigen ließen sich durch einen frühen Schriftspracherwerb Sprachentwicklungsstörungen und speziell die Probleme im Umgang mit schriftlicher Sprache weitgehend verhindern. Bei Gehörlosen hat die frühe Entwicklung der Schriftsprachkompetenz nicht nur die Funktion, Sprachentwicklungsstörungen zu verhindern. Hier geht es vielmehr darum, den Verbalspracherwerb mittels Schrift in Gang zu setzen. Entgegen der herkömmlichen Vorgehensweise, Sprache über das Sprechen aufzubauen, sollen die Akzente im Set der traditionellen methodischen Schritte auf die Schrift verlagert werden (vgl. Hogger 1988). Angesichts der Wahrnehmungs- und Gedächtnisbedingungen bei Gehörlosen ist dieses Vorgehen auch natürlicher.

Nach den Ergebnissen aus den Experimenten von Steinberg können etwa dreijährige gehörlose Kinder innerhalb eines Jahres ausgehend von einzelnen Wörtern über einfache Sätze bis zu kleinen Texten eine elementare Schriftsprachkompetenz entwickeln. Wichtig ist dabei allerdings, daß die Schriftsprachvermittlung auf das Lebensumfeld des Kindes zugeschnitten ist, aus dem konkreten Handlungszusammenhang erwächst und in spielerischer Form erfolgt.

Der frühe Umgang mit Schrift verlangt allerdings die Förderung von grundlegenden Fähigkeiten wie *visuelle Wahrnehmung* und *Segmentationsfähigkeit*. Die Störung der auditiven Wahrnehmung führt nicht automatisch zu einer besonderen kompensatorischen Ausbildung eines intakten Sinnes. Deshalb ist die systematische Förderung der visuellen Wahrnehmung notwendig. Auch die Segmentationsfähigkeit muß gezielt trainiert werden. Denn der Umgang mit schriftlicher Sprache impliziert die Auseinandersetzung mit sprachlichen Einheiten und erfordert später auch die graphematische Analyse und Synthese. Dies stellt, insbesondere beim frü-

hen Schriftspracherwerb, eine beträchtliche Segmentationsleistung dar.

4.2. Die therapeutische Wirkung von Schrift
Nur mit Hilfe der Schrift können die *Input-Defizite und -Deformierungen kompensiert* werden.

Durch die Schrift erhält der Hörgeschädigte einen vollständigen Input. In diesem sind auch die so bedeutsamen, jedoch für Schwerhörige nur schwer und für Gehörlose gar nicht wahrnehmbaren parasprachlichen Informationen kompensiert. Vor allem ist der Input nicht flüchtig. Dies alles erleichtert die Kurzzeitspeicherung und die Verarbeitung von Sprache, was einer Sprachverarbeitungsstörung entgegenwirkt und damit einem Dysgrammatismus vorbeugt.

Unter der Voraussetzung, daß der Schriftspracherwerb frühzeitig beginnt, kann auf Sprachvereinfachungen in der schriftlichen Sprache verzichtet werden. Weiter läßt sich die Textkohärenz zum Ausdruck bringen. Sprachdarbietung muß auch nicht vom Kriterium der Absehbarkeit diktiert werden. Auf diese Weise wird dem Hörgeschädigten zumindest in der schriftlichen Form eine Sprache dargeboten, die dem normalen Sprachgebrauch entspricht. Er erhält aber nicht nur eine normgerechte Sprachvorgabe. Die dargebotene Sprache kann darüber hinaus auch differenzierter und sogar elaborierter sein.

Von großer Bedeutung ist auch, daß durch die Input-Präsentation mittels der Schrift Sprachwahrnehmungskategorien angelegt werden können, die die apperzeptive Ergänzung beim Absehen erleichtern. Dies ist gerade für den Gehörlosen besonders wichtig. Wenn schriftliche Sprache in einer behinderungsgerechten Weise vermittelt wird, kann sie ihre *sprachbewußtheitsfördernde Wirkung* entfalten. Da Schrift Sprache greifbar macht, wird diese auch in ihrer Struktur begreifbar, was das Lernen erleichtert. Diese Sprachbewußtheitsförderung ist angesichts der Bedeutung metasprachlicher Prozesse für sprachliches Lernen ein großer Vorteil. Dies gilt insbesondere dann, wenn Sprache in einem therapiegesteuerten Spracherwerb systematisch gelernt werden soll. Die Sprachbewußtheitsförderung ist um so wich-

tiger, als bei Hörgeschädigten die Entwicklung der Metasprachkompetenz erheblich beeinträchtigt ist.

Schließlich trägt die Sprachbewußtheitsentwicklung zur *Förderung der geistigen Entwicklung* insgesamt bei. Denn das Kind lernt ganz besonders durch die schriftliche Sprache, »sich bewußt zu machen, was es tut, und damit willkürlich mit seinen eigenen Fähigkeiten zu operieren. Seine Fähigkeit wird aus der Ebene des Unbewußten, Automatischen in die des Bewußten, Absichtlichen und Willkürlichen verlegt« (Wygotski 1988, S. 231). Damit lernt das Kind auch, sprachliche und intellektuelle Verhaltensweisen schlechthin zu beherrschen.

Durch eine behinderungsgerechte Methode der Schriftsprachvermittlung können auch die *Störungen im Schriftsprachverhalten verhindert* werden.

Bei *Gehörlosen* ist die Verwendung von Schrift als therapeutisches Mittel unverzichtbar. Es ist der einzige Weg, das *Problem des Pidgins* zu *reduzieren*. Die Arbeiten von Steinberg haben gezeigt, daß die Darbietung von Sprache in gegenständlicher, vor allem in statischer und zeitlich konstanter Form und in diskreten Einheiten auch *deblockierend auf die Artikulation* wirkt.

Außerdem hilft dieser therapeutische Weg dem gehörlosen Kleinkind dazu, sein Lebensumfeld relativ schnell kategorial zu ordnen.

Schließlich trägt das therapeutische Vorgehen entscheidend dazu bei, die *ungünstigen Auswirkungen der Gebärdensprache* auf die sprachliche und kognitive Entwicklung zu *kompensieren*. Durch den frühen Schriftspracherwerb verfügt das gehörlose Kind über arbiträre Sprachzeichen, was der Organisation der Begriffe zuträglich ist. Nach meiner Ansicht kann der Schriftspracherwerb auch die Entwicklung innerer Sprache fördern. Es ist damit zu rechnen, daß die therapeutische Verwendung von Schrift in der zweisprachigen Situation bei Gehörlosen Dominanzverschiebungen zugunsten der Verbalsprache bewirkt.

Schrift ist ein effizientes therapeutisches Mittel bei Hörgeschädigten. Deshalb muß sie ei-

nen angemessenen Stellenwert in der Pädagogik erhalten. Voraussetzung dafür ist, daß die Pädagogen ihre Vorbehalte gegenüber dem vorschulischen Schriftspracherwerb aufgeben.

Literatur

- Andresen, H.: Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen 1985.
- Claußen, H., und Diercks, E.-A.: Sprachliche Entwicklung schwerhöriger Kinder und Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung. Berlin 1985.
- Claußen, H., und Schuck, K. D.: Die Entwicklung hörgeschädigter Kinder. Untersuchung zur kognitiven, motorischen, sprachlichen und sozialen Entwicklung von hörgeschädigten und nicht geschädigten Kindern in verschiedenen vorschulischen Einrichtungen. Heidelberg 1986.
- Gibson, E. J., und Levin, H.: Die Psychologie des Lesens. Stuttgart 1980.
- Grimm, H.: Ontogenese der Sprache als Fortsetzung nichtsprachlichen Handelns. In: Bosshardt, H.-G. (Hrsg.): Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörmann. Berlin, New York 1986, S. 166—185.
- Grosse, S. (Hrsg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf 1983.
- Hogger, B.: Schriftliche Sprache, Schrift(-system) und Orthographie unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Alphabetschrift. Theoretische Aspekte. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München 1984.
- Hogger, B.: Das Zeichensystem der Gebärden in der Sprachvermittlung bei Gehörlosen. In: Kegel, G., et al.: Sprechwissenschaft und Psycholinguistik 2. Beiträge aus Forschung und Praxis. Opladen 1988, S. 219—245.
- Kloster-Jensen, M., und Jussen, H.: Lautbildung bei Hörgeschädigten. Abriß einer Phonetik. Berlin 1974.
- Kyle, J. G., und Woll, B.: Sign language: the study of deaf people and their language. Cambridge u. a. 1985.
- Oksaar, E.: Zum Lesen- und Schreibenlernen im Vorschulalter. In: Grosse, S. (Hrsg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf 1983.
- Schulte, K.: Sprechlernhilfe PMS. Informationen des Phonembestimmten Manualsystems zur Sprechtherapie und Artikulation bei geistig-, lern- und sprachbehinderten gehörlosen und schwerhörigen Kindern. Text zur Film- und Video-Dokumentation. Heidelberg 1980.
- Steinberg, D. D., Harada, M., Tashiro, M., und Harper, H.: Acquiring written language as a first

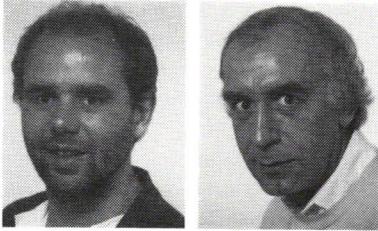
- language by deaf children. MS, Univ. of Hawaii 1980.
- Steinberg, D. D., und Harper, H.: Teaching written language as a first language to a deaf boy. In: Coulmas, F., und Ehlich, K. (Hrsg.): *Writing in Focus*. Berlin, New York 1983, S. 327—355.
- Waller, M.: *Metasprachliche Entwicklung: Forschungsgegenstand, Schwerpunkte, Desiderata und Perspektiven der empirischen Forschung*. Heidelberg 1986.
- Wygotski, L. S.: *Denken und Sprechen*. Frankfurt 1988.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Birgit Hogger, M. A.
Schule für Gehörlose und Schwerhörige
Pestalozzistraße 25, 8500 Nürnberg 80
Dr. Hogger ist Lehrerin an der Schule für Gehörlose und Schwerhörige in Nürnberg. Schwerpunkt ihrer wissenschaftlichen Arbeit ist die Sprache und der Spracherwerb Gehörloser und Schwerhöriger, vor allem Gehörloser.

MAGAZIN

Im Gespräch



Ulrich Rohlfing und Wolfgang Fichten, Oldenburg

Supervision in der Sprachheilarbeit

Zusammenfassung

Im folgenden Artikel wird ein kollegiales Supervisionskonzept für Beschäftigte im Bereich der Sprachtherapie vorgestellt. Zunächst wird beschrieben, was unter »Supervision« überhaupt zu verstehen ist. In einem kurzen Abriss werden die geschichtliche Entwicklung und verschiedene Modelle von Supervision dargestellt. Nachfolgend wird das Konzept zur »kollegialen Supervision« vorgestellt.

Vorbemerkungen

Im Rahmen der Ausbildung von Logopädinnen und Logopäden wird zwar in Form von *Praxisanleitung* die therapeutische Arbeit systematisch reflektiert, doch liegt der Schwerpunkt der Reflexion überwiegend auf dem für die Logopädie relevanten Aspekt.

Supervision, wie sie hier dargestellt wird, bezieht sich auf die systematische und regelgeleitete Reflexion des gesamten therapeutischen Prozesses.

1. Was ist Supervision?

Der Begriff »Supervision« stammt ursprünglich aus dem angloamerikanischen Sprachraum und heißt wörtlich: Aufsicht, Leitung, Kontrolle, Überwachung. In diesem Zusammenhang ist der Begriff auf den Bereich *Aufsicht* und *Kontrolle* im wirtschaftlichen Bereich beschränkt. Supervision diente dazu, die verrichtete Arbeit anzuleiten und zu überprüfen. Supervisor war der Vorgesetzte innerhalb einer Institution, und Kontrollfunktionen wurden bewußt ausgeübt.

Als Vorbild für eine Reihe von später nachfolgenden Supervisionsgruppen kann die nach

ihrem Begründer Michael *Balint* benannte *Balint-Gruppe* angesehen werden. Hierbei handelt es sich um eine Supervisionsform mit tiefenpsychologischer Ausrichtung. Eine Gruppe von Menschen gleicher beruflicher Ausrichtung (in der Regel Mediziner) erörtern Probleme mit ihren Patienten. Dabei versteht *Balint* die Gruppe als Ort der Analyse unbewußter Übertragungs- und Gegenübertragungsanteile, seinerzeit vor allem in der Arzt-Patient-Beziehung.

In den sechziger Jahren wurde im Rahmen der Ausbildung von Sozialarbeitern Supervision zur *Praxisanleitung* und *Praxisbegleitung* von Studenten angewandt (Social-Case-Work). In dieser Form der Praxisanleitung und -begleitung hatte der Supervisor auch weiterhin tendenziell eine Anleitungs- und Kontrollfunktion.

Zu jeder Zusatzausbildung von Psychotherapeuten gehört ein gewisser Anteil an Supervisionsstunden. Hier werden konkrete Fälle aus der Praxis des Ausbildungskandidaten in der Ausbildungsgruppe unter Supervision des Lehrtherapeuten reflektiert. »Der Supervisor betätigt sich einerseits als Anleiter, Ratgeber und Katalysator zur Selbstbespiegelung des Therapeuten in Ausbildung sowie andererseits als verantwortlicher Kontrolleur der therapeutischen Beziehung, des therapeutischen Verlaufs und der therapeutischen Interventionsstrategien« (*Scobel* 1988, S. 14).

Im Verlauf der Jahre hat sich die Bedeutung des Begriffs »Supervision« weitgehend dahingehend verändert, daß heute unter Supervision eine *systematische* und *regelgeleitete* Reflexion der Berufspraxis von Personen aus

helfenden Berufen verstanden wird. Waren in der Anfangszeit tiefenpsychologisch orientierte Ansätze in der Mehrzahl, haben sich mittlerweile in verschiedenen psychotherapeutischen Schulen Ansätze zur Supervision entwickelt. Dabei sind die Aussagen zu den Zielen von Supervision weitgehend identisch. Große Unterschiede gibt es allerdings in den Methoden. »Je nach der Zugehörigkeit des Supervisors zu einer der verschiedenen Schulrichtungen, z. B. Verhaltenspsychologie, Tiefenpsychologie, humanistische Psychologie, ist sein Instrumentarium mitgeprägt« (Strömbach und Koch 1976, S. 2).

Zusammenfassend lassen sich folgende wesentliche Elemente von Supervision auflisten:

- Supervision ist auf die Reflexion beruflichen Handelns bezogen,
- diese Reflexion soll in einer systematischen, regelgeleiteten Form erfolgen,
- Supervision soll der Wahrnehmungserweiterung dienen,
- Supervision ist als ein die ganze Person betreffender kognitiver und affektiv-emotionaler Lernprozeß zu verstehen.

Die Supervisionsgruppe unterscheidet sich von einer Therapiegruppe vor allem dadurch:

- daß *nicht* die lebensgeschichtliche individuelle Hintergrundproblematik im Mittelpunkt steht,
- daß die für eine Therapie sinnvollen regressiven Elemente *nicht* gefördert werden,
- daß die Bearbeitung des erlebten Berufsalltags im Hinblick auf Interaktions- und Beziehungsprobleme im Vordergrund steht.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Supervisionsgruppe stellen die *Experten ihrer Arbeit* dar. Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit ist das Bedürfnis nach einem berufsbezogenen Lehr- und Lernprozeß.

Die Rolle des Supervisors wird aus der Perspektive der psychotherapeutischen Schulen unterschiedlich definiert. In Anlehnung an *Truax* und *Mitchell*, die die Eigenschaften von erfolgreichen Psychotherapeuten — unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule — analysierten, schlägt *Roth* drei allgemeine Eigenschaften: »akku-

rate Empathie, nicht-possessive Wärme und Echtheit«, vor, die für die Rolle des Supervisors gelten sollen. Der Supervisor »soll ein breit angelegtes, möglichst präzises Einfühlungsvermögen besitzen, er soll über ein hohes Maß an Akzeptanz verfügen, ohne damit andere einzuengen, und er soll in seinen Äußerungen echt sein und sich unbefangen mitteilen können« (*Roth* 1985, S. 98).

Grundsätzlich kann zwischen Formen der Einzel- und Gruppensupervision unterschieden werden (vgl. *Conrad* und *Pühl* 1985). Die Gruppensupervision zeichnet sich durch unterschiedliche Gruppenkonstellationen aus. Die *nicht geleitete* Gruppensupervision wird dann bevorzugt, wenn Kolleginnen und Kollegen mit ähnlichen Berufsproblemen sich gegenseitig ohne einen *externen* Supervisor unterstützen können. Diese gegenseitige kollegiale Beratung — auch Peer-Group-Supervision genannt — sollte immer das Ziel einer geleiteten Supervision sein. Das im folgenden dargestellte Konzept der »kollegialen Supervision« versteht sich als Hinführung zu einer ungeleiteten Supervisionsgruppe.

2. Kollegiale Supervision

Bei dem hier vorgestellten Modell einer kollegialen Beratung gehen wir davon aus, daß eine gegenseitige Supervision im Rahmen einer Gesprächsgruppe o. ä. von den Teilnehmern selbst geleistet werden kann. Es hat sich gezeigt, daß die Erlangung gewisser Kompetenzen sich förderlich auf die Entwicklung und Durchführung von kollegialen Supervisionsgruppen auswirkt. Neben der Einübung von Gesprächstechniken und -taktiken liegen weitere Akzente auf der Vermittlung von Konfliktlösungsstrategien, Rollenspielen und Übungen, über welche Praxisprobleme und die Möglichkeiten ihrer Lösung verdeutlicht werden.

Im Mittelpunkt der kollegialen Beratung steht die *Fallbesprechung*, die Arbeit an konkreten Fällen, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus ihrem konkreten Arbeitsbereich einbringen. Bei den Fallbesprechungen wird etwas Schwieriges gewagt: Zum einen werden die konkreten Fälle besprochen, d. h., es geht inhaltlich um das, was vom Berichtenden als Problem angeboten und dargestellt

wird. Gleichzeitig werden — auf einer anderen Ebene — die für eine gewinnbringende Fallarbeit nötigen Fertigkeiten demonstriert und erprobt: Wie muß ich mich als Moderator verhalten, und worauf muß ich dabei achten? Wie sollte ich mich als Teilnehmer in einer Fallbesprechungsgruppe verhalten?

Dem vermittelten Fallbesprechungsmodell liegt ein einfacher Gedanke zugrunde, der sich aus dem Unterschied zwischen beratenden Gesprächen und weniger hilfreichen Alltagskonversationen ergibt.

Im Berufsalltag ist es meist so: Jemand hat ein Problem und teilt es einer anderen Person mit; diese beginnt, kaum daß sie die ersten Sätze gehört hat, mit den sogenannten guten Ratschlägen, mit ihrem »du solltest«, »du müßtest«, »du könntest mal«. Dies ist wenig hilfreich, denn die Person

- kennt dann meist kaum das Problem des Gesprächspartners wirklich,
- weiß gar nicht, ob der andere überhaupt Ratschläge haben will,
- weiß nicht, welche Ratschläge der andere akzeptieren kann und will, welche für ihn nützlich und angemessen sind,
- geht im wesentlichen von sich selbst, den eigenen Vorstellungen und Zielen aus; usw.

Es findet meist kein wirkliches Zuhören und Verstehen, kein Abwägen der Vorschläge, keine Trennung und Unterscheidung zwischen der Perspektive des einen und der des anderen statt.

Das hier dargestellte Modell der Fallbesprechung dreht den Ablauf dieser Alltagsgespräche um, stellt ihn gleichsam »auf den Kopf« und damit — im Sinne eines wirklich hilfreichen, beratenden Gesprächs — »auf die Füße«: Erst kommt *die Falldarstellung*: der Berichtende hat Gelegenheit, seinen Fall ausgiebig darzustellen — die anderen hören zu. Dann wird der Fall »erforscht« (exploriert), die Gruppenmitglieder haben Gelegenheit, verbliebene Verstehenslücken auszufüllen. Dann erst wird — vor dem Hintergrund aller Informationen — gemeinsam nach *Lösungsmöglichkeiten* Ausschau gehalten.

Die Fallbesprechung soll für den Berichtenden hilfreich sein. Sie dient letztlich seiner

Selbstfindung dadurch, daß ihm während der Besprechung und im Gespräch Gelegenheit gegeben wird, sich selbst größere Klarheit über sein Problem und seine Potentiale zu dessen Lösung zu verschaffen.

Dies kann auch dadurch geschehen, daß er seine Perspektive »übersteigt«, daß er seinen Erfahrungsraum ausweitet. Zusätzlich zu den Lösungsmöglichkeiten, an die er schon selbst gedacht, die er erwogen hat und die er der Gruppe vorstellt, kann er, falls er es möchte, auf die Erfahrungen und Vorschläge der Gruppenmitglieder zurückgreifen. Dadurch erst, daß eine Mehrzahl von Menschen ein großes Potential an Erfahrungen und Kräften repräsentiert, daß in einer Gruppe eine größere Menge an Kenntnissen und Potenzen vorhanden ist, als sie ein einzelner jemals haben kann, wird die Gruppenbesprechung von Fällen zu einem Medium mit erfahrungserweiternden und lösungsfördernden Möglichkeiten. Sie bietet dem einzelnen Chancen zum persönlichen Wachstum.

Dem Berichtenden steht es frei, inwiefern und in welchem Umfang er auf das in der Gruppe vorhandene Erfahrungs- und Lösungspotential zurückgreifen und inwieweit er es für sich fruchtbar machen will. Er bleibt — anders als in Alltagsgesprächen, wo einem Ratsuchenden nur allzu oft schnell und voreilig die Sichtweise des Gesprächspartners übergestülpt, aufgenötigt, gar aufgezwungen wird — in jeder Phase der Besprechung »Herr der Situation«; er bleibt immer das Subjekt des eigenen, selbst bestimmten Reflexions- und Findungsprozesses. Er bleibt autonomes Individuum, das schon deshalb über seinen Weg bestimmen können muß, weil es ihn letztlich auch im wesentlichen allein und eigenverantwortlich — etwa bei der Umsetzung von Problemlösungen — gehen muß.

Die Fallarbeit ist nur dann sinnvoll und hilfreich, wenn in der Gruppe ein Klima der gegenseitigen Achtung, der Aufrichtigkeit und des Vertrauens herrscht. Der Berichtende muß das Gefühl haben können, daß er in der Gruppe aufgehoben ist, daß er seinen Fall anteilnehmenden Menschen gegenüber ausbreitet. Die Solidarität der Gruppe ist auch dann gefordert, wenn der Berichtende in der

folgenden Sitzung über die weitere Entwicklung, den Fortgang des Falls spricht.

Die Gruppenmitglieder begleiten die Falldarstellung zunächst, indem sie aktiv zuhören und dabei auf die Gedanken und Gefühle achten, die der Bericht bei ihnen auslöst. Im weiteren Fortgang der Besprechung stellen sie ihre Kenntnisse und Erfahrungen dem Berichtenden in dem Umfang zur Verfügung, den dieser wünscht und für sich akzeptieren kann. Das bedeutet, daß von der Gruppe kein Druck auf den Berichtersteller ausgeübt und daß seine Sichtweise des Problems respektiert wird. Der Beachtung der für eine hilfreiche Gesprächsführung geltenden Regeln (z. B. TZI) kommt dabei insofern eine besondere Bedeutung zu, weil nur dadurch gewährleistet ist, daß in der Gruppe ein Klima der Anteilnahme und des gegenseitigen Akzeptierens erzeugt wird. Das trägt letztlich dazu bei, daß die vorgebrachten Lösungsvorschläge aufgenommen werden können.

Jedes Gruppenmitglied muß sich Rechenschaft darüber ablegen, was der jeweilige Fall in ihm auslöst und inwiefern er mit eigenen Erfahrungen übereinstimmt oder nicht. Vor dem Hintergrund dieser Wahrnehmung können die in der Gruppe erörterten Lösungsvorschläge reflektiert und auf ihren Nutzen für eigene, ähnliche Problematiken hin bedacht werden. Dadurch, daß ein Bezug zu eigenen Erfahrungen und Problemen hergestellt wird, profitiert jedes Gruppenmitglied vom Fallbericht und vom Gruppenprozeß, ohne die eigenen Probleme explizit in das Gespräch eingebracht zu haben.

Die abschließende Reflexionsphase bezieht sich darauf, wie die Fallbesprechung vom Berichtersteller und von den Gruppenmitgliedern erlebt wurde. Dabei kann auch kurz skizziert werden, inwiefern mit dem vorgetragenen Fall eigene Probleme angesprochen wurden, inwieweit der einzelne die geäußerten Ansichten und Vorschläge mit seiner Problematik verknüpfen und sie auf dieselbe beziehen, sie für sich übernehmen kann.

Mit dem Konzept der kollegialen Supervision wurde ein Modell der »Hilfe zur Selbsthilfe« vorgestellt. In der »Fallbesprechung« als zentralem Teil der Supervision werden »Fälle« aus der Berufspraxis der Teilnehmerinnen

und Teilnehmer systematisch bearbeitet. Das Konzept versteht sich als Überleitung von einer *geleiteten* zu einer *ungeleiteten* Gruppensupervision. In einem fünftägigen Training werden förderliche Kompetenzen zur Durchführung von Fallbesprechungen vermittelt.

Literatur

- Conrad, G., und Pühl, H.: Team-Supervision. Berlin 1985.
 Roth, J. K.: Hilfe für Helfer — Balint-Gruppen —. München 1985.
 Scobel, W. A.: Was ist Supervision? Göttingen 1988.
 Strömbach, R., und Koch, H. B.: Versuch einer Standortbestimmung für Supervision. In: Gärtner, A. (Hrsg.): Supervision Materialien 7. Kassel 1976, S. 2—4.

Anschrift der Verfasser:

Ulrich Rohlfing / Wolfgang Fichten
 Haarenfeld 29, 2900 Oldenburg

Ulrich Rohlfing ist Diplom-Psychologe und Lehrbeauftragter für Psychologie an der Berufsfachschule Logopädie im Sprachheilzentrum der Arbeiterwohlfahrt Oldenburg.

Wolfgang Fichten ist Lehrer und Diplom-Psychologe. Die Autoren sind Mitarbeiter im Projekt »Psychologische Gesundheitsförderung« an der Universität Oldenburg. Im Rahmen dieses Projekts wurde das Konzept der kollegialen Supervision in Weiterbildungskursen mit Krankenhauspflegepersonal entwickelt und erprobt.

*Wir bitten um Beachtung des
 dieser Zeitschrift beiliegenden
 Bestellzettels für Lehrmittel
 und Schriften zur Sprachheil-
 pädagogik.*

Der Verlag

 dgs-Nachrichten

Manfred Grohnfeldt neuer Redakteur der »Sprachheilarbeit«

Auf der Delegiertenversammlung in Marburg wurde Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt als neues Mitglied in die Redaktion der »Sprachheilarbeit« gewählt.

Herr Grohnfeldt begann seinen beruflichen Werdegang mit einer mehrjährigen Tätigkeit in Sonderschulen, Beratungsstellen und vorschulischen Einrichtungen. 1976 erfolgte seine Berufung an die Pädagogische Hochschule Reutlingen. 1987 übernahm er den Lehrstuhl »Pädagogik der Sprachbehinderten« an der Universität zu Köln. Daneben ist er in mehreren interdisziplinären Gremien und Ausschüssen tätig.

Anschrift:

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt
 Universität zu Köln
 Frangenheimstraße 4, 5000 Köln 41
 Telefon (0221) 4 70 49 73

Die Redaktionsmitglieder der »Sprachheilarbeit«



Manfred Grohnfeldt
J. Kraus
Ulrich J. ...
M. Grohnfeldt

Aufruf zur Büchersammlung

Unsere Kolleginnen und Kollegen aus den ostdeutschen Landesgruppen benötigen für die Arbeit in den Sprachheilschulen geeignete Lehr- und Arbeitsbücher. Wer also über derartige Materialien verfügt und diese entbehren kann, wird gebeten, sich mit dem Geschäftsführer der dgs, Herrn Wolfgang Doub, Wartburgstraße 1, 1000 Berlin 62, Telefon (030) 600 02 72 oder (030) 784 78 40, in Verbindung zu setzen.

Landesgruppe Rheinland
Vertrag mit den Landesverbänden der Krankenkassen im Rheinland abgeschlossen

Die Landesgruppe Rheinland hat es geschafft. Nach langwierigen und zum Teil kontroversen Verhandlungen konnte mit den Landesverbänden der Krankenkassen im Rheinland ein Vertrag abgeschlossen werden, der zum 1. September 1990 in Kraft getreten ist und der die Zulassung von Sprachheilpädagogen in freier Praxis regelt.

In der Bundesrepublik Deutschland ist damit die Landesgruppe Rheinland die erste, der nach Inkrafttreten des Gesundheitsreformgesetzes (GRG) am 1. Januar 1989 ein Vertragsabschluß mit den Krankenkassen gelungen ist. Dieser Vertragsabschluß ist deshalb so bedeutsam, weil damit dokumentiert wird, daß

1. Sprachheilpädagogen auch für den Kostenträger Krankenkasse kompetente Vertragspartner sind,
2. Sprachheilpädagogen nicht nur in Sicherstellungsverträgen Stellvertreterfunktion für andere Berufsgruppen ausüben.

In der Tat war es so, daß nach Inkrafttreten des GRG und vor allem nach Erscheinen der Empfehlung der Spitzenverbände der Krankenkassen zum § 124 SGB V am 9. August 1989 unter den Sprachheilpädagogen in freier Praxis große Unsicherheiten entstanden sind, die bis zu Existenzängsten geführt haben.

Mit diesem Vertragsabschluß konnten diese Unsicherheiten zumindest regional behoben werden. Es scheint sich die Auffassung der dgs durchzusetzen, daß Kompetenz nicht vom Kostenträger abhängig ist.

Es ist zu wünschen, daß der Vertragsabschluß im Rheinland Signalwirkung auf Vertragsverhandlungen in anderen Bundesländern haben wird.

Interessenten wenden sich an den Referenten für Kassenfragen der Landesgruppe Rheinland, Michael Bülhoff, Helmholtzstraße 112, 4200 Oberhausen 1.

Theo Borbonus

Personalia

Otto Friedrich von Hindenburg und Egon Dahlenburg zu Ehrenmitgliedern der dgs ernannt

Otto Friedrich von Hindenburg trat 1957 in die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik ein. Er zählte 1958 zu den Gründungsmitgliedern der Landesgruppe Niedersachsen. Hier gehörte er über 25 Jahre dem Landesvorstand an, davon zehn Jahre als 1. Vorsitzender. Die Entwicklung des Sprachheilwesens in Niedersachsen ist entscheidend von der Landesgruppe und ihrem Vorstand mitgetragen worden. Herr von Hindenburg hatte daran wesentlichen Anteil.

Die gute interdisziplinäre Zusammenarbeit aller für das Sprachheilwesen Verantwortlichen verschlechterte sich, als in der Diskussion um das »Logopädengesetz« die Qualifikation von Sprachheilpädagogen und anderer mit der Rehabilitation Sprachbehinderter befaßter Berufsgruppen in Frage gestellt wurde. Herr von Hindenburg forderte einen Arbeitsausschuß im Hauptvorstand, der sich mit Berufsfragen befassen sollte. Diese Forderung fand zunächst keine Mehrheit. Erst auf der Delegiertenversammlung in Saarbrücken 1980 konnte die Gründung des »Ständigen Ausschusses für Be-



Die frisch ernannten Ehrenmitglieder der dgs Otto Friedrich von Hindenburg und Egon Dahlenburg mit dem Bundesvorsitzenden Kurt Bielfeld (Mitte).

rufsfragen« durchgesetzt werden, dessen organisatorische Leitung Herr von Hindenburg übernahm.

Der Ausschuß hatte am 22. November 1980 seine konstituierende Sitzung. Insgesamt tagte der Ausschuß dreizehnmal, zuletzt am 8. November 1986. Er erarbeitete Empfehlungen für Studierende, gab Rechtsgutachten in Auftrag und leistete Rechtsbeistand bei Mitgliedern, denen die Kassenzulassung verweigert oder entzogen worden war.

1985 wurde Herr von Hindenburg Referent für Berufsfragen im Hauptvorstand. Längst hatte sich die Geschäftsstelle der Landesgruppe Niedersachsen in Hannover als zentrale Beratungsstelle für Berufsfragen entwickelt.

Otto Friedrich von Hindenburg gehörte 15 Jahre dem Hauptvorstand an, von 1975 bis 1990. Er hat sich große Verdienste um unsere Gesellschaft erworben. Wir danken ihm für die geleistete Arbeit und wünschen ihm noch einen erfüllten Ruhestand.

Wolfgang Scheuermann

Egon Dahlenburg hat dem Hauptvorstand der dgs über lange Jahre angehört und in der Zeit viele Aufgaben übernommen. Vorwiegend zuständig für Kontakte zu anderen Verbänden, wurde er in den Arbeitsausschuß für Hör-, Stimm- und Sprachstörungen der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter berufen und hat dort über mehr als zwölf Jahre die Belange der Sprachheilpädagogik durch seine Person und mit seinen Argumenten vertreten. Über die Ergebnisse hat er dem Hauptvorstand stets ausführlich berichtet. Nur zwischen den Zeilen war erkennbar, wie behutsam dabei manchmal vorzugehen war, um einerseits gemeinsame Ergebnisse, andererseits die Interessen der dgs nicht zu gefährden. Als Referent für besondere Aufgaben hat Egon Dahlenburg dem Hauptvorstand mehrfach zugearbeitet, unter anderem durch eine umfangreiche Erhebung über die Arbeitsmöglichkeiten für Berufsanfänger.

Egon Dahlenburg ist ein Kollege, der zupackt, wo es drückt! So hat er seine Schule gestaltet und geleitet, so hat er im Vorstand mitgearbeitet, sich u. a. Gedanken über die älteren Kollegen gemacht und nun neuerlich seine Gedanken über die Integration der sprachtherapeutischen Systeme von West- und Ost-Deutschland vorgetragen. Dem Hauptvorstand hat er bisweilen mit seinem »Laster«, dem Rauchen, geholfen. Wenn man sich in einer Diskussion gar zu schwer verhakt hatte, bot eine für Egon Dahlenburg eingerichtete Raucherpause Gelegenheit, die aufgestauten Probleme kollegial abzuarbeiten. Egon Dahlenburg hat auf der Delegiertenkonferenz in Marburg nicht mehr für das Amt des Referenten für besondere Aufgaben kandidiert und seine Funktionen in jüngere Hände gelegt.

Nachdem zuvor schon von der Landesgruppe Bremen zum Ehrenmitglied ernannt, hat nun die Delegiertenversammlung auf ihrer Sitzung am 26. September 1990 in Marburg dem Kollegen Egon Dahlenburg zum Dank und in Würdigung seiner Verdienste die Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik verliehen und wünscht ihm für seinen Un-Ruhestand weiterhin alles Gute.

Gerhard Homburg



Prof. Dr. Karl-Heinz Berg emeritiert

Nach Ablauf des Sommersemesters 1990 wird Herr Universitätsprofessor Dr. Karl-Heinz Berg, Inhaber des Lehrstuhls für Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Lern- und Sprachbehindertenpädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, entpflichtet.

Anlässlich seiner Emeritierung lud das Institut für Sonderpädagogik am 29. Juni 1990 zu einem von Herrn Dr. phil. habil. Emil E. Kobi gehaltenen Gastvortrag über das Thema »Von pädagogischer Macht und Ohnmacht der Sprache« ein.

Der Dekan des Fachbereichs Philosophie/Pädagogik, Herr Univ.-Prof. Dr. Heinz Bach, hielt im Anschluß an das tiefsinnige und dennoch teilweise humorige, mit typisch »Kobischem Charakter« vorgetragene Referat eine eindrucksvolle Laudatio, in der er mit Hochachtung einzelne Lebenssituationen seines Kollegen nachzeichnete und seine besonderen Verdienste in Wissenschaft und Lehre würdigte. In einer persönlichen Bemerkung dankte er für fast drei Jahrzehnte harmonischer Zusammenarbeit und kollegialer Verbundenheit.

In seiner Erwiderung bedankte sich Univ.-Prof. Dr. Karl-Heinz Berg tief bewegt für die Ehrung, die ihm sowohl durch die Laudatio als auch durch die akademische Feier zuteil geworden war. Bevor er abschließend seine Gedanken zum inhaltlichen und terminologischen Problembereich »Beeinträchtigung versus Behinderung« thematisierte, ließ er noch einige persönliche Begegnungen und die damit verbundenen Erlebnisse und Erfahrungen aus der Gründerzeit Revue passieren.

Bei der Würdigung der Verdienste des 1922 in Kaiserslautern geborenen Emeritus ist besonders das pädagogische Engagement zu betonen, das von Beginn an seinen beruflichen Lebensweg prägte. Nach Kriegsdienst und Gefangenschaft legte er im Anschluß an das Studium an der Päd. Akademie Kusel die 1. sowie 2. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen (1947/1949) ab und war einige Jahre als Lehrer an einer Volks-, einer Heimvolksschule und einer Hilfsschule tätig. Daran schloß sich die Ausbildung zum Hilfsschullehrer (1959/1960) und das nebenberufliche Studium der Pädagogik, Psychologie und Psychopathologie (1960 bis 1962) an der Universität Mainz an, das er mit der Promotion bei Prof. Dr. K. Holzamer, dem späteren ersten Intendanten des ZDF, beendete. Weitere Hochschullehrer waren u. a. Prof. Dr. Albert Wellek (Psychologie) und Prof. Dr. Nikolaus Petrilowitsch (Psychopathologie).

Nach einer dreijährigen Abordnung an die Hilfsschule Mainz unter gleichzeitiger Wahrnehmung der Assistenz beim Heilpädagogischen Studiengang in Mainz begann 1964 mit der Ernennung zum Dozenten der Päd. Hochschule Worms seine Hochschullehrerlaufbahn. Von 1963 bis 1966 war Univ.-Prof. Dr. K.-H. Berg Mitarbeiter und heilpädagogischer Berater am Institut für Kommunikationsstörungen der HNO-Klinik Mainz, das Herr Prof. Dr. Peter Biesalski leitete. 1968 erfolgte dann die Ernennung zum a. o. Professor der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz (EWH). Während dieser Zeit war Univ.-Prof. Dr. Karl-Heinz Berg auch Vorsitzender der Sprachheil-AG in Rheinland-Pfalz, der heutigen Landesgruppe der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik.

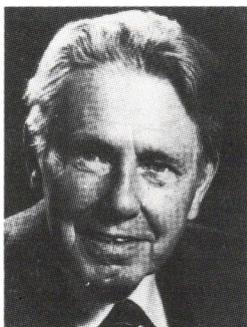
Zum o. Professor für Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Lern- und Sprachbehindertenpädagogik der EWH Rheinland-Pfalz wurde Univ.-Prof. K.-H. Berg 1972 ernannt, und 1985 erfolgte im Rahmen des Übergangs des Fachbereichs Sonderpädagogik der EWH, den er von 1972 bis 1976 als Dekan vertrat, in die Johannes Gutenberg-Universität Mainz die Ernennung zum Universitätsprofessor. Von 1988 bis 1989 war er zudem Geschäftsführender Leiter des Instituts für Sonderpädagogik am Fachbereich 11 (Philosophie/Pädagogik) dieser Universität.

Hinter dieser eher sachlichen Schilderung von Situationen aus seiner Vita verbirgt sich eine reichhaltige und vielseitige wissenschaftliche sowie pädagogische Tätigkeit. Die Ergebnisse seiner Arbeit spiegeln sich in den zahlreichen publizistischen Beiträgen wider, die — neben den vielen Aufsätzen in Fachzeitschriften — als Monographien, Lehrbücher (Dürr-Fibel 1 und 2) und in Schriften zur Sonderpädagogik erschienen sind.

Besonders zu erwähnen sind seine von 1974 bis 1981 durchgeführten Forschungen im Rahmen eines Modellversuchs zur Verminderung von Sonderschulbedürftigkeit in der Primarstufe, deren Ergebnisse auch zehn Jahre später noch richtungweisend und mitbestimmend für die Umstrukturierung des Sonderschulwesens in Rheinland-Pfalz sind. Hervorzuheben ist auch die 1986 begonnene eigenständige und von der DFG unterstützte Untersuchung über Geruchseinflüsse im kognitiven Bereich, bei der gedächtnisstützende Duftwirkungen an Grundschulern und Schülern der Schule für Lernbehinderte erprobt und nachgewiesen wurden. Die Ergebnisse dieser empirisch-anthropologischen Studie liegen als Monographie (»Duftwirkungen auf der Spur«, Gießen 1988) vor und ergeben einen wertvollen Einblick in einen seitens der Sonderpädagogik weitgehend vernachlässigten Bereich.

Die Landesgruppe Rheinland-Pfalz wünscht ihrem Kollegen und ehemaligen Vorsitzenden Herrn Univ.-Prof. Dr. Karl-Heinz Berg für seinen neuen Lebensabschnitt Gesundheit und Zufriedenheit sowie weiterhin Freude und Schaffenskraft für seine sicherlich nicht so bald nachlassenden Aktivitäten im Bereich privater und sonderpädagogischer Aufgaben.

Heiko Rodenwaldt



Nachruf für Hermann Pannen

Am 21. Juli 1990 verstarb im 90. Lebensjahr Hermann Pannen, Sonderschulrektor im Ruhestand, Ehrenmitglied der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Rheinland, und Träger des Bundesverdienstkreuzes.

Von der Essener Sprachheilschule kommend, gründete er 1957 die Düsseldorfer Sprachheilschule mit Sprachheilschulkindergarten, der er bis zu seiner Pensionierung als Rektor vorstand. Mit Inkrafttreten des Bundessozialhilfegesetzes wurde er auch der erste Sprachheilbeauftragte der Landeshauptstadt Düsseldorf. Seine Devise war: »Früherkennen der sprachlichen Behinderung ist eine der wesentlichen Voraussetzungen, daß die

betroffenen Kinder sich später weitgehend normal entwickeln können.«

In den beiden Düsseldorfer Schulen für Sprachbehinderte (städtische »Sprachheilgrundschule« und »Sprachheilhauptschule« des Landschaftsverbandes), in der Düsseldorfer Institution des Sprachheilbeauftragten sowie in der städtischen Beratungsstelle für Sprach- und Stimmgestörte lebt sein Werk fort.

Wir werden ihn in ehrendem Gedenken halten.

Gregor Heinrichs

Materialien und Medien

Birgit Puller, Jürgen Steiner, Ulla Worms:

Materialien zur Aphasietherapie II.

Steiner-Verlag 1987, Oswald-Spengler-Straße 43, 5090 Leverkusen 1, Telefon (02171) 8 33 35, Best.-Nr. 1101, 32,90 DM (nur direkt beim Verlag erhältlich).

Die Autoren, Sprachtherapeuten (Sprachheilpädagogogen), haben langjährige Erfahrungen mit Aphasiepatienten.

Mit den Materialien zur Aphasietherapie II brachten sie eine anschauliche Arbeitsmappe heraus, bestehend aus 40 Bogen DIN A4, teils kartoniert. Das Bildmaterial (Schwarzweißzeichnungen von der Diplom-Designerin Uta Schmitz-Esser) wird in der klaren Darstellung von den Aphasie-Patienten allgemein gut akzeptiert. Vor der Benutzung sollen die kartonierten Bögen zerschnitten werden. In den vorangestellten Benutzungshinweisen heißt es: »Ein auf das System bezogenes, strukturell-linguistisches Vorgehen und ein auf die Kommunikation bezogenes, pragmatisch-handlungsorientiertes Vorgehen sind sich wechselseitig bedingende therapeutische Prinzipien ... Die Aufgabe des Therapeuten besteht darin, vorgegebene Strukturen in einen kommunikativen Rahmen einzubetten. Das Material zur Aphasietherapie II kann hierzu eine gute Hilfe sein.« Der Praktiker, der bereits Erfahrungen mit dem vorgelegten Material sammeln konnte, findet diese Grundidee bestätigt.

Die einzelnen Übungen werden bestimmten Themenbereichen zugeordnet, was auch Freiraum für Varianten bzw. zusätzliches Training, z. B. auf der Kommunikationsebene, schafft.

Folgende Themenbereiche sind angesprochen: Frühstück, handwerkliches Arbeiten, Kneipe, Garten, Büro, Aufstehen, neue Wohnung, Gartenarbeit.

Die Mappe gliedert sich in fünf Übungsgruppen:

1. Graphemfolge (einfache Kreuzworträtsel)

Kneipenbesuch

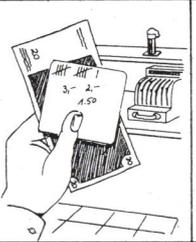
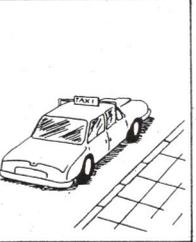
Tür	Faß	Bier	Geld	Taxi
				
öffnen	zapfen	trinken	bezahlen	fahren

Abbildung: Handlungsablauf: Thema 3

2. Wortfelder (Zuordnung zu entsprechenden Situationsbildern)
3. Satzfragmente mit Handlungsablauf in Bildern (Sprachverständnis, Zuordnungsübung, Lesen-Schreiben, Gestik)
4. Satzordnung (Lesen, Zusammenstellen einfacher themenbezogener Sätze)
5. Lesetext aus Sätzen mit einfacher Syntax.

Mir gefällt neben der klaren Grundlinie des kommunikativen Ansatzes, daß alle Übungen auf den Patienten hin, z. B. durch entsprechende therapeutische Hilfen, variabel gestaltet werden können.

Die Kreuzworträtsel z. B. sind für manche Patienten noch schwer, für andere wiederum eine heißgeliebte Abwechslung.

Zusammenfassung: Es handelt sich um ein empfehlenswertes Material für die therapeutische Arbeit mit Aphasie-Patienten. Um das Material jedoch wiederverwenden zu können, muß für eine geordnete Aufbewahrung des zerschnittenen Materials gesorgt werden.

Gregor Heinrichs

**Round Table 2, Linz:
Computerlernprogramm »Klexi«.**

Wie aus »Ibner« eine »Birne« wird

Lernbehinderte und/oder sprachgestörte Kinder bekommen Unterstützung vom »großen Bruder«. In der Allgemeinen Landessonderschule II für sprachgestörte Kinder im Kinderdorf St. Isidor wird künftig ein völlig neuartiges Computerlernprogramm für die Therapie eingesetzt.

Initiiert und größtenteils gesponsert wurde das Projekt »Computerunterstützte Sprachtherapie« von Round Table 2, Linz. Der Verein finanzierte die Software. Unisys stellte der Schule kostenlos die Hardware (Computer, Bildschirm, Drucker) zur Verfügung. Mitglieder des Lehrkörpers haben dann in Zusammenarbeit mit dem Software-Haus Data-speed in Traun und mit Fachleuten aus Psychologie und Pädagogik ein spezielles Lernprogramm entwickelt. Sinn und Zweck der Sache ist »Spielerisches Lernen« für sprachgestörte Kinder.

Der Einsatz dieser innovativen Computer-Software in der sprachheilpädagogischen Arbeit bringt wesentliche Vorteile: Alle Aufgaben können individuell auf jedes Kind abgestimmt werden. Bei gelösten Übungen gibt es eine direkte Rückmeldung. Die Kinder können sich unmittelbar über ihre per-



Round Table 2
Linz Austria

sönlichen Fortschritte freuen. — Eine spielerische Form, die abwechslungsreich ist und die Motivation fördert.

Die Programme sind in jeder Form kindergerecht aufgebaut. Einfachste Bedienung des Computers »Klexi« macht kreatives und vor allem spontanes Lernen mit dem elektronischen »Freund« möglich. Die Fehlerkontrolle frustriert nicht, sondern regt zur Weiterarbeit an, und die Schriftgröße bzw. die Darstellung der Symbole ist dem Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Schulstufe angepaßt.

Einsetzen, Merken, Ordnen und Auswählen

Im Computerunterricht können die Kinder bei allen Übungen eine oder mehrere vorgegebene Antworten auswählen. Unterstützt werden sie dabei von einer »Maus« — einem Eingabegerät für grafische Benutzeroberflächen.

Insgesamt haben die kleinen Patienten vier verschiedene Aufgabenarten zu lösen: Einsetz-, Merk-, Ordnungs- und Auswahlübungen in Verbindung mit grafischen Elementen. Am Ende liefert »Klexi« eine Gesamtauswertung. Die ausgedruckten Übungsbeispiele sind gleichzeitig Rückmeldung für Eltern und Lehrer.

Ersatz für persönliche Zuwendung, Kreativität und pädagogisches Geschick eines fachlich kompetenten Sprachheillehrers ist diese Lernmethode natürlich nicht. Aber als Unterstützung wird sie vielen Kindern helfen, ihre Probleme mit Spaß an der Arbeit und Freude am Erfolg zu lösen.

Round Table 2, Linz

Round Table 2, Linz, zählt zur österreichweiten Dachorganisation »Round Table Austria«, die inzwischen 41 Serviceclubs umfaßt. Die Mitglieder haben dieses Serviceprojekt initiiert und finanziert. Der Verein ist an keine politische Partei oder Konfession gebunden, er springt mit sozialem Engagement dort ein, wo keine öffentlichen Mittel zur Verfügung stehen.

Ludwig Beurle

Elisabeth Wildegger-Lack: Der Plosivwürfel.

Ein Lernspiel für Schulkinder und Erwachsene.

Für die Sprachtherapie mit Schülern im Grundschulalter, mit Jugendlichen und Erwachsenen gibt es sehr wenig Spielmaterial, das diesen Altersgruppen adäquat ist. Vorhandenes Bildmaterial ist meist ungeeignet, weil sich die Probanden ihrem Alter entsprechend nicht ernst genommen fühlen. Außerdem kennen sie, wenn sie nach Jahren der Sprachtherapie immer noch sprachauffällig sind, das Bild- und Spielmaterial oft besser als der Therapeut.

Auch die gleichzeitige Darstellung von Schrift und Bild auf den Spielkarten ist unbefriedigend, weil bei solchen Spielen die unmittelbare Notwendig-

keit zu lesen, d. h. der pragmatische Aspekt der Sprache, fehlt. Durch die Verwendung der Schriftsprache in Form von Regel- bzw. Gesellschaftsspielen kann man zwei Motivationsbereiche ansprechen: Erstens stellt der Umgang mit der Schriftsprache für den Schüler einen besonderen Reiz dar (Es wird wie bei den »Großen« mit Sprache bzw. Schrift umgegangen.); und zweitens sind Regel- bzw. Gesellschaftsspiele die Spielform älterer Kinder, Jugendlicher und auch noch Erwachsener. Fast jeder Schüler hat ein Kartenspiel in seiner Schultasche für die Fahrt im Schulbus oder für die Pause. Das Staunen ist immer wieder groß, wenn in der Therapie auch mit Karten gespielt werden darf.

Eines der von mir in der Sprachtherapie mit Schulkindern umstrukturierten Regel- bzw. Gesellschaftsspiele ist der Plosivwürfel. Die auditive Differenzierung und deutliche Artikulation der Plosive ist immer wieder Thema der Sprachtherapie. Dabei haben sich die sechs Seiten des Würfels für die adäquate Darstellung der sechs Plosive angeboten, wobei sich jeweils die stimmhaften und stimmlosen Plosive auf den gegenüberliegenden Seiten des Würfels befinden.

Dazu gibt es 36 Wortkarten mit der Leerstelle eines Plosivs. Für jede Karte sind mindestens zwei Plosive sinnvoll einsetzbar, z. B. __anne, bie__en, Ra__.

Der Spielverlauf sieht folgendermaßen aus: Alle 36 Karten werden aufgedeckt auf einem Tisch ausgebreitet. Je nach Sprachniveau oder geplanter Spieldauer kann auch nur ein Teil der Karten verwendet werden. Die Spieler (zwei oder mehr) würfeln abwechselnd mit dem zwei Zentimeter großen Holzwürfel. Für den erwürfelten Buchstaben muß dann eine passende Karte gefunden werden. Der Schüler muß also das ganze Wort aussprechen und auf die richtige Lautbildung achten. Wer eine Karte gefunden hat (für »T« z. B. __anne), darf diese an sich nehmen. Gibt es gegen Ende des Spiels kein passendes Wort mehr zu einem gewürfelten Buchstaben, so darf der Spieler keine Karte nehmen. Das Spiel dauert so lange, bis alle aufgelegten Karten erwürfelt sind. Gewonnen hat derjenige, der am Ende die meisten Karten ansammeln konnte.

Der Plosivwürfel hat sich in der Sprachtherapie mit Schulkindern als Bereicherung erwiesen, die den Spielern großes Vergnügen bereitet. Die Motivation der Probanden ist in einer Therapiesitzung bei einem umstrukturierten Gesellschaftsspiel oft höher als bei anderen Spielformen. Gewinnen will jeder, und notfalls kann der Therapeut ja unbemerkt ein wenig »schlechter« spielen.

Dieses und andere umstrukturierte Gesellschaftsspiele (Würfel-, Brett- und Kartenspiele) können In-

teressenten über den Verlag E. Wildegger, Ker-schensteinerstraße 98 a, 8034 Germering, bezie-hen.
Elisabeth Wildegger-Lack

**Harald Clahsen / Detlef Hansen: CoProf:
Der Computer als Hilfsmittel bei der Analyse
freier Sprachproben.**

Auf der Interschul 1990 wurde in Dortmund ein Computerprogramm vorgestellt, das die Analyse freier Sprachproben von Kindern in Form einer Profilanalyse erheblich erleichtert. Das Programm (CoProf), das von H. *Clahsen* und D. *Hansen* entwickelt wurde, unterstützt die Durchführung einer Profilanalyse vor allem durch eine erhebliche Erleichterung der Einordnung von kindlichen Äußerungen in grammatische Strukturen sowie durch eine rechnergesteuerte Kontrolle, Protokollierung und Auswertung der Daten. Mit »CoProf« wird die Durchführung einer Profilanalyse auch für Therapeuten/Logopäden möglich, die wenig Routine mit diesem Verfahren haben.

I. 1986 wurde mit der »Profilanalyse« erstmals ein Verfahren vorgestellt, das die linguistische Analyse freier Sprachproben deutschsprachiger Kinder ermöglicht. Ziele dieses Analyseverfahrens sind:

- a) Die Bestimmung des sprachlichen Entwicklungsstandes von Kindern.
- b) Die Erstellung zuverlässiger Diagnosen von Sprachentwicklungsauffälligkeiten im Bereich der Grammatik (Dysgrammatismus).
- c) Hinweise zur Ableitung von Therapie- und Lernzielen zu geben.

Das Verfahren, das auf dem im anglo-amerikanischen Raum weit verbreiteten LARSP (Language Assessment Remediation and Screening Procedure) basiert, stellte sich aber im folgenden als für die Praxis nur sehr bedingt einsetzbar heraus. Gründe dafür sind:

1. Der extrem hohe Zeitbedarf bei der Durchführung der Profilanalyse. Bedingt durch die hohe Arbeitsintensität bei der Bearbeitung der einzelnen Schritte der Profilanalyse (Aufnahme, Transkription, Analyse und Interpretation der Daten), die für die sprachlichen Daten eines Kindes u. U. mehrere Tage in Anspruch nimmt, kann das Verfahren zur Zeit in der sprachtherapeutischen Praxis kaum eingesetzt werden.
2. Ein weiterer Aspekt, der den Einsatz der Profilanalyse im sprachtherapeutischen Bereich erschwert, ist das für die Durchführung notwendige linguistische Fachwissen. Vor allem der Analyseteil des Verfahrens setzt eine relativ fundierte linguistische Vorbildung voraus, über die viele Sprachtherapeuten/Logopäden nicht verfügen.
3. Der dritte Aspekt, der einem Einsatz der Profilanalyse in der therapeutischen Praxis entgegen-

steht, ist die zur Zeit noch relativ geringe Therapie-relevanz der Ergebnisse. Diese wiederum ist nur zum Teil auf das Verfahren selbst (z. B. Fehlerquellen bei der Durchführung), sondern vor allem auf den nach wie vor mangelhaften Erkenntnisstand der Spracherwerbsforschung zurückzuführen.

II. Ein Teil der o. g. Probleme beim Einsatz der Profilanalyse in der sprachtherapeutischen Praxis soll jetzt durch die Unterstützung des Computerprogramms »CoProf« (Computerunterstützte Profilanalyse) gelöst werden. Es handelt sich hierbei um eine computerunterstützte Form der Profilanalyse, die auf jedem IBM-kompatiblen Rechner eingesetzt werden kann.

Das Programm wurde von H. *Clahsen* und D. *Hansen* im Zusammenhang mit der Arbeit einer wissenschaftlichen Projektgruppe, die sich mit der Erforschung des kindlichen Grammatikerwerbs und seinen Störungen beschäftigt, entwickelt. Eine vorläufige Version des Programms wurde erstmals auf der Interschul 1990 in Dortmund einer interessierten Öffentlichkeit vorgestellt.

»CoProf« unterstützt die gesamte Durchführung einer Profilanalyse und soll vor allem den Zeitaufwand für den aufwendigen Analyse-Teil erheblich reduzieren. Gleichzeitig soll mit »CoProf« die korrekte Einordnung der zu untersuchenden sprachlichen Äußerungen unterstützt und die Zahl der möglichen Fehler bei einer Analyse soweit wie möglich reduziert werden. Dazu stellt das Programm eine ausgereifte Benutzerführung und zahlreiche Hilfsbildschirme zur Verfügung, die es auch einem im Umgang mit der Profilanalyse wenig routinierten Therapeuten ermöglichen, eine weitgehend fehlerfreie und vollständige Profilanalyse durchzuführen.

Der Verlauf und die Bedienung des Programms sind denkbar einfach:

Nachdem genau wie bei der Profilanalyse als Datenbasis etwa 100 Äußerungen eines Kindes aus einer freien Sprachprobe erhoben und transkribiert wurden, beginnt die eigentliche Arbeit mit »CoProf«. Das Programm fordert den Benutzer auf, die erste zu analysierende Äußerung über die Tastatur einzugeben. Von dieser Stelle an übernimmt das Programm die Steuerung der weiteren Arbeitsschritte.

Für die korrekte Einordnung der eingegebenen Äußerungen in linguistische Kategorien stellt das Programm Fragen an den Benutzer, die dieser meist in Form eines Auswahlmenüs beantwortet (z. B. »Welche Verbflexion kommt in der Äußerung vor?«).

So steht z. B. an erster Stelle die Frage, ob die betreffende Äußerung analysierbar ist oder nicht. Weitere Fragen sind z. B., ob die Äußerung eine Wie-

derholung enthält, wie viele Wörter sie enthält, aus wie vielen Konstituenten sie besteht usw.

Wichtig ist, daß das Programm den Benutzer durch das Programm führt und jeweils immer nur die Fragen an ihn richtet, die für die aktuell bearbeitete Äußerung relevant sind.

Das heißt, daß das Programm z. B. bei der Satzstrukturanalyse aufgrund der vorher erhaltenen Informationen über die zu analysierende Äußerung nur noch wenige in Frage kommende Strukturen zur Auswahl anbietet. Anstatt die Satzstruktur in eine von 52 vorgegebenen Strukturen einzuordnen (wie bei der konventionellen Durchführung der Profilanalyse), muß der Anwender die entsprechende Struktur u. U. nur zwischen vier oder fünf vom Programm angebotenen Satzstrukturen auswählen, was nicht nur sehr viel Sucharbeit erspart, sondern vor allem auch die korrekte Einordnung von Äußerungen erleichtert.

Treten hier Unsicherheiten bei der Einordnung der Äußerung in bestimmte Kategorien auf, hat der Anwender die Möglichkeit, über eine Funktionstaste umfangreiche Hilfsmeldungen und Beispiel-Sätze für diese spezielle Äußerungsform zu erhalten.

Sobald das Programm eine Äußerung für alle relevanten Kategorien analysiert hat, wird diese abgespeichert und der Benutzer zur Eingabe der nächsten zu analysierenden Äußerung aufgefordert. Diese Prozedur wiederholt sich so lange, bis genügend Äußerungen analysiert sind oder der Anwender das Programm abbricht.

Im Anschluß führt das Programm sämtliche für einen Profibogen notwendigen Einordnungen und Berechnungen selbständig durch, so daß das komplette Analyseergebnis nach Beendigung der Arbeit in Form eines gegenüber der herkömmlichen Gestaltung leicht veränderten Profibogens über einen Drucker ausgegeben werden kann. Optional kann das Ergebnis auch in einer Datei auf dem Rechner gespeichert werden, ebenso wie alle eingegebenen Äußerungen auf Wunsch in Form einer Liste ausgegeben werden können.

III. Zusammenfassend läßt sich sagen, daß mit »CoProf« ein Instrument vorgestellt wird, mit dem sich die Analyse freier Sprachproben im Rahmen der Profilanalyse wesentlich ökonomischer (durch die immense Zeitersparnis bei der Analyse) und objektiver (durch die weitgehende Vermeidung von fehlerhaften oder fehlenden Einträgen oder Berechnungen) durchführen läßt.

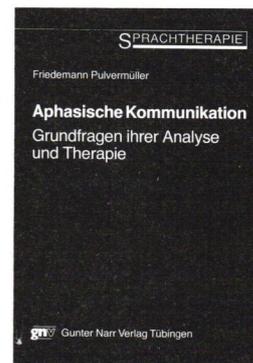
Obwohl für die Durchführung von »CoProf« nach wie vor ein elementares sprachwissenschaftliches Grundwissen erforderlich ist, ermöglicht »CoProf« auch Therapeuten mit wenig Routine im Umgang mit linguistischen Analysen eine korrekte Durchführung einer Profilanalyse.

Natürlich darf nicht übersehen werden, daß auch mit der Unterstützung von »CoProf« die Profilanalyse immer noch kein Diagnoseinstrument für den sprachtherapeutischen Alltag geworden ist. Das trifft um so mehr zu, da auch »CoProf« für die schwierige, aber notwendige Interpretation der gewonnenen Daten keine Hilfe anbietet (und aufgrund der aktuellen Forschungslage auch nicht anbieten kann).

Dennoch stellt »CoProf« ein wichtiges Hilfsmittel für die linguistische Analyse freier Sprachproben und eine äußerst interessante Möglichkeit für jeden dar, der fundierte Daten über den Sprachentwicklungsstand eines Kindes zur Diagnose oder Therapieplanung heranziehen möchte.

Frank E. Callies / Antje Kirsch
Melchiorstraße 14, 5000 Köln 1

Rezensionen



Friedemann Pulvermüller: Aphasische Kommunikation. Grundfragen ihrer Analyse und Therapie. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1990. 280 Seiten. 76 DM.

Mike Roth, der Herausgeber des zu besprechenden Buches, charakterisiert in seinem Vorwort den Autor folgendermaßen: »Friedemann Pulvermüller ist ein einfallsreicher Spieler — und — Denker, ein Hauch schwäbischer Tüftler und Tübinger Stiffler ist um ihn, wenn er (meist mit Erkenntnisgewinn) gegen den Stachel löckt. Seine sehr konkreten Anregungen zu therapeutischen Sprachübungsspielen sind in diesem Text eingebettet in Grundsatzüberlegungen zu den in der Aphasieforschung bisher gebräuchlichen Sprachmodellen.«

Dem Leser, dies sei vorweggenommen, werden diese Aussagen im Verlauf der Lektüre des Buches rasch offenbar. Zum einfallsreichen Spieler — und — Denker: Pulvermüller untersucht im ersten Kapitel auf dem Hintergrund neurolinguistischer und -psychologischer Theorien, welche Rückschlüsse

die Kommunikation mit Aphasikern auf die Sprachverarbeitung im Gehirn zulassen. Die Darstellung und kritische Würdigung beispielsweise des Lichtheim-Wernickeschen Modells oder der Sprachtheorie von *Chomsky* erfolgt scheinbar spielend, was aber nur auf der Basis bemerkenswerter Denkprozesse möglich ist. Der Sprach-Spieler *Pulvermüller* sei hier nur am Rande erwähnt («trotzdem gab es Wissenschaftler, denen diese einseitige Diät nicht schmeckt» [S. 27] oder «... ein Phänomen, das vom Kopf, von der Intention her betrachtet eine Handlung ist, vom Schwanz her betrachtet aber wie ein Verhalten aussieht ...» [S. 98]), der durch teilweise recht bildhafte Sprache die Sterilität der Wissenschaft — Gott sei Dank — durchbricht.

Um im Bereich der Spieler-Terminologie zu bleiben, spielt der Autor im ersten Kapitel bereits einen Trumpf aus: Er führt an, daß sich zu allen Zeiten Aphasologen als Naturwissenschaftler verstanden hätten, und es gäbe »Aspekte, unter denen man innerhalb der Aphasologie sinnvoll mit naturwissenschaftlichen Methoden arbeiten kann« (S. 21). Für den Bereich der Beschreibung und Therapie aphasischer Störungen gelte das, so *Pulvermüller*, jedoch nicht. Die diesbezüglichen weiteren Ausführungen gründen sich auf eine solide theoretische Konzeption, so daß von einem starken »Beiblatt« gesprochen werden kann. Die Sprachbehindertenpädagogik ist bei diesem »Spiel« gewiß auf der Seite *Pulvermüllers* anzutreffen, eingedenk der Tatsache, daß die konkurrierenden Mitspieler über große Spielpraxis verfügen und nicht kampfflos aufgeben werden. Im zweiten Kapitel werden Grundprobleme der Beschreibung bzw. Analyse aphasischer Kommunikation formuliert. Wenn hier u. a. der Aachener Aphasietest eine kritische Würdigung erfährt, dann löckt der Autor ebenso gegen den Stachel wie bei der im Kapitel drei vorgenommenen Auseinandersetzung mit Methoden der traditionellen Aphasietherapie. Diejenigen, die die Deblockierungs- oder Stimulationsmethode, die Therapie nach *Tsvetkova* oder die linguistische Übungsbehandlung zu mechanistisch, zu wenig alltagsorientiert empfinden, werden Aspekte einer fundierten Kritik erfahren. Daß in diesem Abschnitt über Therapie die kommunikative *Aphasiendiagnostik* (wenn auch leider zu kurz) thematisiert wird, erscheint unglücklich, da dieser Punkt im vorherigen Kapitel bereits angesprochen wurde.

Das vierte Kapitel befaßt sich mit den Grundlagen kommunikativer Aphasietherapie, wobei *Pulvermüller* seinen Ansatz mit »Sprachübungsspielen« ausbaut. In diesem Zusammenhang ist positiv hervorzuheben, daß damit nicht nur die Therapie von Aphasikern gemeint ist, sondern die Therapie



Technische Geräte
für die Sprachtherapie

Die SVG-Serie

Sprachverzögerungsgeräte für die Verhaltenstherapie des Stotterns

- SVG 1/2: Tragbare Sprechhilfen im Zigaretenschachtelformat
- SVG 3: Digitaler Laborverzögerer für die ambulante Behandlung

Unsere kostenlose Broschüre gibt Hinweise für Anwendung und Therapie.

S-Meter

Übungsgerät zur spielerischen Einübung des stimmhaften und stimmlosen »s«-Lautes.

S-Meter-Eisenbahnkoffer

Modelleisenbahn im Transportkoffer zum Anschluß an das »S-Meter«. Die Eisenbahn fährt, wenn das »s« richtig gesprochen wird.

Sprach-Trainer

Übungsgerät zur Sprachaufzeichnung und -wiedergabe in Digitaltechnik, 2 Spuren.

Audiotest AT 6.000

Preiswerter quick-check Audiometer zur Überprüfung des Sprachgehörs.

Audiotest AT 8.000

Mikroprozessorgesteuerter Audiometer für Einzel- und Reihengehöruntersuchungen.

Außerdem folgende Geräte:

Sprachstudienrecorder, Kassettenrecorder, Sprachpegelmesser, Zubehör.

NEG NOVEL elektronik GmbH

Hattinger Straße 312, 4630 Bochum 1
Telefon (0234) 45 19 00
Telefax (0234) 45 19 01

aphasischer Kommunikation. In der Umsetzung bedeutet dies, daß man

1. den von Aphasie Betroffenen behandeln kann im Sinne einer Verbesserung seiner sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und
2. die Alltagsgesprächspartner von Aphasikern in die Therapie einbezieht, um die Verständigungsprobleme zu minimieren.

Pulvermüller plädiert dafür, eine handlungstheoretische und linguistisch-pragmatische Fundierung für die Aphasietherapie vorzunehmen.

Und nun zum Tüftler: Der Begriff »Sprachübungsspiele« erinnert zunächst an (Sprach-)Spiele, die für die Therapie Erwachsener (Sprachbehinderter) modifiziert wurden und häufig aus dem Bereich der Kindertherapie stammen. Die in diesem Buch vorgestellten Spiele sind weit von dieser Assoziation entfernt: Sie basieren auf den »philosophischen Untersuchungen« von *Wittgenstein* und gehen davon aus, daß der therapeutische Sprachgebrauch dem umgangssprachlichen angenähert wird. Es werden z. B. Kommunikationsformen wie »auffordern und auf Aufforderungen reagieren, einen Weg beschreiben und nach einer Wegbeschreibung handeln, eine Geschichte erzählen und kurze Kommentare dazu geben« usw. (vgl. S. 174) nachvollzogen. *Pulvermüller* verdeutlicht seine Überlegungen, indem er für die Globale Aphasie das »Karten-Hergeben«, für die Wernicke-Aphasie das »Wegbeschreiben«, für die Broca-Aphasie das »Kommentieren« und für die amnestische Aphasie das »Gemeinsam-Planen«-Sprachübungsspiel vorstellt. Zusammenfassend kann das Buch unterschiedlichen Leserkreisen empfohlen werden:

1. Lesern, die eine kritische Betrachtung der konventionellen (diagnostischen und therapeutischen) Ansätze kennenlernen wollen;
2. Lesern, die eine sozialwissenschaftlich orientierte Aphasologie unterstützen (z. B. Sprachbehindertenpädagogen);
3. Lesern, die ihr therapeutisches Repertoire erweitern wollen, und
4. Lesern, die sich zu der hoffentlich großen Schar der einfallsreichen Spieler und Denker, Tüftler und Stiffter zählen.

Abschließend bleibt zu hoffen, daß das vorliegende Buch dazu beiträgt, die interdisziplinäre Aphasietherapieforschung zum Wohle der aphasiiebehinderten Menschen neu zu beleben. *Uwe Förster*



Maria Harden: Zur kommunikativen Kompetenz dysgrammatisch sprechender Kinder.

Gunter Narr Verlag, Tübingen 1989. 349 Seiten. Kartoniert. 78 DM.

Die Autorin versteht ihre Arbeit als den Versuch, »Theorien und Methoden der Sprachwissenschaft, Sprachpsychologie und Spracherwerbsforschung hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit und ihres Erklärungswertes für die Erforschung dysgrammatischer Sprechweise zu untersuchen«. Wesentliche Aufgabenstellung war dabei die Analyse dysgrammatischer Sprechweise, die auf der Grundlage handlungstheoretisch orientierter Ansätze und unter Verwendung konversationsanalytischer Methoden durchgeführt wird. Als Voraussetzung und Grundlage der eigentlichen empirischen Arbeit hätte eine zusammenfassende Würdigung neuerer sprachwissenschaftlicher, -psychologischer Richtungen nebst ihrer Bedeutung für die Analyse und Theorie dysgrammatischer Sprechweise ausgereicht. Statt dessen versucht die Autorin einen weiten historischen Rückblick, der Belesenheit zeigt, aber durch die notwendigen Verkürzungen gleichzeitig zu oberflächlichen und pauschalierenden Ausführungen tendiert (z. B. in bezug auf *Stern/Stern*). Im Zusammenhang mit der Diskussion der engeren Literatur zum Dysgrammatismus kommt die Autorin zu sehr deutlichen Wertungen, wenn sie praktisch allen wesentlichen Autoren (*Bauer, Grunwald, Homburg, Liebmann, Luchsinger/Arnold, Schüler, Seeman, Zuckrigl*) einen »weitestgehend undifferenzierten Kenntnisstand« und den konsequenten Verzicht auf Überwindung des »vorwissenschaftlichen Bereichs« (S. 52) vorwirft. Zum Teil werden diese Ansätze und Theorien ausführlich erläutert, um zu zeigen, was daran falsch oder mangelhaft sei. Leider wird dann der theoretische Hintergrund und Bezugsrahmen der eigenen empirischen Arbeit nicht weiter erläutert; dieser orientiere sich »an den Methoden der Konversationsanalyse, die erklärtermaßen ihren Ausgangspunkt von dem ethnomethodologischen Programm *Garfinkels* ... nahm« (S. 89). Das analysierte

Sprachmaterial stammt aus Therapiesitzungen und scheint recht zufällig bzw. willkürlich zusammengestellt, denn von nur drei Kindern stehen von einem Kind eine, vom zweiten Kind vier, vom dritten Kind 15 Sitzungsprotokolle zur Verfügung. Die Analyse nach formal grammatischen Kategorien zeigt, daß ein rein formbezogenes grammatisches Regelsystem die Variationen im Korpus nicht systematisch beschreiben und erklären kann. Konversationsanalytisch jedoch zeigt sich die der dysgrammatischen Sprechweise zugrundeliegende Systematik als völlige Ökonomisierung und Vermeidung jeglicher Redundanz, aus der sich auch die Inkonsistenz der »Fehlleistungen« erklärt. Diese »extreme Ökonomie der dysgrammatischen Sprechweise erweist sich für die Beseitigung von Kommunikationsstörungen nicht als effektiv«, sondern als Nachteil für das »Gelingen der Kommunikation« (S. 198), der auch durch kooperationswillige Interaktionspartner in der Alltagskommunikation in aller Regel nicht kompensiert werden kann. Dieses interessante Ergebnis weist in Übereinstimmung mit der Fachliteratur deutlich darauf hin, daß die Sprachstörung sich als allgemeine Beziehungsstörung zeigt.

Um den Aspekt der interaktiven Entstehungsbedingungen dysgrammatischer Sprachstörungen innerhalb der Dynamik familiärer Beziehungen aufzuzeigen, wird dann, leider relativ isoliert und in keiner Beziehung zu den analysierten Sprachbeispielen, eine allerdings sehr eingängige und differenziert dargestellte psychoanalytisch-familiendynamische Studie eines Kindes und seiner Entwicklung in Familie, Schule und therapeutischen Stationen beschrieben und diskutiert.

Als Schlußfolgerungen aus ihrer Arbeit fordert die Autorin unter anderem, »das leitende Interesse sprachdiagnostischer Verfahren sollte sich demnach nicht nur auf die grammatische Korrektheit sprachlicher Äußerungen konzentrieren, sondern auf den Gelingensaspekt von Sprechhandlungen gerichtet sein« (S. 234). In bezug auf die therapeutische Praxis fordert sie die Berücksichtigung der Familie als dynamisches System, die Vermittlung sozialer Erfahrungen, die Gewährung und Stützung der interaktiven Bedürfnisse des Kindes.

In ihren Schlußbemerkungen wird deutlich, daß die Autorin um die Beschränkungen und die Begrenztheit der Aussagefähigkeit ihrer empirischen Studie weiß. Gleichwohl ist ihr zuzustimmen, daß sich anhand ihrer Arbeit eine Reihe nützlicher weiterführender Fragen ergeben, die sowohl die Analyse dysgrammatischer Sprechweise/Konversation als auch den Standpunkt betreffen, daß Dysgrammatismus in erster Linie auf defektive familiäre Interaktionsstrukturen (S. 243) zurückzuführen sei.

Klaus K. Urban



Alfred Baur: Lautlehre und Logoswirken.

Grundlagen der Chirophonetik. J. Ch. Mellinger Verlag GmbH, Stuttgart 1989. 394 Seiten. Gebunden. 57 DM.

Was ist Chirophonetik? Sie ist eine Sprachwahrnehmungstherapie, die den Patienten die Möglichkeit bietet, Sprachlaute über das Gehör und gleichzeitig über die Haut wahrzunehmen. Durch sie erastet, erfühlt er die Lautbildungsgesetzmäßigkeiten und damit das Charakteristische, Wesentliche des einzelnen Lautes. Der Therapeut streicht mit seinen Händen (Chiro kommt von Cheires, griechisch »die Hände«) die Strömungsformen der Luft gemäß den Lautbildungsgesetzen (Phonetik) vornehmlich auf den Rücken des Patienten und spricht dazu den Laut. Dadurch, daß das differenzierte Lautbildungsgeschehen vom kleinen Mundraum auf die große Fläche des Rückens übertragen wird, prägt es sich deutlicher ein. Der Patient erlebt die Bewegungen, Druckverhältnisse und Wärme der Hände des Therapeuten auf seinem Rücken. Eine erweiterte Sinneswahrnehmung ermöglicht die vertiefte Aufnahme des Lautbildungsprozesses. Entsprechend stärker unbewußt oder bewußt reagiert der Patient, wenn er z. B. die Explosivität eines K oder T an verschiedenen, aber ganz bestimmten Stellen des Rückens erfährt. Der einzelne Laut K im Vergleich zum T, der nur ein kleines Sprech-Glied im alltäglichen Sprachgebrauch ist, bekommt in der Chirophonetik so eine eigenständige Bedeutung durch die Hervorhebung seiner charakteristischen Eigenschaften. Die Chirophonetik macht nicht nur die Lautbildung vertiefend wahrnehmbar, sondern wirkt dadurch auch z. B. anregend oder beruhigend durch die verschiedenen Laute auf das körperliche und seelische Verhalten des Patienten.

Dr. phil. Alfred Baur, der Jahrzehnte lang mit seiner Frau, Dr. med. Ilse Baur, in Linz an der Donau eine eigene logopädische Praxis führte, entwickelte die Chirophonetik. Im Vorwort zu seinem Buch schildert er, wie ihn 1972 ein dreijähriger motorisch

aphatischer Knabe, der auf die üblichen Behandlungsmethoden nicht reagierte, auf die Idee zu dieser Behandlungsmethode brachte. Seit 1976 gab Alfred *Baur* in Wochenkursen die Chirophonetik an interessierte Therapeuten weiter. 1977 lernte ich selbst diese Methode kennen und war dankbar, damit als Sprachheillehrerin an einer Schule für Praktisch Bildbare eine große Hilfe für die Sprachheilarbeit erhalten zu haben. Inzwischen wird die Chirophonetik weltweit (u. a. in Brasilien, Australien, Neuseeland, Israel, Italien, Holland, in der Schweiz, den skandinavischen Ländern) hauptsächlich in heilpädagogischen Einrichtungen angewandt. Die Grundlagen der Chirophonetik wurden bisher nur in den Kursen zur praktischen Einführung in die Methode vermittelt. Jetzt können sie mittels des veröffentlichten Buches eingehend studiert werden.

Wie ist es möglich, die Lautbildungsvorgänge von Atmung, Stimmgebung und Artikulation auf den Rücken zu übertragen? Diese Frage beantwortet Alfred *Baur* im ersten Teil seines Buches in dem Kapitel über »Die Metamorphose des Sprachorganismus«. Mit Hilfe der Metamorphosenlehren von Goethe und Rudolf Steiner entwickelt Alfred *Baur* ein Bild über die Zusammenhänge des »Sprachorganismus« und des gesamten menschlichen Organismus. Demjenigen, der nicht mit den Grundlagen der Anthroposophie vertraut ist, begegnet eine ungewöhnliche Denkweise. Ich habe erfahren, daß solche Gedankengänge bei ernsthaftem Studium einsichtig werden können. Der Mensch benötigt z. B. zum Gehen als physische Grundlage die Beine. Der Sprachmensch benötigt zum Sprechen die Ausatemluft, deren physische Grundlage durch die Lungenfunktion gebildet wird. Schaut man sich anatomisch die Gliedmaßen- und Bronchialbildung an, so findet man bemerkenswerte Entsprechungen. Alfred *Baur* weist darauf hin, daß der Bauplan der Beinbildung metamorphosiert in der Bronchialbildung wieder erscheint.

Im zweiten und dritten Teil seines Werkes analysiert Alfred *Baur* die Lautbildungsprozesse der Vokale und Konsonanten in sehr bildhafter und lebendiger Art. Er entwickelt z. B. gesetzmäßige Zusammenhänge zwischen dem mikrokosmischen Prozeß der sich rhythmisch wiederholenden »Zerstückelung« des Ausatemstromes bei der R-Bildung mit dem makrokosmischen Prozeß des Sonnenumlaufes, dem Rhythmus von Tag und Nacht, der mit den Zuständen des Wachens und Schlafens in Beziehung steht. Wesentlich ist, daß die Lautbetrachtungen auf Gesetzmäßigkeiten aufmerksam machen, die ihre Entsprechungen in der Natur haben. »Die Sprache der Natur und des Menschen sind prinzipiell derselben Art.« Für den Leser kann sich durch diese Betrachtungsart der

Sprachbildungsprozesse das Verständnis über das Wesen der Sprache, den Logos, weiten. Es ist möglich, so ein Bild, wie z. B. das der Weltschöpfung, mit neuem Bewußtsein zu sehen.

Es versteht sich von selbst, daß man aus den Darstellungen des Buches nicht die Chirophonetik erlernen kann. Dafür werden praktische Wochenkurse angeboten. Für denjenigen, der sich nicht mit der Praxis beschäftigen möchte, besteht durch das Buch die Möglichkeit, die Laute als eine Welt für sich, eine Welt des schöpferischen Prozesses kennenzulernen.

Im vierten Teil seines Werkes berichtet Alfred *Baur* über Erfahrungen aus der Praxis der Chirophonetik. Mütter oder Väter bindet er in die tägliche Behandlung der Kinder ein. Die Eltern sollen etwas für ihr Kind tun, ohne etwas von ihm verlangen zu müssen.

Die Chirophonetik wurde zunächst als Sprachanbahnungstherapie verwandt. Die praktischen Erfahrungen zeigen, daß sich das Feld der Anwendungen erweitert. Es werden mehrere Fälle dargestellt, wie Behandlungen bei Cerebral-Parese, Autismus und psychischen Erkrankungen.

Eine Behandlung mit Chirophonetik sollte in Zusammenarbeit mit einem Arzt erfolgen. So schließt auch das Buch mit einem Beitrag des Internisten Heinz *Boss* über den »Rücken als Empfangsorgan der Laute« ab.

Das Werk ist klar mit übersichtlichen Zusammenfassungen gegliedert. 75 Abbildungen dienen der Veranschaulichung der Gedankengänge. Ein ausführliches Literaturverzeichnis ermöglicht es dem Leser, vor allem die Grundgedanken aus dem Anthroposophischen bei Rudolf Steiner nachzuschlagen.

Das Buch bietet für jeden, der sein Wissen und Erleben erweitern oder für seine therapeutischen Intentionen vertiefen will, einen interessanten und wertvollen Beitrag.

Ulrike von Armansperg



Hans Weiß: Familie und Frühförderung.

Analysen und Perspektiven der Zusammenarbeit mit Eltern entwicklungsgefährdeter Kinder.

Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel 1989.
286 Seiten. 39,80 DM.

Das Thema der Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen der Frühförderung und Eltern behinderter und entwicklungsverzögerter Kinder im Interesse der Entwicklungschancen dieser Kinder ist innerhalb der Frühförderung seit nunmehr gut zwölf Jahren explizites und vielfältig diskutiertes Thema. Das vorliegende Buch nimmt Problembe- reiche und Diskussionsfelder auf, es analysiert Bedingungs-faktoren der Zusammenarbeit und stellt Lösungsversuche vor.

Die Basis der Analysen sind dabei: a) die prakti- sche Erfahrung des Autors in langjähriger Arbeit an einer Frühförderstelle, b) eine sehr umfassende Aufarbeitung des fachlichen Diskussionsstandes in der deutschsprachigen wie anglo-amerikani- schen (sozialwissenschaftlich akzentuierten) Lite- ratur sowie c) Einblicke in die Wirklichkeit(en) der Zusammenarbeit, die der Autor in 21 Familien in ausführlichen, parallelen Interviews mit Eltern und den jeweiligen Frühbetreuern erhalten hat.

Aus der ausführlichen und sorgfältigen Darstellung der in der fachlichen Erfahrung und Diskussion vorfindbaren Aspekte und deren kritischer Analyse gelingt dem Autor der Nachweis, daß Frühförde- rung sich in der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien auf die Thematisierung einiger weniger Aspekte zu beschränken wünschte, die aber nur zum (kleineren) Teil die Dimensionen sind, die el- terliche und familiäre Lebenswirklichkeit dominie- ren. Er entdeckt und beschreibt in dieser Diskre- panz der jeweils bedeutsamen Themen ein Kon- fliktpotential, bei dem die Worte von der »Förde- rung«, der »Unterstützung«, der »Hilfe zur An- nahme des behinderten Kindes«, die Fachleuten so leicht von der Zunge gehen, ihre Unschuld ver- lieren.

Den größeren Raum des Buches nehmen vier aus- führliche Fallanalysen ein, in denen der Autor aus

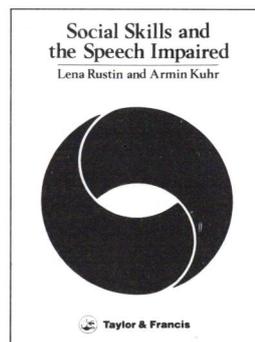
seinen Interviewstudien die familiären Situationen und insbesondere die Nahtstelle zur Frühförde- rung thematisiert. Die Eltern, wie auch die Frühbe- treuer, kommen darin — vom Autor in der Textzu- sammenstellung und Kommentierung behutsam geführt — sehr ausführlich zu Wort; dadurch kann vom jeweiligen Kontakt zwischen Frühbetreuer und Eltern, von den hilfreichen und entlastenden Momenten, aber auch von den Diskrepanzen, Übergriffen und Sprachlosigkeiten, ein differen- ziertes und lebendiges Bild vermittelt werden. Gut sichtbar wird darin auch, in welch subtilen Formen Diskrepanzen und Konflikte Wirkung entfalten und Verständigung erschweren, sogar unmöglich ma- chen. Die Auswahl der vier Fälle aus der Gesamt- heit der Interviews spiegelt dabei wohl wesentliche Charakteristika der Arbeit in der Frühförderung.

In seiner sehr auf die Lebenswirklichkeit der Fami- lien und die Phänomene der (Nicht-)Verständigung mit der Frühförderung bezogenen Art der Analyse findet der Autor zwei zentrale Entwicklungsaufga- ben für den Fachdienst heraus: Auf der konzeptio- nellen Ebene bedarf es der Umorientierung inso- fern, als die in der (gesamten) Familie gegebene Erziehungs- und Handlungskompetenz zusam- men mit der realen Lebenssituation (auch der sozio-ökonomischen Lage) *auch* wesentlicher Be- dingungsfaktor dafür ist, wie Frühförderung über- haupt ins Spiel kommen kann; auf der Ebene der Handlungskompetenz der Frühbetreuer bedarf es einer Umorientierung insofern, als die Wahrneh- mung der je anderen — und auch der impliziten ei- genen — Wirklichkeit eine kommunikative Kompe- tenz erfordert, die der Autor als »Verständigungs- handeln« auszeichnet und beschreibt und der er eine hohe Bedeutsamkeit zumißt.

Das Buch gibt — aus der sozialwissenschaftlich akzentuierten und geprägten Sicht des Autors — einen ausgezeichneten, umfassenden und sorgfältig ausgeführten Einblick in die Nahtstelle zwi- schen Frühförderung und Familie, der auch die persönlich berührenden Seiten von Miß- und Nicht- Verstehen wie von Gelingen mit einbezieht und deutlich macht. Der Autor geht — gerade in der Sorgfalt, mit der er die erfahrenen Wirklichkeiten in den Blick nimmt — auch an die Grenze des eige- nen (pädagogischen) Ansatzes, weicht vor Angst, Schuld und Todeswünschen, die an dieser Naht- stelle spürbar werden, nicht zurück. Allerdings bleibt das Bemühen um Verständigung, das als Triebfeder und Verpflichtung des Professionellen gleichermaßen gesehen wird, vor diesen Anteilen der Wirklichkeit selbst ein Stück hilflos: Eine Grenze pädagogischen (im weiten Sinne) Denkens und Handelns, die für diesen fachlichen Anteil der Frühförderung zu respektieren und zu akzeptieren und durch psychotherapeutische Kompetenz zu er-

gängen ist. Insofern ist das Buch als ein bedeutsamer Meilenstein anzusehen auf einem Weg, der noch nicht zu Ende gegangen ist.

Martin Thurmair



Lena Rustin / Armin Kuhr: Social Skills and the Speech Impaired. Verlag Taylor & Francis, London 1989. 204 Seiten. 12 £ (ca. 36 DM).

Das vorliegende Buch beschäftigt sich mit den sozialen und gesellschaftlichen Fertigkeiten, die man im täglichen Umgang mit anderen Menschen braucht. Diese Fertigkeiten werden in eine Beziehung zu Sprachbehinderungen verschiedener Art gesetzt, und Wechselwirkungen werden aufgezeigt. Der Titel läßt sich am einfachsten mit »Soziale Fertigkeiten und Sprachbehinderte« übersetzen.

In der Einleitung stellen die Autoren fest, daß alle bisherigen Trainingsmethoden vom Nichtbehinderten ausgehen und damit Voraussetzungen haben, die Beeinträchtigte von vornherein nicht erfüllen können. Der Versuch, eine gültige Definition für »Soziale Fertigkeiten« zu finden, führt zu einem Vergleich der Forschungen in Amerika und Europa: Während die Amerikaner vorwiegend davon ausgehen, daß der Mensch auf äußere Einflüsse reagiert, weil sie die primären Ursachen und Anlässe für soziales Verhalten darstellen, beziehen die Europäer den Gedanken der Ergonomie, das heißt hier der individuellen Leistungsfähigkeit, mit ein. Ihr Ansatz wird dadurch umfassender. Trotz terminologischer Unterschiede lassen sich viele Gemeinsamkeiten finden, die die Autoren aufzählen. Davon möchte ich drei willkürlich herausgreifen:

- Zwischenmenschliches Verhalten äußert sich immer; es ist zielgerichtet, in einem gewissen Ausmaß beabsichtigt und durch Erfahrung und Wissen kontrolliert.
- Es gibt situationsbedingte und soziale Vorgaben oder Vorgänge für ein zwischenmenschliches Verhalten.

- Die persönlichen Eigenheiten der Teilnehmer an einer Interaktion müssen berücksichtigt werden.

In einem anderen Kapitel äußern sich die Autoren zu den Anforderungen, die an ein effektives Trainingsprogramm zu stellen sind. Sie unterscheiden dabei Grundfertigkeiten (wie z. B. Blickkontakt), die nicht mehr reduzierbar sind, erweiterte Fähigkeiten (wie z. B. Einfühlsamkeit oder die Fähigkeit, etwas zu erklären), die sich aus mehreren Grundfertigkeiten zusammensetzen, und gesellschaftlich hochwertige Fähigkeiten (wie z. B. Aufrichtigkeit).

Die Autoren stellen fest, daß ein Trainingsprogramm vom Einfachen zum Schwierigen fortschreiten muß, wobei sich jeder Schritt nach Möglichkeit aus dem vorhergehenden ergeben sollte. Die Übungen sollten an einem Punkt ansetzen, den der Betroffene auch erfassen und nachvollziehen kann. Dieser Vorschlag ist nicht neu. Er wird aber unterstrichen durch die Darlegungen im Kapitel über das Verhältnis von Sprachbeeinträchtigungen zu sozialen Fertigkeiten. Hier wird festgestellt, daß Sprachbehinderte meistens auch weniger effektiv in ihrem sozialen Umgang sind. Ihre Aufmerksamkeit und Konzentration ist vermindert. Das führt zu eingeschränktem Zuhören, nicht angemessener Gesprächsbeteiligung und Gedächtnis- oder Wissenslücken. Die Gesprächsbeteiligung wird auch durch mangelnde Ausdrucksfähigkeit und geringe Sprachkraft eingeschränkt. Daraus ergeben sich zahlreiche Benachteiligungen in den Bezugsgruppen, die sich in vielen Faktoren äußern, z. B.:

- Schwierigkeiten, die aus einer verzögerten sozialen Befriedigung entstehen,
- Neigung zu Gefühlsausbrüchen,
- soziale Aggressionen.

Ein Training in sozialen Fertigkeiten führt dazu, daß besonders Kinder mit Sprachbehinderungen besser in ihren Bezugsgruppen angenommen werden.

Die Autoren geben einen kurzen Überblick über die verschiedenen Störungen, die einer sprachlichen Behinderung zugrunde liegen können, und zeigen ihre Auswirkungen auf soziale Fertigkeiten auf. Als Störungen werden u. a. Aphasie, Schwerhörigkeit, Stottern und Lernbehinderungen genannt. Für das Eintrainieren geeigneter sozialer Fertigkeiten schlagen die Autoren sowohl Einzel- als auch Gruppentherapie, Rollenspiele, Gruppenerfahrungen und ähnliches vor. Auch das ist nicht neu. Sie geben aber einem Praktiker eine Serie von Übungen an die Hand, mit der er in sich schlüssig und konsequent darangehen kann, soziale Defizite aufzuarbeiten.

Die Voraussetzung für ein effektives Training sehen die Autoren in einer gründlichen Diagnose und

Anamnese. Diese stellen aber nur einen Ausgangspunkt für den Behandlungsansatz dar und werden ständig anhand der Fortschritte überprüft und modifiziert. Auch das scheint selbstverständlich zu sein, es ist aber erfreulich, daß besonders darauf hingewiesen wird.

Im zweiten Teil des Buches werden die sozialen Fertigkeiten kurz beschrieben und in Gruppen zusammengefaßt. Es werden fünf zentrale Gruppen genannt: Beobachtung, Zuhören, Rollen- oder Gesprächsübernahme, Verstärkung, Problemlösung. Für die Übungen werden vier Kategorien aufgestellt: Grundfertigkeiten, Interaktion, affektive Fertigkeiten und kognitive Fähigkeiten. Zu den Grundfertigkeiten werden u. a. Elemente wie Blickkontakt, Haltung, Gestik, aber auch Beobachtung, Abstand/Nähe, Stimmqualität gezählt. Zum Bereich Interaktion zählen z. B. begrüßen, fragen, zuhören, antworten, aber auch beenden, zusammenarbeiten, unterbrechen, wiederaufnehmen eines Gesprächs oder Themas. In den affektiven Bereich fallen Übungen wie Gefühle bei sich und anderen erkennen, vertrauen, sich öffnen. Zu den kognitiven Fähigkeiten zählen soziale Wahrnehmung, Problemlösung, Selbsteinschätzung und Verstärkung u. a.

In einer ausführlichen Tabelle werden die einzelnen Fähigkeiten in Beziehung zu den Behinderungen gesetzt. Daraus wird dann für jede der folgenden 92 Übungen angeführt, welche Behinderungen damit verbessert werden können. Ich werde die einzelnen Übungen nicht aufführen. Sie fangen beim Zuhören an und führen bis zu Übungen im positiven oder negativen Bewerten, z. B. was gefällt oder mißfällt mir an der Kleidung meines Gesprächspartners.

Das Buch setzt sich recht gründlich mit dem Einüben sozialer Fertigkeiten auseinander und gibt viele Anregungen für eigenes Tun. Wenn auch die meisten Übungen nicht neu sind, so finde ich doch, daß die Zusammenstellung viele Elemente enthält, die einem in der täglichen praktischen Arbeit weiterhelfen. Daher halte ich das Buch für lesenswert.

August Bergmann

Weitwinkel

25. BIAP-Konvention in Puerto de Andraitx (Spanien)

Vom 27. April bis 2. Mai 1990 hat das BIAP (Internationales Büro für Audiophonologie) seine 25. Konvention in Spanien abgehalten.

Zur Zeit arbeiten 14 Kommissionen zu den verschiedensten Themenbereichen während des ganzen Jahres. Die Mitglieder der Kommissionen rekrutieren sich aus fast allen europäischen Ländern und den verschiedenen Berufszweigen, welche mit Bereichen der Audiophonologie beschäftigt sind.

Folgende Themen werden zur Zeit in den Kommissionen bearbeitet:

- Kom. 01/04 Terminologie — Kalender — Dokumentation
- Kom. 03/05 Ausbildung — Gesetzgebung — Deontologie
- Kom. 06 Hörgeräte
- Kom. 08 Publikationen — öffentliche Beziehungen
- Kom. 09/10 Lärm
- Kom. 15 Integration
- Kom. 17 Kommunikation
- Kom. 18 Internationale Kontakte
- Kom. 19 Informatik in der Audiophonologie
- Kom. 20 Sprache
- Kom. 21 Mehrfachbehinderung und Hörschädigung
- Kom. 22 Prophylaxe der Hörbeeinträchtigung
- Kom. 23 Forschungsergebnisse in der Audiophonologie
- Kom. 24 Früherkennung von Sprachstörungen

Für die nächste BIAP-Konvention ist die Bildung von zwei weiteren Kommissionen geplant, von denen die eine (07) reaktiviert werden soll und sich mit Cochleaimplantation beschäftigen wird, die andere (25) wird sich mit Problemen der Elternberatung beschäftigen.

Während der Generalversammlung wurden in diesem Jahr Neuwahlen durchgeführt: Zum Präsidenten des BIAP wurde Herr Professor Lafon (Besançon) gewählt. Vizepräsidenten: Frau Doris Sanchez (Madrid), Herr Gustav Müller (Saarbrücken). Zum Generalsekretär wurde Herr Albert Rousell (Brüssel) wiedergewählt, zum 2. Generalsekretär Herr Camille Kater (Luxemburg). Neuer und alter Schatzmeister ist Herr Manfred Bohr (Saarbrücken).

Der Vertreter der dgs ist Mitglied in drei Kommissionen. In Kommission 06 ist die Empfehlung 06/3 (Otoplastik) verabschiedet. Die Verabschiedung

der Empfehlung 06/4 (Kommunikationshilfen für Hörgeschädigte) steht für das nächste Jahr an. Mit einem neuen Arbeitsvorhaben hat sich die Kommission 06 zum Ziele gesetzt, die Nachbetreuung für Hörgeräteträger besser zu beschreiben und die vielfältigen Berufsgruppen, welche davon berührt werden, anzusprechen. Mit der Planung dieser neuen Kommissionsarbeit wurde bereits während dieser Konvention begonnen.

Auch in Kommission 20 (Sprache) ist eine baldige Empfehlung zu erwarten. Der erste Empfehlungsentwurf wird während der Mini-Konvention im November in Paris vorgelegt und den verschiedenen nationalen Komitees zur Begutachtung weitergereicht. In dieser Kommission wird ein Informationsschreiben für Praktiker erarbeitet, welches die einzelnen Sprachebenen und Sprachbereiche detailliert beschreibt, die im Falle einer Überprüfung beachtet werden sollten. Daneben wird ein Katalog mit objektiven Kurzbeschreibungen von zahlreichen Sprachtests und Sprachprüfmöglichkeiten erarbeitet, welcher dem Praktiker einen schnellen Zugriff erlaubt.

Kommission 24 (Früherkennung von Sprachstörungen) kann ebenfalls im nächsten Jahr ihre Empfehlung vorlegen. Hier hat man sich in einem ersten Arbeitsschritt mit der Erstellung eines Informationsblattes für Eltern beschäftigt. Dieses Blatt beschreibt Entwicklungsmerkmale des Kindes im Alter von null bis drei Jahren in sehr einfacher und verständlicher Form. Unterstützung erfährt die Beschreibung dadurch, daß exemplarisch zu verschiedenen Merkmalen der Entwicklung Fotos eingebaut werden. Die beschriebenen Entwicklungsbereiche umfassen Sprachperzeption, Sprachproduktion, Visualität und Motorik.

In einem weiteren Arbeitsschritt soll unter neuer Leitung (Frau Dr. Th. Duthel-Guichard, Saint-Etienne, Herr Frank Kuphal, Saarbrücken) ein ähnliches Informationsschreiben für den Fachmann entworfen werden.

Frank Kuphal

Aus-, Fort- und Weiterbildung

Seminar »Stottern und Familientherapie«

»Systemerkennung, Hypothesieren, Erstgespräch«. Seminarleiter: Volker Brinkmann und Johannes Faust (Diplom-Psychologen). Kursort: Osnabrück. Termin: 30. November bis 1. Dezember 1990. Anfragen an: Johannes Faust, An der Windmühle 3, 4516 Bissendorf 1, Telefon (05402) 48 64.

Seminar: Theorie und Praxis der Myofunktionellen Therapie

Zweitagekurse am 30. November und 1. Dezember 1990 und am 22./23. Februar 1991. Veranstalter, Auskunft und Anmeldung: Institut für Stimm- und Sprachtherapie, Dr. K.-J. Berndsen und S. Berndsen, Bornekampstraße 50 a, 4750 Unna, Telefon (02303) 8 68 88.

Buch- und Zeitschriftenhinweise

Der Sprachheilpädagoge. Vierteljahresschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik, Wien/Österreich

Nr. 1, 1990

Josef Kainz, Gerhard Friedrich, Graz: Neuroanatomische und neurophysiologische Grundlagen der Sprache und der Sprachentwicklung. S. 1—16.

Beatrix Zschokke-Jensen, Wien: Gesamtpersonliche Förderung als Sprachvorbereitung bei cerebralen Störungen. S. 33—36.

Barbara Ezawa, Mössingen: Störungsspezifischer Leseunterricht bei frühkindlicher Aphasie. S. 56—65.

Nr. 2, 1990

Karin Bauer-Klose, Linz: Bewegungs- und Halteungsanalyse als Kontrollfunktion im Vorfeld der Sprachtherapie. S. 1—10.

Martina Ochoko-Stastny, Wien: Die Sprachentwicklungsstörung der Zwillinge J. und M. und ihre Auswirkung auf deren Schullaufbahn. S. 29—42.

Folia Phoniatica, Basel/Schweiz

Nr. 4, 1990

M. Ruoss, M. Drautzburg, Berlin: Sprechtraining mit »visible speech«: Entwicklung und Evaluierung eines neuen Systems. S. 184—200.

Geistige Behinderung. Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte, Marburg/Lahn

Nr. 3, 1990

Zur Gründung der Lebenshilfe in der DDR, Berlin am 7. April 1990. S. 153—161.

Heilpädagogische Forschung. Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie Behinderter, Berlin

Nr. 2, 1990

Peter Jehle, Dirk Randoll, Frankfurt/Main: Ergebnisse einer Erst-Evaluation zur Elternberatung und direkten Sprechförderung bei stotternden Kindern im Vorschulalter. S. 61—68.

Gottfried Kluge, Dresden: Die stimmlich-sprachliche Rehabilitation Laryngektomierter anhand eigener Beobachtungen. S. 81—85.

Hörgeschädigtenpädagogik, Heidelberg

Nr. 4, 1990

Klaus Günther, Heidelberg: Neurolinguistische Aspekte der Gebärdensprache. S. 196—218.

Arno Schulze

Vorschau

O. Dobsiaff: Untersuchungen zum Sprechverhalten von Pädagogen und zu den Auswirkungen auf das Sprechverhalten physisch-psychisch geschädigter Schulkinder.

H. Günther und W. Günther: Verborgene Defizite bei sprachauffälligen Kindern.

O. Braun: Therapeutische Sprachförderung bei stotternden Kindern im Rahmen der Schule.

C. Dalbert und H. Schöler: Metasprachliches und primärsprachliches Wissen: Wissen dysgrammatisch sprechende Kinder mehr über Sprache, als sie sprechen können?

B. Wein, R. Böckler, R. Meixner und St. Klajman: Ultraschalluntersuchungen der Zunge bei der Artikulation.

J. Schulze und W. Schroeder: Zu einigen sozialen und erzieherischen Verursachungsfaktoren von Dysphonien im Kindesalter.

R. Clausnitzer und V. Clausnitzer: Zusammenhänge zwischen Sigmatismen, fehlerhaftem Schluckmodus und Zahn- und Kieferstellungsanomalien.

G. Mühlhausen: Stimmführung, die vergessene Dimension.

H. Kalkowski-Otto und H. Sieling: Die Arbeit in den schulischen Einrichtungen für Sprachbehinderte.

J. Breckow: Lebensproblemzentrierte Kommunikationsförderung. Verbindung von theoretischer Grundlegung und Realisierungsmöglichkeiten.

E. Trobbach-Neuner: Die Förderung der auditiven Wahrnehmung als Hilfe zum Aufbau phonemischer Bewußtheit im Schriftspracherwerb sprachbehinderter Kinder.

G. Petermann: Früherziehung sprachgeschädigter Kinder in Berlin-Ost.

E.-M. von Netzer: Das St. Galler-Modell und seine Bedeutung für die Sprachheilpädagogik.

R. Bahr und I. Weidner: Darstellende Spielformen in der pädagogischen Sprachtherapie.

Die LEBENSHILFE in Sulingen sucht zum nächstmöglichen Termin eine(n)

- **Logopädin/en**
- **Sprachtherapeut/in**
- **Sprachheillehrer/in**

für die sprachtherapeutische Versorgung der Kinder und Jugendlichen in den Einrichtungen

- Sprachheilkindergarten
- Heilpäd. Kindergarten / TBST

Arbeitszeit: 38,5 Std. oder auch Teilzeit nach Absprache.

Wir wünschen uns eine Person mit Interesse sowohl an der Behindertenarbeit als auch an der interdisziplinären Zusammenarbeit im päd./therap. Team.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung an:

**LEBENSHILFE für Behinderte
Grafschaft Diepholz e.V.**
Lindenstraße 1 a, 2838 Sulingen.



Die Hefte älterer Jahrgänge

der Fachzeitschrift

Die Sprachheilarbeit

können wir an Interessenten liefern.
Auf Wunsch stellen wir Preisliste und
Inhaltsverzeichnisse kostenlos
zur Verfügung.

Verlag Wartenberg & Söhne

Theodorstraße 41 · 2000 Hamburg 50
Telefon (040) 89 39 48

Die Haus der Lebenshilfe Goslar und Umgebung gem. GmbH sucht für den neu zu eröffnenden Sprachheilkindergarten Bad Harzburg 4 zum 1. Januar 1991

1 Logopädin/Logopäden oder Sprachtherapeut/in	38,5 Std./Wo.
1 Sprachtherapeut/in im Anerkennungsjahr	38,5 Std./Wo.
oder	
2 Therapeuten mit	19,25 Std./Wo.

Die Vergütung erfolgt in Anlehnung an BAT mit zusätzlichen Leistungen.

Ihre schriftliche Bewerbung richten Sie bitte an die

Haus der Lebenshilfe gem. GmbH
z. Hd. H. Lüttge, Probsteiburg, 3380 Goslar.

Lehrmittel und Schriften zur Sprachheilpädagogik

Herausgegeben von der
Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Übungsblätter zur Sprachbehandlung

1.—18. Folge mit Übungstexten, 21.—23. Folge mit Bildern

Tagungsberichte

der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. 1960—1988

Testmittel zur Sprachbehandlung

Untersuchungs- und Behandlungsbogen

SMS Strukturierte Materialien-Sammlung

Informative Beschreibung von rund 300 Spiel- und Übungsmaterialien

Ausführliche Prospekte auf Anforderung direkt vom Verlag:

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50 · Theodorstraße 41

*So einfach
ist es:*

Schlagen Sie das Heft genau in der Mitte auf, und ziehen Sie es unter der dafür vorgesehenen Metallschiene des Sammelordners bis zur Hälfte hindurch. Fertig.

Wenn mehrere Hefte eingeordnet sind, drücken Sie diese fest nach links zusammen, damit Sie mühelos die weiteren Hefte einziehen können.



Dem Wunsche unserer Bezieher entsprechend, haben wir für »Die Sprachheilarbeit«

Sammelmappen

hergestellt, die es gestatten, alle Hefte laufend einzuordnen, ohne auf den Abschluß eines Doppeljahrganges zu warten. Das nachträgliche Einbinden entfällt und erspart zusätzliche Kosten.

Der Preis beträgt 21,— DM zuzügl. Porto.

Die Mappen sind geeignet für die Doppeljahrgänge ab 1969/70 und fortlaufend. Nicht gewünschte Jahrgangszahlen bitten wir in dem anhängenden Bestellvordruck zu streichen.

An Wartenberg & Söhne Verlag · Theodorstraße 41 · 2000 Hamburg 50

Ich/wir bestelle/n zur umgehenden Lieferung:

je _____ **Sammelmappen für »Die Sprachheilarbeit«** mit den Jahrgangszahlen
1989/90, 1987/88, 1985/86, 1983/84, 1981/82, 1979/80, 1977/78, 1975/76.
Nicht gewünschte Jahrgangszahlen bitte streichen!

Ferner bestelle/n ich/wir aus dem Lehrmittelprogramm Ihrer Firma:

Name

Straße

Postleitzahl

Ort

Datum

Sprachheilpädagogin

28 J., 1. Staatsex. Sonderschull. 6/90, sucht im Großraum Hamburg ab sofort oder später Anfangsstelle (auch Teilzeit) im Bereich der Sprachheiltherapie. Praktische Erfahrungen in der Behandlung kindl. Stimmstörungen und im Bereich der Sprachförderung ausländischer und deutscher Kinder.

Zuschriften unter Chiffre Nr. 01/05 SP an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

Sprachheilpädagoge/in

ab Januar 1991 zwecks Mitarbeit in sprachtherapeutischer Praxis — Nähe Ruhrgebiet — gesucht. Preiswerte, praxisnahe 2-Zimmer-Wohnung kann übernommen werden.

Bewerbungen bitte unter Chiffre Nr. 02/05 SP an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

Suche zum baldmöglichsten Eintritt

**Sprachheiltherapeuten/in
Logopäden/in**

als freie(n) Mitarbeiter(in) in sprachtherapeutischer Praxis.

Bewerbungen werden erbeten an:

Sprachheilpraxis R. Kurzke
Vogelsang 25, 2838 Sulingen,
Telefon (04271) 40 64 / 64 03.

Bergedorfer Kopiervorlagen

NEU: „Lesenlernen mit Hand und Fuß“ — der Leselehrgang für Sprachheil- und Sonderschulen von Ulrike Marx und Gabriele Steffen.

Bergedorfer Klammerkarten: Ein völlig neu konzipiertes Lernmittel mit Selbstkontrollverfahren zur Differenzierung und Freien Arbeit in Primar- und Sonderschule. Fürs 1. bis 4. Schuljahr. Große Auswahl verschiedener Titel für Deutsch und Mathematik. **Einführungspreis** noch bis Ende 90!

Lehrmittelservice: Gollwitz-Titel, Lernpuzzles, Magnetbuchstabierspiel, Sensory-Programm, Belohnungsaufkleber. **Info** anfordern:



Verlag Sigrid Persen

Dorfstraße 14, D-2152 Horneburg / N. E.
Tel. 0 41 63 / 67 70 ☎

Das *Jugendwerk Gailingen e.V.* — Neurologisches Rehabilitationskrankenhaus für Kinder und Jugendliche — (zur Zeit 184 Betten, geplant 220; Lt. Arzt Dr. med. Arne Voss) sucht

1 Logopädin/Logopäden

zur Behandlung von Aphasien, Dysarthrien sowie Sprachentwicklungsstörungen. Erfahrungen auf diesem Gebiet sind erwünscht, aber nicht Bedingung.

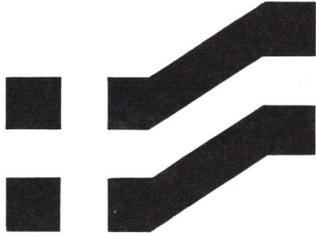
Das logopädische Team besteht aus sieben Therapeuten; eine enge Zusammenarbeit mit Ärzten, Psychologen, Ergotherapeuten, Krankengymnasten und den anderen Diensten der Rehabilitation sowie die Einarbeitung in die speziellen Aufgaben ist gewährleistet.

Die Vergütung erfolgt nach BAT Vc/IV b mit allen Vergünstigungen des öffentlichen Dienstes. Es bestehen großzügige Fortbildungsmöglichkeiten.

Gailingen liegt direkt am Hochrhein zwischen Schaffhausen und Stein am Rhein (CH).

Bewerbungen bitte an:

Jugendwerk Gailingen, Postfach 1, 7704 Gailingen Krs. Konstanz.



KLINIK AM EICHERT GÖPPINGEN

Modern ausgestattetes 1000-Betten-Krankenhaus mit 14 Kliniken und Instituten.
Akademisches Lehrkrankenhaus der Universität Ulm.
Kreis Krankenhaus mit Zentralversorgung

Die Hohenstaufenstadt Göppingen hat 52 000 Einwohner, liegt zwischen Stuttgart und Ulm und bietet viele Freizeitmöglichkeiten.

Wir suchen zum 1. Januar 1991 einen/eine

Logopäden/Logopädin

dem/der wir viel Entfaltungsspielraum bei der selbständigen, eigenverantwortlichen Betreuung unserer Patienten mit Sprach-, Sprech- und Phonationsstörungen bieten.

Entsprechende Berufserfahrung setzen wir ebenso voraus wie die Bereitschaft zu kollegialer Zusammenarbeit mit den jeweiligen Fachabteilungen.

Bitte bewerben Sie sich innerhalb von vier Wochen nach Erscheinen dieser Anzeige bei der

KLINIK AM EICHERT
Personalabteilung
Postfach 660
7320 Göppingen

Der direkte Weg ist der kürzeste und wirtschaftlichste!

Die Lehrmittel und Schriften zur Sprachbehandlung, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V., können Sie vorteilhaft direkt vom Verlag beziehen.

Wartenberg & Söhne GmbH, Verlag · Theodorstraße 41 w · 2000 Hamburg 50

Die Sprachheilarbeit

C 6068 F

Wartenberg & Söhne GmbH
Druckerei und Verlag
Theodorstraße 41 w
2000 Hamburg 50



Diplom-Behindertenpädagogin

2157

54, Schwerpunkt: Sprachheiltherapie, Univ. Bremen; Berufserfahrung;
sucht Betätigungsfeld mit jüngeren Kindern, im norddeutschen Raum.

Auskünfte gibt: Herr Kollhoff

Fachvermittlungsdienst Bremen, Doventorsteinweg 48-52, 2800 Bremen 1,
☎ 04 21/30 77-19 21, -19 29, Telefax 04 21/30 77-48 00

Diplom-Pädagoge

2158

32, led., Sprachtherapeut, Motopädagoge, Studium Univ. Dortmund, Studien-
schwerpunkt: Sprachbehindertenpädagogik, Zusatzqualifikation Motopädago-
gik; seit 10/84 in unterschiedlichen sprachtherapeutischen Feldern sowohl im
ambulanten als auch stat. Bereich tätig;

sucht ab sofort Tätigkeit in der Behandlung von Sprach-, Sprech-, Stimm-
störungen mit besonderem Interesse an Aphasie-, Dys- und Aphonie- sowie
Stottertherapie und/oder Psychomotorik im Vorschul- und frühen Schulalter,
möglichst in Südwestdeutschland.

Auskünfte gibt: Herr Müller

Fachvermittlungsdienst Saarbrücken, Stengelstraße 8, 6600 Saarbrücken,
☎ 06 81/99 55-2 34, -2 33, Telefax 06 81/99 55-1 01



Bundesanstalt für Arbeit