

Die Sprachheilarbeit

1/96

Auf ein Wort

Friederike Meixner

Hauptbeiträge

Claudia Crämer, Schwäbisch Gmünd; Iris Füssenich, Reutlingen; Gabriele Schumann, Reutlingen
Lese- und Schreibschwierigkeiten im Zusammenhang mit Problemen der gesprochenen Sprache 5

Claudia Osburg, Hamburg
[t ε I ə] schreibt man mit <t>, [t ε I ɐ] mit <k>. Die geschriebene Sprache als unterstützendes Element zur Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen 22

Birgit Lütje-Klose, Hannover
Der amerikanische Whole Language Approach – ein Ansatz zur integrierten Förderung laut- und schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Schule 31

Magazin

Im Gespräch
Ulrich von Knebel, Hannover; Annette Kracht, Hannover; Reiner Nagel, Celle; Alfons Welling, Köln
„Leitlinien“ der Sprachbehindertenpädagogik? 42

Rezensionen • Aus-, Fort- und Weiterbildung • Richtlinien für die Manuskript-Bearbeitung und Hinweise für die Autoren • Erratum • Vorschau •

41. Jahrgang/Februar 1996

dgs

ISSN 0584-9470

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

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)

Bundesvorsitzender: Kurt Bielfeld, Berlin
Anschrift des Geschäftsführenden Vorstandes:
dgs, Leonberger Ring 1, 12349 Berlin;
Telefon (0 30) 6 05 79 65

Landesgruppen:

Baden-Württemberg:

Peter Arnoldy, Hundsbergstr. 48, 74072 Heilbronn

Bayern:

Siegfried Heilmann, Pfarrer-Schwarz-Straße 12,
97525 Schwebheim

Berlin:

Friedrich Harbrucker, Niedstraße 24, 12159 Berlin

Brandenburg:

Monika Paucker, Berliner Straße 29,
03172 Guben

Bremen:

Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4,
27721 Platjenwerbe

Hamburg:

Volker Plass, Gryphiusstraße 3, 22299 Hamburg

Hessen:

Friederich G. Schlicker, Tielter Str. 16,
64521 Groß Gerau

Mecklenburg-Vorpommern:

Dirk Panzner, Eschenstraße 5, 18057 Rostock

Niedersachsen:

Joachim Rollert, Sauerbruchweg 25,
31535 Neustadt

Rheinland:

Marianne Gamp, Beringstraße 18, 53115 Bonn

Rheinland-Pfalz:

Gerhard Zupp, Am Bollenbach 12,
55743 Idar-Oberstein

Saarland:

Dr. Herbert Günther, Tannenweg 4, 66265 Holz

Sachsen:

Harald Stelse, G.-Schumann-Straße 29,
04155 Leipzig

Sachsen-Anhalt:

Regina Schleiff, Pölkenstraße 7,
06484 Quedlinburg

Schleswig-Holstein:

Harald Schmalfeldt, Golfstraße 5, 21465 Wentorf

Thüringen:

Almuth Müller, Erich-Weinert-Straße 17,
07749 Jena

Westfalen-Lippe:

Hermann Grus, Zur Hünenburg 2, 48691 Vreden

Verlag, Anzeigenverwaltung und Abonnementbestellungen:



verlag modernes lernen - Dortmund

Borgmann KG - Hohe Straße 39
D-44139 Dortmund
Telefon (0180) 534 01 30, Telefax: (0180) 534 01 20

Anzeigen:

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist Preisliste Nr. 2/1993. Anzeigenleiterin: Christel Adam.

Anzeigen: 02 31/12 80 11, Fax: 02 31/12 80 09

Druck: Löer Druck GmbH, Dortmund

Die Sprachheilarbeit,

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Impressum

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Redaktion:

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, Universität zu Köln, Klosterstraße 79b, 50931 Köln,
Telefon (02 21) 4 70 55 10

Dr. Uwe Förster, Im Nonnenkamp 4, 31840 Hess. Oldendorf, Telefon (0 51 52) 29 50

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 dem Namen der Autoren gekennzeichneten 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.

Erscheinungsweise:

Jährlich 6 Hefte: Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember. (**Anzeigenschluß: jeweils am 3. des Vormonats.**)

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement DM 68,00 einschl. Versandkosten und 7% MwSt.

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten. Lieferung erfolgt nur an Hausanschrift (nicht ans Postfach). Für Nichtmitglieder der dgs: Bestellungen nur beim Verlag; Abonnements-Abbestellungen müssen mindestens vier Wochen vor Jahresschluß schriftlich beim Verlag vorliegen. Wichtig: Bei Umzug möglichst zuvor die neue und alte Adresse dem Verlag mitteilen.

Der Bezieher erklärt sich damit einverstanden, daß bei Adressenänderungen die Deutsche Bundespost, Postdienst, die ihr vorliegende Nachsendungsadresse dem Verlag unaufgefordert mitteilt, damit eine ordnungsgemäße Auslieferung gewährleistet ist.

Copyright:

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck - auch von Abbildungen -, Vervielfältigungen auf fotomechanischem Wege oder im Magnettonverfahren - auch auszugsweise - bleiben vorbehalten. Von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen dürfen nur einzelne Exemplare für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch hergestellt werden.

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe liegt das Inhaltsverzeichnis 1995 bei. Wir bitten unsere Leser um freundliche Beachtung.



Friederike Meixner

Auf ein Wort

Hundert Jahre Sprachheilpädagogik in Wien

1. Pädagogische Herausforderung

Vor hundert Jahren wurden in Österreich die ersten Sprachheilkurse abgehalten. Damit setzte die Betreuung sprachauffälliger Kinder durch die Schulbehörde ein. Es wurde ein Anliegen, sprachauffälligen Kindern zu helfen. Diese Hilfestellung – wie immer sie auch durchgeführt wurde – war erfolgreich, sonst wären die ersten Bemühungen nicht fortgesetzt worden. Bis heute ist dieser Grundgedanke der Hilfestellung Basis unseres Handelns. Es ist ein Anliegen der Pädagogik, den Menschen zu helfen. Es ist ein Anliegen der Heilpädagogik, behinderte Menschen zu fördern. Es ist ein Anliegen der Sprachheilpädagogik, den in seiner Sprache beeinträchtigten Menschen Hilfen anzubieten. Diese Grundkonzeption war auslösend für die ersten Betreuungsangebote und ist heute, nach hundert Jahren, in keinsten Weise verändert, sondern ebenso verpflichtend für die Pädagogik – für den Pädagogen.

Es war damals von ausschlaggebender Bedeutung, daß die Schulbehörde in den Sprachheilkursen den sprachauffälligen Kindern – es waren damals nur Stotterer – pädagogische Hilfen angeboten hat. Beschäftigten sich doch im 19. Jahrhundert nicht nur Lehrer (Taubstummenlehrer), sondern vorrangig Mediziner mit der Ätiologie, Symptomatologie und Therapie von Sprachbeeinträchtigungen. Die Schulbehörde wählte bewußt die Pädagogik als Basis der Förderung aus. Ebenso beachtlich ist es, daß bereits zu Beginn der Entwicklung die Sprachheilpädagogik zur Eigenständigkeit strebte.

Bei einer Konferenz am 23.11.1895 wurde eine Eingabe an den k.k. Landesschulrat gerichtet, mit der Bitte um die Namhaftmachung eines ärztlichen Beraters. Hinsichtlich des Arztes wurde von den Versammelten als Grundsatz aufgestellt: „Die Heilung ist Angelegenheit des Lehrers und nicht des Arztes. Die löbliche Behörde wolle diese Ansicht unterstützen.“

2. Theoretischer Ansatz

Natürlich hat sich in den Jahren vieles verändert, es mußte sich verändern, denn alles was wächst und sich entwickelt, ist Veränderungen unterworfen. Die theoretische Basis der Sprachheilpädagogik ist mit den Anfängen der Gründerzeit nicht mehr vergleichbar. Waren es zuerst Mediziner, welche die Symptomatologie und Ätiologie der verschiedensten Sprachstörungen erfaßt und beschrieben haben – *Gutzmann, Fröschels* –, so hat sich daraus ein medizinisches Verständnis für Sprachauffälligkeiten ergeben. Das zeichnet sich auch in den Beschreibungen wie Sprachkrankheit, Sprachgebrecen, Sprachleiden ab. Sprachbeeinträchtigungen wurden als Auffälligkeiten beschrieben, welche auf ein krankes Organsystem hinwiesen.

Die Sprachheilpädagogik verstand sich auch in den Anfängen als Disziplin der Heilpädagogik. Damit wurde von Beginn an die Gesamtpersönlichkeit des Kindes in den Blickpunkt gestellt, da sich

die Pädagogik mit dem Menschen und nicht mit einem seiner Teile beschäftigt. In den Anfängen hat sich die Sprachheilpädagogik auf praktische Handlungsfelder beschränkt. Erst in der Folge wurden die pädagogischen Aktionen theoretisch untermauert. Die Pädagogen hinterfragten: Sprache – Person – Umfeld. Der ursprüngliche medizinische Bezug konnte diesem Denkansatz nicht mehr gerecht werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse der Pädagogik, der Psychologie, der Linguistik, der Soziologie, der Medizin u.a. wurden aufgenommen und werden in die wissenschaftliche Basis einer ganzheitlichen Schau integriert.

Sprachheilpädagogik versteht sich heute als Integrationswissenschaft, welche Forschungsergebnisse aus anderen Wissenschaftsbereichen übernimmt. Die Zusammenschau aus diesen Fachdisziplinen basiert auf der grundständigen Konzeption der Pädagogik. Die Aussage *Grohnfeldts* beleuchtet sehr deutlich den Stellenwert der Pädagogik: „Der sprachgestörte Mensch steht im Zentrum des Interesses unterschiedlicher Wissenschaften ... Diese beschäftigen sich jeweils aus ihrer Sicht mit Teilbereichen gestörter Sprache und ihren Auswirkungen, ohne das Gesamtphänomen für sich alleine hinreichend genau beschreiben zu können. ... Einerseits ist die Pädagogik übergeordnetes Ganzes, wobei der Pädagoge die Erkenntnis der genannten (hier: Hilfs-)Wissenschaften braucht, um sinnvoll pädagogisch-therapeutisch arbeiten zu können. Andererseits ist die Pädagogik auch Teil in einem interdisziplinären Forschungsverbund“ (*Grohnfeldt* 1989, 14 f.).

3. Sprachheilpädagogische Interventionen einst und jetzt

Auch die methodisch-didaktische Umsetzung der Fördermaßnahmen ist nicht mehr vergleichbar mit den Behandlungsmethoden der Gründerzeit. Symptome wurden erkannt, beschrieben, qualifiziert und entsprechend therapiert.

Die Stottererkurse vor hundert Jahren begannen mit einem allgemeinen Redeverbot. Die Kinder mußten für Mitteilungen Notizbücher benutzen, die täglich vom Kursleiter

auch über Eintragungen außerhalb der Kurszeit nachgesehen wurden. Dem folgten Stimm- und Artikulationsübungen, welche 1 1/2 Stunden vormittags und 4 Stunden nachmittags durchgeführt werden mußten. Es war Karl Cornelius *Rothe*, der schon 1920 erkannte, daß die damals übliche sprachgymnastische Therapie nicht ausreichte. Allein durch Atem- und Artikulationsübungen, durch Wort- und Satzsprechen kann dem stotternden Menschen nicht geholfen werden. „Das Ziel der Betreuung ist nicht die Eingewöhnung einer neu erlernten Sprechart, sondern die Erziehung des ganzen Menschen“ (*Rothe* 1920, 18). *Rothe* überschreitet die etablierten Ansätze seiner Epoche in vielen Bereichen, wenn er seine Methode als „Umerziehung“ bezeichnet und die ganzheitliche Erfassung des Kindes in den Mittelpunkt der therapeutischen Intervention stellt.

Auch bei der Behandlung des Stammelns erschien es sehr einfach, die falsche Zungenstellung des Kindes bei der Lautbildung zu korrigieren. Um die Zunge in die richtige Lage zu bringen, wurden mechanische Geräte wie Sonden, Stentsplatten oder Zungenhalter verwendet. Diese passiven Methoden erschienen den Pädagogen nicht kindgemäß, noch dazu, wo die Erfolge, wenn Sonde oder Stentsplatte entfernt wurden, in Frage zu stellen waren. Otto *Lettmayer* und seine Kollegen entwickelten die „aktiven Methoden“, wobei durch eine Veränderung eines richtig gebildeten Nachbarlautes das Kind zu einer richtigen Lautbildung geführt wurde.

Auch die Methode der Übung wurde verändert. Das Trainieren von Wortübungen wurde durch spielendes Üben abgelöst. Neue Wege wurden in der methodisch-didaktischen Gestaltung der Fördermaßnahmen beschritten. Seit den Fünfzigerjahren haben die Lehrer der Wiener Sprachheilschule Arbeitsmaterialien für die Therapie entwickelt. Aber nicht allein der Einsatz der Arbeitsmaterialien erschien wichtig, sondern auch die Art und Weise, wie mit dem Kind gearbeitet wurde. Es wurden Spielsituationen geschaffen, die eine kommunikative Sprachförderung ermöglichten und die Basis der Übergangsphase darstellten. Diese Pionierlei-

stungen auf pädagogischem Gebiet haben den Ruhm der Wiener Schule begründet.

Die Wiener Sprachheilschule zählte zu den bedeutendsten Einrichtungen Europas und wurde von zahlreichen ausländischen Studenten, Hospitanten und Fachleuten besucht. Die Konzeption der Fördermaßnahmen nach hundert Jahren hat sich sehr wohl verändert. Sie ist an die Mehrdimensionalität der wissenschaftlichen Standpunkte gebunden. Unter Berücksichtigung des individuellen Bedingungsgefüges wird eine umfassende Entwicklungsförderung mit behinderungsspezifischen Schwerpunkten durchgeführt. Komplexe pädagogische Maßnahmen, die somatische, kognitive, emotionale, soziale und eigendynamische Entwicklungsbereiche berücksichtigen und die Sprache als Kommunikationsmittel fördern, werden durchgeführt. Die Lernangebote stehen in direkten Sinnesbezügen zur Erlebniswelt des Kindes.

4. Organisation im Wandel der Zeit

1895 wurden vier Sprachheilkurse für stotternde Kinder in Wien geführt. Von den 766 laut Statistik erhobenen sprachauffälligen Kindern wurden 32 behandelt. Die Sprachheilkurse blieben eine ständige Einrichtung und waren ausschließlich der Behandlung von Stottern vorbehalten.

1913 Eröffnung der ersten Sonder-Elementarklasse von K.C. Rothe

1920 5 Sprachheilklassen, 8 Sprachheilkurse

1927 13 Sprachheilklassen, 26 Sprachheilkurse

Nachdem während des 2. Weltkrieges die Kurse und Klassen geschlossen wurden, mußte nach dem Krieg die Sprachheilschule wieder aufgebaut werden.

1945 1 Sprachheilklasse, 14 Sprachheilkurse

1950 12 Sprachheilklassen, 72 Sprachheilkurse

Die Wiener Sprachheilschule wurde als vierklassige Volksschule mit drei Standorten in Wien geführt. Ein dichtes Netz von Sprachheilkursen er-

möglichte eine lückenlose Erfassung aller sprachbeeinträchtigten Kinder. Im Laufe der Entwicklung dehnte sich die Betreuung auf die Kinder aller Sonderschulsparten aus. Durch Ausbildung von Sprachheilpädagogen wurde es möglich, das Behandlungsnetz auszudehnen, so daß heute etwa 1000 Lehrer in Kursen die sprachauffälligen Kinder in ganz Österreich betreuen.

Wenn wir den gegenwärtigen Standpunkt der Sprachheilpädagogik darstellen wollen, so zeigen wir die Möglichkeit einer konstruktiven Weiterentwicklung auf, in der bewährte Institutionen und gewachsene Modelle berücksichtigt, sowie erweiterte Möglichkeiten der Betreuung gefunden werden, wobei sich diese Weiterentwicklung auf die gesamte bildungspolitische Ebene ausdehnt.

Differenzierte Organisationsformen stehen der Betreuung sprachbeeinträchtigter Kinder zur Verfügung:

Früherfassung:

- Früherfassung in Förderzentren
- Frühbehandlung in Vorschulklassen

Ambulante Behandlung:

- Integrative Behandlung in Sprachheilkursen an Volks- und Hauptschulen
- Sprachheilkurse mit spezieller Betreuung in den Sonderschulsparten
- Sprachheilkurse für nicht deutsch sprechende Kinder
- Sprachbetreuung in Integrationsklassen

Sprachheilschule:

- Vorbereitungsklassen
- Sprachheilklassen
- Integrative Sprachheilklassen
- Sprachheilklassen „neue Grundschule“
- Zentrum für Sprachheilpädagogik (Beratung, externer Sprachheilkurs, Elternbetreuung,)

5. Gedanken der Vergangenheit für die Zukunft

Der große Sprachheilpädagoge Österreichs war Karl Cornelius Rothe. Seine Denksätz-

ze haben viele Veränderungen bewirkt. Sie waren in der Vergangenheit richtungsweisend und sind es auch in der Zukunft.

– *Sprachtherapie ist ein pädagogisches Anliegen*

„In jedem Unterricht ist die Sprache das wichtigste Instrument, um Bildung zu vermitteln. Stottern, Poltern, Sprachentwicklungsverzögerungen sind Sprachstörungen, die den normalen Unterricht erschweren, ja oft genug unmöglich machen. Alle mit diesen Sprachbeeinträchtigungen behafteten Kinder bedürfen eines fachmännisch gebildeten Pädagogen, weil ihre Erziehung, wie auch der Unterricht, darauf Rücksicht nehmen muß, soll nicht der ganze Erziehungs- und Unterrichtserfolg in Frage gestellt werden“ (Rothe 1925, 153).

– *Betreuung aller sprachbeeinträchtigten Kinder*

Es war ein Anliegen *Rothes*, allen sprachbeeinträchtigten Kindern Hilfen anbieten zu können. Die Hauptschwierigkeit sah er im Lehrermangel, da für eine ausreichende Versorgung Wiens 200-300 Lehrer notwendig wären. Daß diesem Mangel nicht plötzlich abgeholfen werden könnte, war ihm verständlich: „Ich wäre zufrieden, wenn wir pro Jahr einen Zuwachs von 20-30 Lehrern hätten, dann wären wir in zehn Jahren soweit, daß wir alle Kinder befürsorgen könnten“ (Rothe 1925, 158).

Leider ist es uns nach 70 Jahren noch nicht gelungen, diese Idealvorstellung österreichweit zu realisieren.

– *Aus- und Weiterbildung der Sprachheilpädagogen*

Rothe warnte vor einer oberflächlichen Ausbildung der Sprachheillehrer: „Den Lehrer mit oberflächlichem Wissen ausgerüstet in eine Sonderklasse stellen, heißt, ihn den Mißerfolgen ausliefern! Aber alle – und die beste und gründlichste Vorbildung ist ohne Fort- und Weiterbildung ein Stillstand, der Rückschritt bedeutet. Daher müßte es auch besondere Fürsorge der Schulbehörde sein, dem Lehrer durch die Einrichtung von Kursen und die Gewährung von Reisestipendi-

en und Reiseurlauben zu ermöglichen, sich fortzubilden“ (*Rothe* 1920, 12)!

Ob wirklich alle Schulbehörden in allen Ländern diese von *Rothe* 1920 gestellte Forderung beachten? Gerade *Rothes* Gedanken gut zeigt deutlich, daß Althergebrachtes nicht grundsätzlich verworfen werden kann, sondern daß es auch noch in den folgenden Generationen nichts an Relevanz verloren hat und viele Möglichkeiten der Verwirklichung noch offen sind. Es wäre nicht sinnvoll, die Mauern der Vergangenheit abzureißen oder zu zerstören. Sie sollten vielmehr erhalten, adaptiert und modernisiert werden.

Wenn es gelingt – nach *Rothes* Gedanken –, daß die Sprachheilpädagogik in den Händen bestqualifizierter Pädagogen liegt, ist die Zukunft der Sprachheilpädagogik gesichert. Ohne alte, bewährte Systeme zu verwerfen, werden dann neue Gedanken aufgenommen, Umstrukturierungen vorgenommen, Platz für Umgestaltung geschaffen und neue Wege der Förderung beschritten.

Literatur

Frühwirth, I., Meixner, F.: Neue Ideen und Perspektiven im Sprachheilwesen Österreichs. Die Sprachheilarbeit 40 (1995) 3, 288-298.

Grohnfeldt, M.: Der Beitrag unterschiedlicher Wissenschaften im Rahmen der Sprachtherapie. In: *Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprachtherapie, Handbuch der Sprachtherapie. Band 1. Berlin 1989, 13-31.*

Meixner, F.: Sprachheilpädagogik – eine integrative Wissenschaft. Der Sprachheilpädagoge 27 (1995) 2, 1-17.

Rothe, K.C.: Pädagogische, didaktische und logopädische Winke für Lehrer an Sonderklassen für sprachgestörte Kinder. Langensalza 1920.

Rothe, K.C.: Fürsorge der Schule für sprachgestörte Kinder. Zeitschrift für Kinderforschung 30 (1925) 3, 145-160.



Friederike Meixner ist 2. Vorsitzende der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik.

HAUPTBEITRÄGE

*Claudia Crämer / Iris Füssenich / Birgit Lütje-Klose /
Claudia Osburg / Gabriele Schumann*

Zum Verhältnis von mündlicher und schriftlicher Sprache – ein übergreifendes Vorwort

Die nachfolgenden Beiträge sind die überarbeiteten Fassungen unserer Referate, die wir bei der 30. Arbeits- und Fortbildungstagung der Ständigen Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik gehalten haben, die vom 22. bis 24. September 1994 in Reutlingen stattfand.

*Claudia Crämer / Iris Füssenich / Gabriele Schumann** setzen sich mit Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache von sprachgestörten Kindern auseinander. Ausgehend von theoretischen Überlegungen zur Entstehung von Analphabetismus und der Darstellung des Schriftspracherwerbs aus der Sicht der Lernenden werden spezielle Schwierigkeiten von Kindern mit hörbaren und nicht-hörbaren Sprachstörungen dargestellt und Förderansätze aufgezeigt.

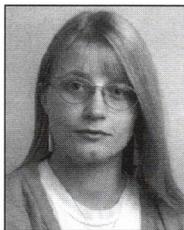
Claudia Osburg zeigt auf, daß Kinder mit Aussprachestörungen durch die Auseinandersetzung mit Schrift zu veränderten Aus-

sprachebedingungen kommen können, da diese Sprachform ihnen hilft, Sprache zum Gegenstand der Betrachtung zu machen und bewußter zu reflektieren.

Birgit Lütje-Klose stellt Grundlagen und Umsetzungsbeispiele des „Whole Language Approach“ dar. Dieser amerikanische Ansatz zur integrierten Förderung laut- und schriftsprachlicher Fähigkeiten ist in den USA sehr populär und eignet sich für den Einsatz im Rahmen einer integrativen, in gemeinsamer Verantwortung von Regel- und Sprachpädagogin durchgeführten Sprach- und Kommunikationsförderung.

* Dieser Beitrag wurde bei der Dozentenkonferenz in Reutlingen von *Füssenich* und *Schumann* und bei der XXI. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs, die vom 6.-8. Oktober 1994 in Hamburg stattfand, von *Crämer*, *Füssenich* und *Schumann* gehalten.

Die Sprachheilarbeit 41 (1996) 1, S. 5—21



*Claudia Crämer / Iris Füssenich /
Gabriele Schumann*

Lese- und Schreibschwierigkeiten im Zusammenhang mit Problemen der gesprochenen Sprache

Zusammenfassung

Können Sie das lesen?

Sedaisan, Dmoac, Alegarwider, wo, wt, nt

Dies sind Schreibweisen von Kindern, die bereits mehrere Jahre eine Grundschule besucht haben. Nicht nur GrundschullehrerInnen, sondern auch SonderpädagogInnen sind oft verunsichert, wenn es

darum geht, diesen Kindern einen Zugang zur Schrift zu vermitteln.

Ziel unserer Ausführungen ist es zu erörtern:

- Welche Lern- und Lehrschwächen führen zu solchen Schreibungen?
- Welche Fördermöglichkeiten sind hilfreich?

0. Vorbemerkung

Unsere Ausführungen gliedern sich in fünf Abschnitte: Wir beginnen mit drei Schreibproben von Erstkläßlern und möchten hieran zeigen, daß zwar Fehler zu allen Lernprozessen dazugehören, daß aber die Art der Fehler zeigt, ob sich Kinder produktiv mit dem Lerngegenstand Schrift auseinandersetzen, oder ob die Fehler Indizien für Lernschwierigkeiten sind. Anschließend gehen wir auf Lernschwierigkeiten im Anfangsunterricht ein und auf den Schriftspracherwerb aus der Sicht der Lernenden. Im vierten Teil beantworten wir die Frage, welche Sprachstörungen das Lesen- und Schreibenlernen erschweren. Den Abschluß bilden Aspekte der Förderung anhand ausgewählter Bereiche.

1. Wir möchten mit drei Schreibproben von Erstkläßlern beginnen.

Beispiel 1: Der Dreka tsit den Fakn.

Suchen Sie die Schreibprobe: Nehmen Sie nur die Fehler, oder versuchen Sie herauszufinden, was das Kind bereits kann?

An dieser Schreibprobe ist richtig:

- Die Kommunikation funktioniert, denn das Geschriebene kann verstanden werden,
- alle Wortgrenzen sind erfaßt,
- die Schreibrichtung stimmt,
- das Kind hat einen vollständigen, grammatisch richtigen Satz geschrieben,
- alle Phoneme sind verschriftet,
- Artikel sind richtig geschrieben,
- am Ende des Satzes ist ein Satzzeichen vorhanden,
- die Groß- und Kleinschreibungen sind richtig.

Also: Das Kind hat schon wesentliche Aspekte der Schrift erkannt (*Dräger 1992/1993, 64*).

Beispiel 2: Kon wir gn nachbtlichen Alegarwider.

(Komm wir gehen nach Bethlehem alle Jahre wieder.)

- Die Kommunikation ist erschwert, denn das Geschriebene ist nur schwer verständlich.

Aber dieses Kind kann bereits:

- einen vollständigen Satz schreiben,
- alle Wörter verschriften,
- die Schreibrichtung einhalten,
- ein Wort korrekt wiedergeben.

Doch das Kind muß noch folgendes lernen:

- Wortgrenzen zu erkennen,
- alle Phoneme zu verschriften, vor allem die Vokale, Zuordnung der korrekten Phonem-Graphem-Korrespondenzen; das Kind verschriftet <j> als <g> und <m> als <n>,
- normgerechte Groß- und Kleinschreibungen.

Beispiel 3: Wosam für Sofa

Was ist an dieser Schreibweise richtig?

- Die Silbenzahl ist korrekt.
- Die Phonem-Graphem-Korrespondenz ist bei den Vokalen richtig wiedergegeben.

Aber das Geschriebene ist nicht verständlich:

- wegen der fehlenden Phonem-Graphem-Zuordnung bei den Konsonanten /s/ und /f/,
- wegen des Hinzufügens des Graphems <m>, dem kein Phonem entspricht.

Die genaue Betrachtung dieser Beispiele der drei Erstkläßler zeigt, daß zwar Fehler zu jedem Schreibenlernen dazugehören, daß aber die Art der Fehler anzeigt, ob ein Kind sich produktiv mit der Schriftsprache auseinandersetzt (vgl. Beispiel 1). Oder ob die Fehler zeigen, daß die Kinder Schwierigkeiten beim Erwerb der Schrift haben (vgl. Beispiele 2 und 3).

2. Lernschwierigkeiten im Anfangsunterricht

Aus den Biographien von jugendlichen und erwachsenen Analphabeten wissen wir, daß diese Menschen bereits in den ersten Schuljahren durch ihre Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb aufgefallen sind. Analphabetismus läßt sich auf familiäre, individuelle und schulische Faktoren zurückführen. Die Familien leben in ökonomischer Unsicherheit und meist in schwierigen Familienverhältnissen. Aufgrund dieser häuslichen Umgebung entwickeln die Kinder ein mangelndes Selbstwertgefühl und geringes

Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten. Bereits in der frühen Kindheit haben sie keine Möglichkeit, eine auf Selbstvertrauen aufbauende Lerngeschichte zu entwickeln. So zeigen sie schon als Kleinkinder Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsrückstände. Mit einer negativen Selbsteinschätzung und einem mangelnden Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten werden sie eingeschult. In der Schule erleben sie dann sehr schnell, daß die meisten anderen Kinder besser den schulischen Anforderungen entsprechen, sich mehr zutrauen und auch schneller sind. Das *Zusammenspiel dieser drei Faktoren*, nämlich Familiensituation, individuelle Voraussetzungen und schulische Anforderungen, führt dazu, daß diese Kinder bereits in den Anfangsklassen Schwierigkeiten haben, dem Unterricht zu folgen. Sie entwickeln in der Regel sehr schnell Lernblockaden, die sich darin zeigen, daß sie nicht aufpassen: Sie lassen sich leicht ablenken, sitzen entweder still in der Ecke, so daß sie kaum auffallen, oder stören permanent. Dieses Verhalten ist meist Ausdruck dafür, daß sie Schwierigkeiten mit den schulischen Inhalten haben, die sie hinter Disziplinproblemen und Null-Bock-Verhalten verstecken (Füssenich 1993, Namgalies et al. 1990).

Für den Anfangsunterricht ist es bedeutsam zu wissen, daß ein Zusammenhang zwischen Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten existiert. Lehrerinnen und Lehrer sollten deshalb ihren Unterricht stärker auch auf die Voraussetzungen der „schlechten“ Kinder abstimmen und dabei auftretende Lernschwierigkeiten möglichst früh erkennen und beheben bzw. ihre eigenen Grenzen erkennen und unter Umständen Hilfestellungen von kompetenter Seite einholen. Dies setzt allerdings voraus, daß die Lehrenden über Grundwissen zum Schriftspracherwerb verfügen (vgl. Crämer/Schumann).

3. Zum Schriffterwerb aus der Sicht der Lernenden

Nachdem im ersten Teil Schriftbeispiele von Kindern erläutert wurden, soll nun der Lerngegenstand Schrift näher beleuchtet werden. Wichtig dabei ist, den Schriftspracherwerb aus der Sicht der Lernenden zu be-

schreiben. Diese Sicht auf die Lernenden schließt besonders den Aspekt der Entwicklung ein. Wie beim Erwerb der gesprochenen Sprache nähern sich Kinder der Schriftsprache in verschiedenen Schritten. Dabei treten Schreibungen auf, die an der Norm gemessen falsch sind, aber für die Kinder einen wichtigen Zwischenschritt auf dem Weg zur Schrift sind. Schriftsprache ist eine besondere sprachliche Funktion, deren Erwerb einen Teil der gesamten sprachlichen und kognitiven Entwicklung darstellt. Lesen und Schreiben läßt sich nicht nur als eine instrumentelle Fertigkeit betrachten. Bei der Umsetzung der gesprochenen Sprache in Schrift und umgekehrt müssen Lernende von bestimmten Charakteristika der mündlichen Sprache absehen und Unterschiede zwischen Laut- und Schriftstruktur reflektieren. Kompetenten Schreiberinnen und Schreibern sind diese Unterschiede nicht bewußt, Lernende müssen sich aber aktiv damit auseinandersetzen.

Schriftsprachliches Handeln ist willkürlicher und bewußter als mündliche Kommunikation

Ein Kennzeichen der schriftlichen Sprache ist das Fehlen eines Gesprächspartners. Die Schreibenden richten sich an einen vorgestellten Gesprächspartner, die Lesenden erhalten keine zusätzliche Hinweise für das Verstehen. Das Fehlen eines konkreten Gesprächspartners stellt Kinder vor eine völlig neue Sprachsituation. Nadine schreibt an einen Freund in einer Einladung zum Spielen „regnet – Hopfseil“ und meint, daß diese zwei Wörter folgendes bedeuten: „Wenn es regnet, spielen wir drinnen Hopfseil und Mensch-ärger-dich-nicht“. Das Fehlen eines Gesprächspartners zwingt Kinder also zu einer bewußteren und willkürlicheren Einstellung zu der Kommunikationssituation als bei der mündlichen Kommunikation. Einen Brief zu schreiben, eine Notiz zu hinterlassen, zwingt dazu, die Situation gedanklich zu antizipieren.

Schriftsprache ist expliziter

Ein weiteres Kennzeichen der schriftlichen Sprache ist das Fehlen außersprachlicher Ausdrucksmittel wie Gestik, Mimik und Intonation. Damit Inhalte dennoch verständlich

sind, müssen schriftsprachliche Formulierungen expliziter sein als lautsprachliche. Unvollständige oder abgebrochene Sätze, wie sie in der mündlichen Sprache gang und gäbe sind, sowie grammatische Unvollständigkeiten sind bei schriftlichen Äußerungen unzulässig. Für Lernende heißt das, daß sie auf grammatischer, semantischer, pragmatischer, phonetischer und phonologischer Ebene bewußt und willkürlich mit ihrer Sprache umgehen müssen. Für die Inhalte müssen geeignete Wörter und Satzstrukturen ausgewählt werden, in einem zweiten Schritt muß von der inhaltlichen Seite abgesehen werden und eine Hinwendung zur lautlichen Seite erfolgen, um das Gesagte oder Gedachte zu verschriften.

Schrift als zweite Symbolisierung von Wirklichkeit

Im Verlauf des kindlichen Spracherwerbs zeigt sich, daß Kinder Wörter als Eigenschaften eines Gegenstands begreifen. Auf die Frage: „Warum heißt die Kuh Kuh?“ antworten Vorschulkinder, befragt von *Wygotski*: „Die Kuh heißt Kuh, weil sie Hörner hat“ (*Wygotski* 1977, 308). Sarina (5 Jahre) sagt: „Die Nase heißt Nase, weil man damit riechen kann,“ und: „Der Bauch heißt Bauch, weil er dick und rund ist.“

In ihrer weiteren Entwicklung eignen sich Kinder dann einen Objektbegriff an, der es ihnen ermöglicht, Wörter in ihrer objektiven, symbolischen Bedeutung zu benutzen. Die so angeeigneten Wortbedeutungen und die damit einhergehende Fähigkeit zur Abstraktion sind eine Voraussetzung für den Gewinn eines symbolisch vermittelten Verhältnisses zur Wirklichkeit und bilden somit eine wichtige Grundlage für den Schriftspracherwerb.

Mit der Schriftsprache lernen die Kinder eine zweite Symbolisierung kennen. Das Schriftbild von Wörtern ähnelt sich nicht, wenn die bezeichneten Gegenstände sich ähneln, sondern dann, wenn sie ähnlich klingen: ‚Stange‘ und ‚Rohr‘ sind äußerlich ähnliche Gegenstände, aber die Wörter haben lautlich und in der graphischen Form wenig gemeinsam. Andererseits haben ‚Stange‘ und ‚Wange‘ wenig miteinander zu tun (...), aber sie klingen ähnlich. Deshalb entsprechen sich auch die Buchstabenfolgen“ (*Brügelmann* 1983, 13).

Beziehungen zwischen Laut- und Schriftstruktur

Die Verschriftung der deutschen Sprache erfolgt in alphabetischer Form. Alphabetische Schriften sind nur durch die Sprachen zu entziffern, die sie repräsentieren. Es besteht eine besondere Beziehung zwischen der Lautsprache und der Schrift. Die Zeichen dieser Schrift, z.B. das <sch> für /ʃ/, stellen Phonemeinheiten der Schriftsprache dar, die kleiner sind als die Silbe. So wird es möglich, mit einer geringen Anzahl von Schriftzeichen alle möglichen Phonemfolgen aufzuschreiben. Jedes Wort, das mit den Regeln der Phonemstruktur übereinstimmt, kann verschriftet werden. Für die Verschriftung nach den Regeln der deutschen Orthographie ist es wesentlich, ein Wort in die richtigen Einheiten zu gliedern und ähnliche Phoneme zu differenzieren. Die Beziehungen zwischen den Phonemen und Graphemen sind äußerst komplex, denn es gibt mehr Phoneme als Grapheme. Kompetente Schreiberinnen und Schreiber unterschätzen oft die Komplexität dieser Aufgabe. Sie hören durch den Filter der Schrift und nehmen nur noch die für die Verschriftung relevanten Phonemunterschiede wahr. Wie oben erwähnt, sind die Beziehungen zwischen den Phonemen und Graphemen sehr kompliziert, und sie umfassend darzustellen, würde den Rahmen dieser Ausführungen sprengen. Zur Verdeutlichung sollen nur wenige Beispiele genannt sein: Das Graphem <e> repräsentiert mehrere Phoneme: das Phonem /e:/ in <Weg>, das Phonem /ɛ/ in <Bett>, das Phonem /ə/ in <laufen>. Auf der anderen Seite kann ein und dasselbe Phonem auf verschiedene Weise verschriftet werden, z.B. das Phonem /e:/ <e> in <Weg>, <ee> in <Tee>, <eh> in <Mehl> (vgl. *Bergk* 1980, 140 ff). Zusätzlich gibt es Phoneme, die durch mehrere Grapheme abgebildet werden wie das /ʃ/ durch <sch>, und es gibt Grapheme, die zwei Phoneme repräsentieren wie <z> für /ts/ in <kurz>. Lernende können also nicht die einfache Regel „Schreib, wie du sprichst!“ anwenden, sondern müssen sich die Beziehungen zwischen den Phonemen und Graphemen in einem langen Entwicklungsprozeß aktiv aneignen. Daß sie dabei auf vielfältige Schwierigkeiten stoßen, haben die eingangs angeführten Schriftproben gezeigt. Es soll hier nicht unerwähnt blei-

ben, daß die regelhaften Beziehungen zwischen den Phonemen und den Graphemen nur ein Weg zum normgerechten Schreiben sind. Es gibt noch weitere Prinzipien, die auf die Orthographie einwirken, aber der Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenzen stellt den ersten Schritt auf dem Weg zur Schrift dar.

Ein weiterer formaler Aspekt der Schrift sind Phonemstruktur und Wortgrenzen. Beide werden beim Sprechen nicht bewußt. Erst mit der Schrift muß die Aufmerksamkeit weg vom Inhalt auf die Struktur der Sprache gelenkt werden. In den Schriftproben (vgl. Beispiele 2/3) wurde deutlich, daß Lernende Wörter nicht genau segmentieren können. Die Segmentierung von Sprache nach phonologischen Kriterien verlangt ein bewußtes, analytisches Verhalten zur Sprache und zur eigenen Artikulation, was beim Erwerb der gesprochenen Sprache nicht gefordert wird. So können beispielsweise viele Vorschulkinder mit Fragen wie „Welche Wörter reimen sich auf Tisch/Fisch/Haus?“ oder „Mit was fängt 'Auto' an?“ nichts anfangen. Sich auf die lautliche Qualität der Sprache zu konzentrieren und sie zum Gegenstand der Betrachtung zu machen, bedeutet eine neue Anforderung an den Umgang mit Sprache. An diesen Ausführungen wird deutlich, daß der Schriftspracherwerb erhebliche Anforderungen an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten der Kinder stellt. Sie müssen sich von subjektiv erlebnisbezogenen Vorstellungen über Sprache lösen und ihre Aufmerksamkeit auf formale Aspekte der Sprache lenken. Wesentlich ist es dabei, Inhalts- und Ausdrucksseite von Sprache zu differenzieren. Die Lernenden müssen erkennen, daß Beziehungen bestehen zwischen der Phonem-Graphemstruktur, die sich nicht aus den jeweiligen Wortbedeutungen erklären lassen.

Das Kriterium Wortlänge „Welches Wort ist länger, Kuh oder Piepvögelchen?“ bezieht sich auf die Lautseite, die Inhaltsseite muß vernachlässigt werden (vgl. Valtin 1988).

4. Welche Sprachstörungen erschweren das Lesen- und Schreibenlernen?

Wer Lesen und Schreiben lernt, knüpft also an seine sprachlichen Fähigkeiten an und erweitert diese durch die Auseinanderset-

zung mit Schrift. Was ist aber nun mit Kindern, die Sprachstörungen aufweisen? Wir unterscheiden erstens Sprachstörungen, die keinen negativen Einfluß auf den Schriftspracherwerb haben. Z.B. können Kinder mit normabweichender Artikulation der Zischlaute ohne Schwierigkeiten Lesen und Schreiben lernen, und zweitens Sprachstörungen, die das Lesen- und Schreibenlernen erschweren bzw. behindern können. Letztere lassen sich aufgliedern in Sprachstörungen, die hörbar sind und solche, die nicht unmittelbar hörbar sind. Nichthörbar heißt, daß diese Sprachstörungen im metasprachlichen Bereich liegen, und in alltäglichen Kommunikationssituationen nicht zum Tragen kommen.

4.1 Zusammenhang zwischen Schriftspracherwerb und hörbaren Sprachstörungen

Zuerst gehen wir auf die hörbaren Sprachstörungen ein. Hierzu gehören vor allem Störungen der Aussprache, der Grammatik und Probleme beim Bedeutungserwerb.

Schriftspracherwerb und Aussprachestörungen

Greifen wir noch einmal die Schreibung <Wosam> (Bsp. 2) auf. Markus, ein normal entwickelter Erstkläßler mit isolierten Aussprachestörungen, zeigte nach einem halben Jahr Schule beim Schreiben genau die Schwierigkeiten, die er beim Schuleintritt mit der Aussprache hatte (Schreibaufgabe von Dehn 1988). Da er Probleme mit dem Erwerb von Frikativen /s/, /f/ ... hatte, konnte er auch entsprechende Wörter nicht schreiben. Das Auftreten von /s/ und /f/ in einem Wort wie 'Sofa' überforderte ihn beim Schreiben. Da er ebenso Probleme mit den velaren Konsonanten /g/ und /k/ hatte, konnte er auch 'Kinderwagen' nicht schreiben: Er schrieb <JKasKN>. Anhand der Schreibweise der anderen Wörter (Abb. 1) sieht man, daß er die anderen Phoneme weitgehend in Grapheme übertragen konnte. Seine Aussprachestörungen tauchten auch beim Lesen auf. Er konnte in allen Fällen das richtige von zwei Wörtern einem dazugehörigen Bild zuordnen, außer bei 'Fenster' und 'Schaf' (Abb. 2). Da beide mit einem Frikativ beginnen, war er nicht in



Abb. 1

der Lage, eine Zuordnung des Anfangsgraphems vorzunehmen.

Schriftspracherwerb und grammatische Störungen

Daß ein Zusammenhang zwischen grammatischen Störungen und Schriftspracherwerb besteht, zeigen folgende Schreibweisen einer Teilnehmerin eines Alphabetisierungskurses. Ihre Schwierigkeiten mit der gesprochenen Sprache bei der Subjekt-Verb-Kongruenz, mit Artikeln und mit Kasus treten auch beim Schreiben auf: <Ich Klinke in den Tier (Tür)> und <Ich klopfen die Teppich aus.>

Schriftspracherwerb und semantische Störungen

Welche Schwierigkeiten sich beim Schreiben ergeben, wenn Probleme bei der Benennung auftreten, verdeutlicht eine Äußerung von Stuewer, der von seinen Erfahrungen als Erstkläßler berichtet: „Wir sollten dann die einzelnen Buchstaben kennenlernen, indem wir Bilder von solchen Gegenständen unter die vom Lehrer schon geschriebenen Buchstaben in unsere Schreibhefte malten, von denen bekannt wurde, daß sie mit demselben Buchstaben beginnen. Es war keine leichte Aufgabe, zu gesicherten Erkenntnissen zu gelangen. So fragte ich den Lehrer: >>Fängt Apfelsine auch mit A an?<<. Worauf er meinte zu helfen, indem er sagte: >>Mal sie lieber unter O, wie Oran-

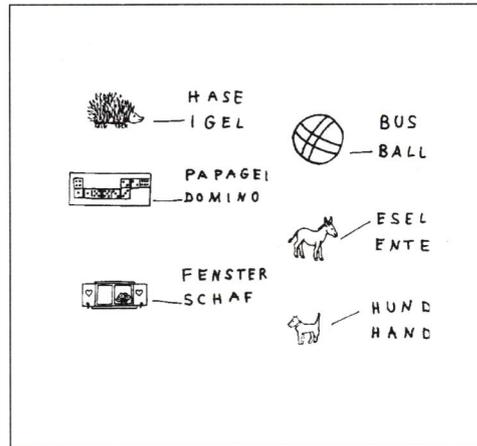


Abb. 2

ge!<<. Es erstaunte und verwirrte mich auch, daß das Alphabet so viele Buchstaben hatte“ (Stuewer 1995, 203).

Störungen im Bereich der Semantik zeigen sich z.B. darin, daß Ersetzungen aus demselben semantischen Feld vorgenommen werden (vgl. Füssenich 1994, 110):

Hut	statt Mütze	Schaukel	statt Wippe
Sofa	statt Sessel	Lippe	statt Nase
Löffel	statt Gabel	Kleid	statt Rock

Die Schwierigkeiten beim Schreiben liegen auf der Hand: Es können keine Phonem-Graphem-Korrespondenzen erkannt werden, wenn ein Kind einen ‘Löffel’ als ‘Gabel’ bezeichnet und das Wort ‘Löffel’ im Unterricht als Anlautwort für <l> angeboten wird (vgl. 5.1).

4.2 Zusammenhang zwischen Schriftspracherwerb und nichthörbaren Sprachstörungen

Kinder können nur lesen und schreiben lernen, wenn sie fähig sind, ihre Aufmerksamkeit bewußt auf formale Aspekte der Sprache zu lenken. Sie müssen sich von subjektiv erlebnisbezogenen Vorstellungen über Sprache lösen und lernen, Inhalts- und Ausdrucksseite von Sprache zu differenzieren.

Daß diese Einsichten auch Erwachsenen noch Probleme bereiten können, zeigen folgende Äußerungen aus einem Alphabetisierungskurs:

„Wenn der Maler berühmt ist, schreibt man Maler mit <ll>.“ „Messer schreibt man mit <ss>, also schreibt man ein kleines Messer mit <s>.“ „Wenn in der Schüssel viel Salat ist, schreibt man Salat mit <ll>“ (Crämer/Schumann 1990, 217).

Zu den nicht unmittelbar hörbaren Sprachstörungen, die das Lesen- und Schreibenlernen erschweren oder behindern können, gehören vor allem Probleme beim Erwerb von metasprachlichen Fähigkeiten. Diese Probleme äußern sich bei bestimmten Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für den Schriftspracherwerb relevant sind, wie Phonemanalyse, Silbengliederung, Phonem-Graphem-Zuordnung, Synthese und sinnentnehmendes Lesen.

Phonemanalyse

Um zu erfassen, mit welchem Phonem ein Wort beginnt oder endet, muß ein Kind fähig sein, seine Aufmerksamkeit ganz bewußt auf die eigene Artikulation zu lenken. Das gelingt manchen Kindern nicht. Sie können im Rahmen des Anfangsunterrichts mit der Frage: „Wie fängt Hund an?“ nichts anfangen und antworten: „Mit der Schnauze!“, da sie nicht wissen, worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten sollen. Aus diesem Grund können sie auch keine Zuordnung von Reimwörtern vornehmen. Auch hier ein Beispiel aus einem Alphabetisierungskurs: Bei den Bildern Tisch/Fisch/Gabel/Schnabel legte ein Erwachsener 'Tisch' und 'Gabel' zusammen, da sie für ihn semantisch zusammengehörten und er nicht den lautlichen Aspekt von Sprache berücksichtigen konnte.

Zu einem späteren Zeitpunkt der Schreibentwicklung kommt es bei der Phonemanalyse zu Schwierigkeiten, wenn die Wörter verschriftet werden sollen. Die Kinder sprechen sich die Wörter deutlich und gedehnt vor und hören dann bei 'Auto' oder 'Haus' als erstes Phonem ein /t/ oder ein /s/. Die Konsonanten <t> und <s> werden stärker wahrgenommen, und deshalb zeigen sich Reihenfolgeprobleme.

Silbengliederung

Da Silben den natürlichen Sprechrhythmus der Sprache bilden und Kindern durch Ab-

zählverse und Lieder vertraut sind, eignet sich die bewußte Segmentierung in Silben gut, um auf die Phonemanalyse vorzubereiten. Dabei kommt es zu einer Verlangsamung der Sprache, so daß die Aufmerksamkeit verstärkt auf den lautlichen Aspekt gelenkt werden kann. Zu einem späteren Zeitpunkt der Lernentwicklung erleichtert die Silbensegmentierung den Lesevorgang und das Schreiben komplexer Wörter. Allerdings haben einige Kinder Schwierigkeiten bei der Silbengliederung. Es gelingt ihnen nicht, Wörter in Silben zu segmentieren. Besondere Probleme bereiten dabei einsilbige Wörter (z.B. besteht das Wort 'Pilz' für manche Kinder aus drei Silben). Beim Lesen werden Wörter mühsam Phonem für Phonem synthetisiert, anstatt den Lesevorgang durch die Strukturierung des Wortes in größere Einheiten zu erleichtern. Dies gelingt auch nicht beim Verschriften von mehrsilbigen Wörtern. Hierbei kommt es zu Auslassungen und Vertauschungen vor allem bei Wörtern mit Verdoppelungen von Silben bzw. beim Aufeinanderfolgen ähnlicher Silben ('Papagei' wird als <Pa-gei> und 'Ananas' als <Anas> verschriftet).

Synthese

Die Synthesefähigkeit stellt einen entscheidenden Schritt in der Leseentwicklung dar. Ein Kind hat die grundlegende Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache erfaßt, wenn es Phoneme anhand der Graphemfolge zu Wörtern zusammensetzen kann. Viele Lernende haben jedoch Probleme mit der Synthese. Wenn sie ein Wort erlesen sollen, benennen sie die einzelnen Grapheme, ein Zusammenziehen der Phoneme zu einem Wort gelingt ihnen jedoch nicht. Andere Kinder haben eine falsche Lese- und Schreibstrategie entwickelt, nämlich den Versuch, sich jedes Wort als Wortbild oder auswendig gelernte Buchstabenfolge einzuprägen. Geübte Lesetexte werden so auswendig „aufgesagt“, ungeübte Wörter und Texte können nicht erlesen werden. Diese Kinder haben unsere alphabetische Schrift als angenäher- te Phonemschrift noch nicht verstanden.

Sinnentnehmendes Lesen

Wenn Lernende das Prinzip der Synthese verstanden haben und beim Lesen anwen-

den können, stellt der Übergang vom isolierten Wortlesen zum zusammenhängenden, flüssigen und sinnentnehmenden Lesen eine weitere entscheidende Entwicklungsstufe dar. Dieser Schritt bereitet jedoch einigen Kindern Probleme. Sie synthetisieren ein Wort, indem sie die Phoneme anhand der Graphemfolge zusammensetzen. Sie können aber keinerlei Sinnentnahme vornehmen. Die Wörter bleiben ungewohnte Phonemgebilde, ein Lesen im normalen Sprachklang ist nicht möglich.

Ein Junge in der zweiten Klasse synthetisierte selbst seinen eigenen Namen in einem Lesetext immer wieder aufs Neue. Auch kurze, bekannte Wörter mußten mühsam erlesen werden. Er nutzte beim Lesen auch keinerlei Kontexthinweise wie Bilder oder Überschriften (vgl. Crämer 1989, 15). Diesen Kindern ist die Funktion des Lesens als Sinnentnahme nicht bewußt, und sie sind von der komplexen Leistung des Lesens so stark überfordert, daß ihnen ein Vordringen bis zur Sinnentnahme nicht möglich ist.

5. Aspekte der Förderung anhand ausgewählter Bereiche

Bei der Konzeption von Materialien und Medien zur Förderung ist es wichtig, durch die Aufgabenstellung die komplexen Anforderungen beim Lesen und Schreiben auf eine spezifische Schwierigkeit zu reduzieren. Durch gezielte Vorgaben und Hilfestellungen soll das Kind entlastet werden, um eine intensive Auseinandersetzung mit der konkreten Anforderung zu ermöglichen. Bevor wir auf die Förderung von Kindern mit hörbaren und nichthörbaren Sprachstörungen eingehen, möchten wir zeigen, daß Anlauttabelle auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt werden müssen.

5.1 Zum Einsatz von Anlauttabellen

Mit einer Anlauttabelle können Kinder lesen und schreiben, auch wenn sie noch nicht alle Grapheme bzw. noch nicht alle Phonem-Graphem-Korrespondenzen kennen. Eine Anlauttabelle stellt ein Lexikon für die Phonem-Graphem-Beziehungen dar. An-

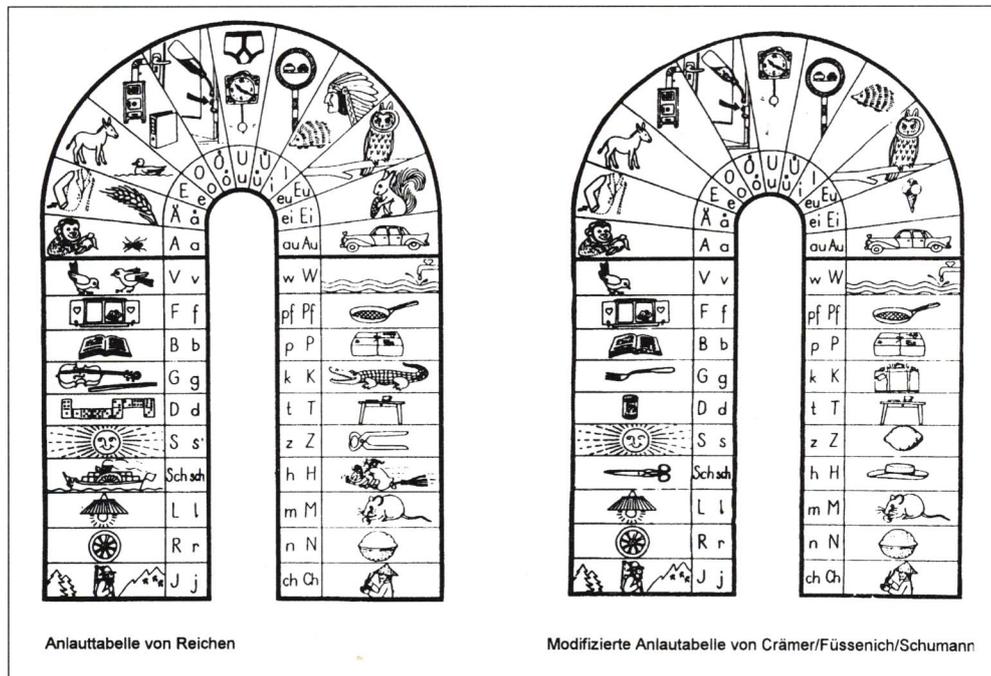


Abb. 3

lauttabellen sind gerade für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben und im weiteren für schwache Schülerinnen und Schüler eine Hilfe, um eigenständiges Arbeiten zu ermöglichen.

Wir haben die Anlauttabelle von *Reichen* aus dem Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ ausgewählt, denn die Bogenform ist sehr übersichtlich und anschaulich. Inhaltlich sollte diese Tabelle allerdings verändert werden, denn sie enthält gerade für Kinder mit hörbaren und nichthörbaren Sprachstörungen so manche Klippen (vgl. Abb. 3).

Anlauttabelle 1 wurde nach folgenden Kriterien modifiziert:

1. *Wörter mit schwierigen Phonemen und Phonemkombinationen wurden vermieden:* 'Krokodil' wird ersetzt durch 'Koffer', 'Hexe' durch 'Hut' und 'Zange' durch 'Zitrone'.
2. *Die Wörter wurden einfacher und semantisch eindeutiger:* 'Schiff' (Dampfer?) wird ersetzt durch 'Schere', 'Geige' durch 'Gabel' und 'Domino' durch 'Dose'.
3. *Ein kürzeres Wort wurde gewählt:* 'Eichhörnchen' wird ersetzt durch 'Eis'.
4. *Eine bessere Überschaubarkeit der Tabelle wurde angestrebt:* Ein Bild pro Graphem genügt, deshalb wird bei den Vokalen nur ein Begriff verwendet. Das Kind muß sich so nicht auf zwei Dinge konzentrieren, die Aufmerksamkeit wird auf das Wesentliche gelenkt. Die unterschiedlichen Vokallängen, die *Reichen* durch zwei Bilder berücksichtigt, werden nach *May* (1993) von Kindern erst ab dem 3. oder 4. Schuljahr wahrgenommen.

Wir möchten abschließend einen Austauschprozeß schildern, der die Schwierigkeiten verdeutlichen soll, wenn man die genannten Kriterien berücksichtigen will. 'Krokodil' sollte ausgetauscht werden, weil das Wort zu lang ist und eine schwierige Konsonantenverbindung im Anlaut enthält. Wir wählten zuerst wegen der einfachen Darstellung 'Kamel'. Dies wurde aber verworfen, weil manche Kinder mit dem <Ka> den Graphemnamen <k> assoziieren. Deshalb versuchten wir es mit dem Wort 'Kuh'. Dieses ist zwar kurz und einfach, aber leider ist die Phonemfolge /ku/ mit dem Graphemna-

men <qu> identisch. Und so sind wir schließlich beim Wort 'Koffer' gelandet.

Die Anlauttabelle von *Reichen* soll exemplarisch die Problembereiche zeigen, die beachtet werden müssen. Fast alle gängigen Anlauttabellen enthalten solche oder ähnliche Stolpersteine.

Wir gehen jetzt auf die vorher dargestellten hörbaren und nichthörbaren Sprachstörungen ein und stellen einzelne Fördermöglichkeiten dar.

5.2 Förderung bei hörbaren Sprachstörungen am Beispiel von Aussprachestörungen

Es gibt immer wieder Lehrende, die berichten, daß Kinder ihre Aussprachestörungen durch den Erwerb der Schriftsprache überwinden, was sicherlich für manche Kinder zutrifft (vgl. *Osburg* 1996, *Heinz-Unterberg* 1988). Doch gibt es auch Kinder, die keine Verbindung zwischen ihrer Aussprache und den eingeführten Graphemen herstellen können und somit auch den erwarteten Lernfortschritt nicht zeigen wie z.B. Markus (vgl. Kap. 4). Obwohl er ein Kind ist, das aus einer Familie stammt, in der Schrift eine bedeutende Rolle spielt, und von daher weiß, warum er Lesen und Schreiben lernt, war er so verunsichert in seinem Lernprozeß, daß er schon nach kurzer Zeit kein Interesse mehr an Schrift zeigte und auch Situationen mied, in denen gelesen oder geschrieben wurde.

Wie bereits dargestellt, lernen Kinder mit dem Schriftspracherwerb Sprache als gegenständliche, dauerhaft optisch zur Verfügung stehende Sprache zu erkennen. Damit wird die Konzentration und die Aufmerksamkeit von der bedeutungs- und inhaltsbezogenen Ebene auf die Form- und Strukturelemente von Sprache ausgeweitet. Durch die Gegenständlichkeit der geschriebenen Sprache kann Sprache einer wiederholten Betrachtung und bewußten Analyse unterzogen werden, was bei der Flüchtigkeit von lautsprachlichen Äußerungen kaum möglich ist. In der Auseinandersetzung mit Schrift werden sprachliche Regeln entdeckt, die sich rückwirkend auch positiv auf die Entwicklung der gesprochenen Sprache auswirken können (vgl. *Reichel* 1990).

Wir möchten Anregungen geben, wie die Überwindung von Aussprachestörungen (vgl. Hacker 1994) durch den Schriftspracherwerb gefördert werden kann (vgl. auch Füssenich 1991/92, Füssenich 1992 a, 1992 b, Osburg 1996):

1. *Bei der Einführung der Grapheme halten wir es für dringend notwendig zu wissen, welche Aussprachestörungen die Kinder im einzelnen haben.*
2. *Die Reihenfolge der eingeführten Grapheme sollte berücksichtigen, welche Ausspracheprobleme bei den Kindern vorhanden sind.*

Es ist nicht sinnvoll, mit den Graphemen zu beginnen, von denen man weiß, daß die Kinder die entsprechenden Phoneme nicht sicher beherrschen. So gehören in vielen Fibeln z.B. die Grapheme <s> und <f> zu den ersten, die eingeführt werden, obwohl wir aus Untersuchungen über phonologische Störungen wissen (vgl. Romonath 1991), daß ein großer Prozentsatz an Lernenden gerade mit diesen Frikativen Schwierigkeiten hat. Für diese Kinder ist es sicherlich zuerst einmal einfacher, den Zusammenhang von Phonem- und Graphemkorrespondenzen anhand sicher beherrschter Phoneme kognitiv zu verstehen.

3. *Bei der Vermittlung der Grapheme muß es Ziel sein, daß die Lernenden den Zusammenhang zwischen Phonemen und Graphemen begreifen.*

Grapheme werden von Lernenden nicht beherrscht, wenn sie nur optisch differenziert und motorisch nachgemalt werden, sondern sie werden erst gekannt, wenn die Lernenden die Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen erkannt haben.

4. *Über die Schriftsprache besteht die Möglichkeit, die Aussprache zu verbessern:* Aussprachestörungen können über gezielt ausgewählte Lese- und Schreibaufgaben überwunden werden. Hierzu eignen sich z.B. solche, in denen auf phonologische Prozesse abgestimmte Minimalpaare (vgl. Hacker 1994, Osburg 1996), wie z.B. Kopf – Topf, Wecker – Wetter und Nagel – Nadel, in Lesespie-

len, in Rätseln (Abb. 4) oder in Geschichten (Abb. 5) ausgewählt werden. Eine andere Möglichkeit besteht z.B. bei dem phonologischen Prozeß der Vorverlagerung darin, Lesespiele und Texte mit einem gehäuften Angebot von Wörtern, in denen <k> vorkommt, anzubieten (Abb. 6). Auch über das Schreiben von lautgetreuen Wörtern oder das Einsetzen von Graphemen (Abb. 7) oder Graphemverbindungen können Kinder ihre Aussprache der Norm angleichen.

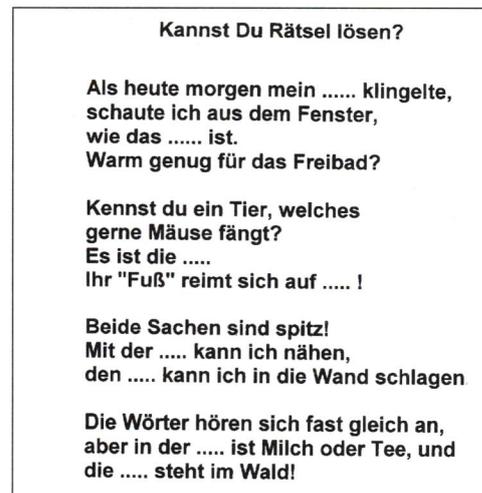


Abb. 4

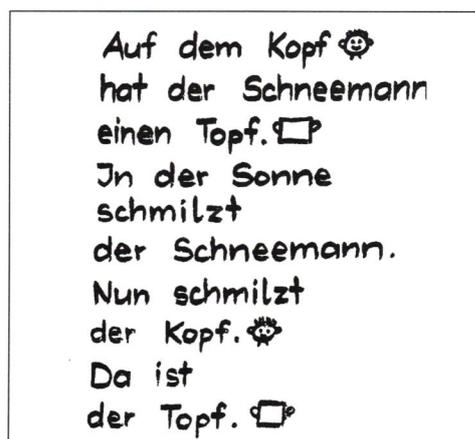


Abb. 5



Abb. 6



Abb. 7

5.3 Förderung bei nichthörbaren Sprachstörungen

Eine gezielte Förderung soll Kindern auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand bedeutsame Erfahrungen mit Schrift vermitteln. Dazu benötigt man ein breites Angebot an Aktivitäten, Materialien und Übungsformen, die unterschiedliche Zugänge zur Schrift ermöglichen.

Unsere Erfahrungen zeigen, daß es besonders für Kinder mit Problemen beim Schriftspracherwerb günstiger ist, wenn vor dem Einsatz von sogenannten „Papier- und Bleistift-Aufgaben“ konkretes Material zur Verfügung steht, mit dem sich Kinder handelnd auseinandersetzen können. Wir gehen jetzt auf die vorher angeführten Problembereiche (vgl. Kap 4.2) ein und stellen beispielhaft Fördermöglichkeiten dar.

Phonemanalyse

Lautgebärden oder Handzeichen erweisen sich als wichtige Unterstützung, die eigene Aussprache bewußter wahrnehmen zu lassen. Sie sind ein Zwischenschritt in der Übersetzung der Aussprache in die Schriftsprache, da sie sich als Körperbewegungen

leichter einprägen als die abstrakten Grapheme.

Es ist sinnvoll, nach Handzeichen zu suchen, die die Mundstellung oder Artikulationsstellung anzeigen. Beispielsweise wird der runde Mund beim [o] durch Bildung eines Kreises mit Daumen und Zeigefinger vor dem Mund – oder eine Kippbewegung des geknickten Zeigefingers vor dem Kehlkopf beim [k] dargestellt (Abb. 8).

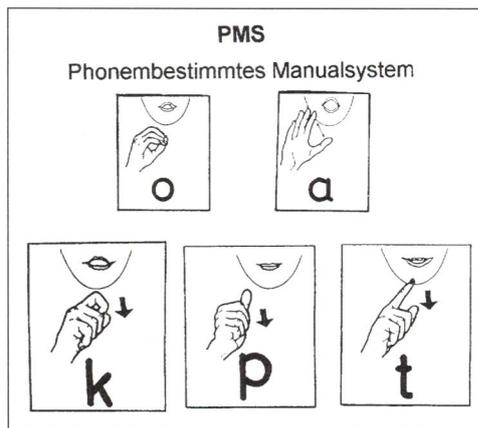


Abb. 8

Zusätzlich kann die eigene Artikulation einzelner Laute im Spiegel beobachtet und bewußt gemacht werden. Die Einbeziehung aller Sinne durch die Verwendung von Handzeichen und Spiegel fördert die genaue auditive Analyse. Eine weitere Möglichkeit, die besondere Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache bewußt zu machen, ist die Arbeit mit Minimalpaaren oder Reimwortern. Durch den Austausch eines Elementes ändert sich die Wortsemantik. Dieses Prinzip läßt sich besonders anschaulich mittels „Zauberklappen“ und „Zauberradern“ verdeutlichen, bei denen der Austausch handelnd durch Umklappen oder Drehen vollzogen werden kann (Abb. 9, 10).

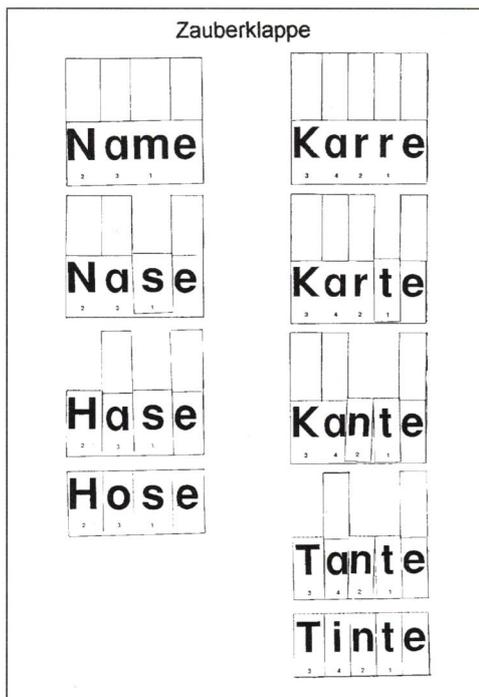


Abb. 9

Silbengliederung

Die Fähigkeit zur Aufgliederung von Wörtern in Silben stellt eine Vorstufe zur Phonem-analyse dar und führt bei Kindern zu einer Verlangsamung ihrer Sprache, so daß sie die Aufmerksamkeit auf den Klang der Sprache richten können.

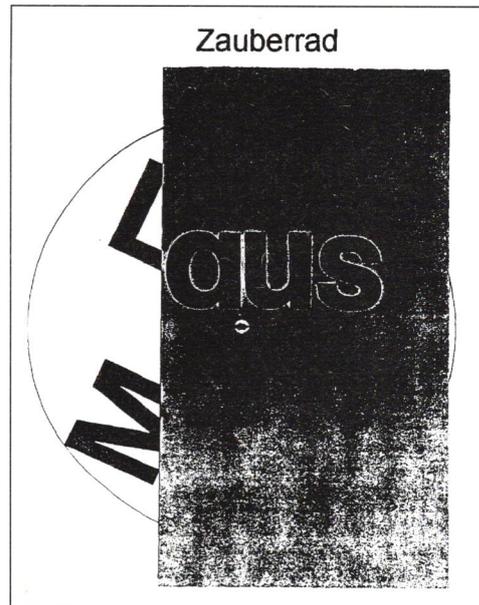


Abb. 10

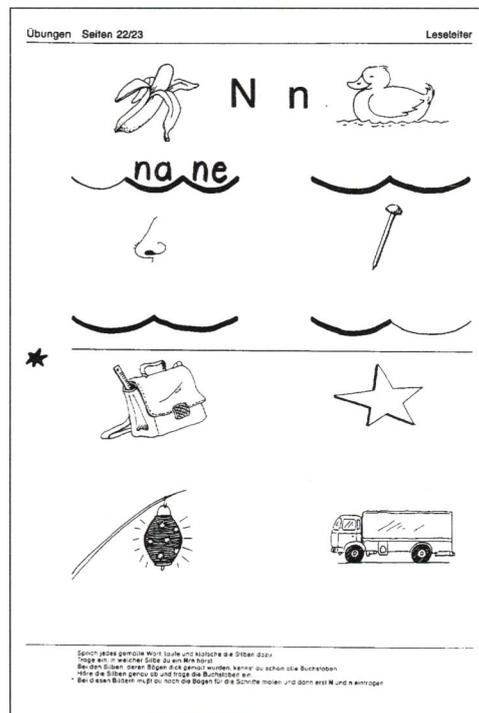


Abb. 11

Die Silbengliederung wird zunächst durch Silben-Hüpfen und -Klatschen sowie Bögen-Schwingen veranschaulicht, wobei der ganze Körper beteiligt ist und wird schließlich mit Silbenbögen unter Bildern festgehalten (Abb. 11, S. 16). Jetzt können als erweiterte Übung zur Phonemanalyse die Positionen einzelner Laute in die Silbenbögen eingetragen werden.

Einen Zwischenschritt stellen Bögen aus Holz dar, die die gemalten Silbenbögen zunächst konkretisieren, und den Kindern einen handelnden Umgang mit Korrekturmöglichkeiten anbieten (Abb. 12). Vertiefend ist eine Übung zur Phonemanalyse möglich, indem durch Spielkegel die Position eines Lautes in einer Silbe angezeigt werden muß.

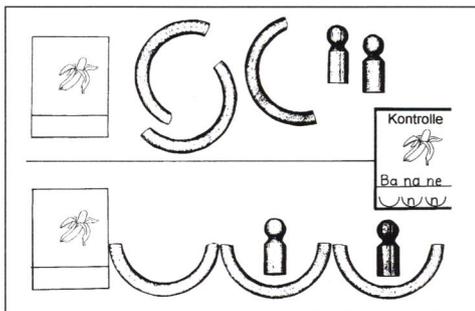


Abb. 12

Beim Erlesen von Wörtern kann die Silbengliederung Strukturierungshilfen bieten. Dazu folgende nach ansteigender Schwierigkeit geordnete Aufgaben, die die Anforderungen dadurch reduzieren, daß Bilder als konkrete Sinnerwartung und die einzelnen Silben vorgegeben sind (Abb. 13, 14, 15).

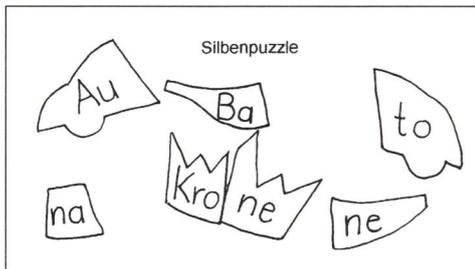


Abb. 13

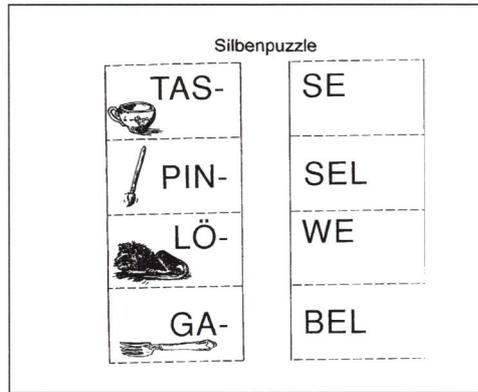


Abb. 14

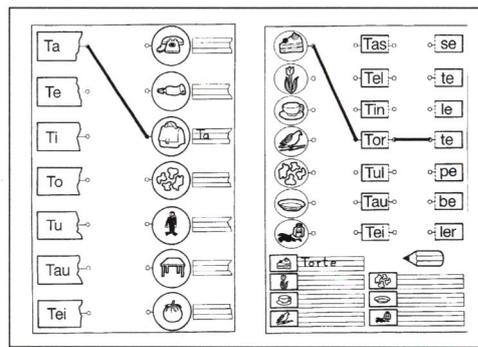


Abb. 15

Synthese

Folgende Materialien und Übungsformen dienen der intensiven Vorbereitung der Kinder auf die Synthese und sind nach steigender Anforderung gestaffelt.

Eine Möglichkeit, Kinder zur Synthese hinzuführen, ist die Arbeit mit dem Wortfächer (Abb. 16). Aus Graphemen, die als Streifen vorgegeben werden, soll ein bestimmtes Wort zusammengefügt werden. Das Kind hört das darzustellende Wort auf die darin enthaltenen Phoneme ab und ordnet die Graphemstreifen in der richtigen Reihenfolge. Diese Aufgabenstellung entlastet das Kind durch die Vorgabe der Grapheme und des zu bildenden Zielwortes. So wird eine intensive Auseinandersetzung mit der Phonemanalyse ermöglicht. Über die Kontrolle des zusammengefügt Wortes lassen sich Syntheseversuche beim Kind anregen. Die

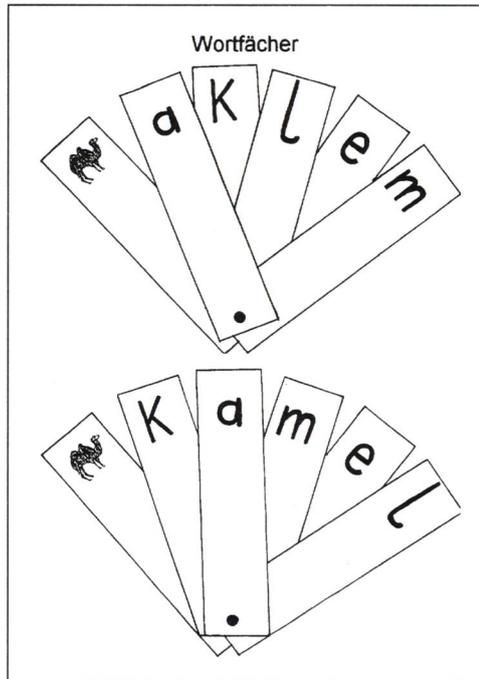


Abb. 16

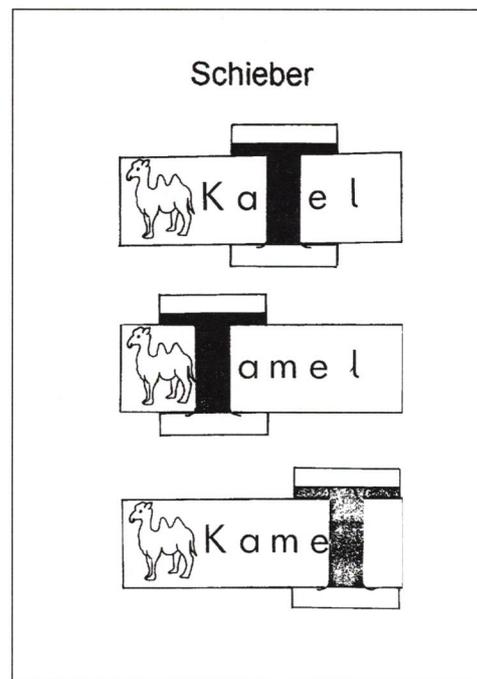


Abb. 17

beweglichen Graphemstreifen ermöglichen eine schnelle Korrektur. Diese Aufgabe stellt eine Vorstufe zu der Papier- und Bleistift-Aufgabe „Buchstabensalat“ oder „Schüttelwort“ dar.

Auch beim Schieber (Abb. 17) sind die Sinnerwartung und die Grapheme vorgegeben. Das Ermitteln des durch den beweglichen Schieber verdeckten Graphems regt das Kind dazu an, die Wörter auf die darin enthaltene Lautfolge abzuhören. Es konzentriert sich bewußt auf den Wortklang und die darin miteinander verbundenen Laute und wird so auf die Syntheseleistung vorbereitet. Der bewegliche Schieber ermöglicht eine sofortige Kontrolle. Auch diese Aufgabe ist eine Vorstufe zu einer bekannten Papier- und Bleistift-Aufgabe, dem Lückenwort (z.B. Ka_el). Beim Legestreifen (Abb. 18) wird auch die Sinnerwartung durch ein Bild vorgegeben. Das Kind erhält jetzt jedoch nur noch einen Hinweis auf die Anzahl der nötigen Grapheme (die überzähligen Kreise

sind durchgestrichen). Es soll nun die einzelnen Grapheme durch intensives Artikulieren und Abhören selbst ermitteln. Das Kind sucht sich die richtigen Grapheme, die auf Holzscheiben kleben, aus einem ABC-Kasten heraus und kann sich durch Herausziehen und Umdrehen des Streifens selbst kontrollieren. Beim Spiel „Wer bekommt das Bild?“ (Abb. 19) erhalten drei Kinder Wortkarten und sollen ermitteln, wer das richtige Wort zum vorgegebenen Bild hat. Die graphische Ähnlichkeit der Wortbilder provoziert die Kinder zu intensivem, genauem Erlesen und löst unter ihnen „fruchtbare“ Diskussionen aus, wenn sie sich beweisen wollen, warum ihr Wort das richtige ist.

Sinnentnehmendes Lesen

Um das sinnentnehmende Lesen anzuregen und zu fördern, sind Leseaufgaben notwendig, die die Sinnentnahme zwingend erforderlich machen. Zu diesen Aufgaben gehören unter anderem die Zuordnung von Bild

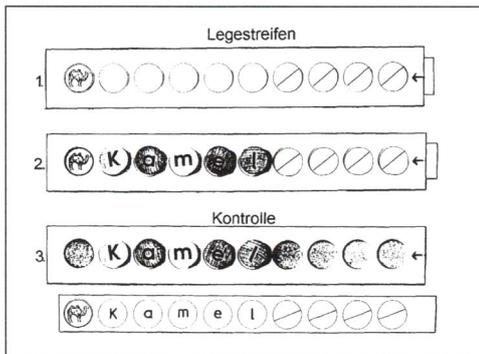


Abb. 18

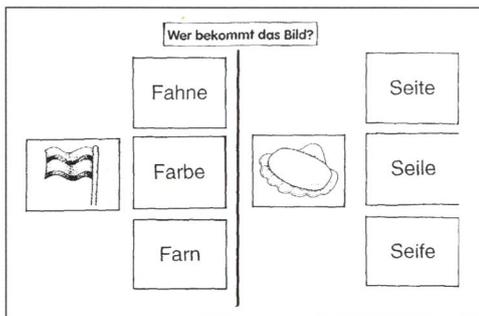


Abb. 19

zu Wort oder Text und das Ausführen von zu erlesenden Handlungsanweisungen. Im folgenden zwei Beispiele: Den zwölf Kalenderbildern von Hunden müssen die richtigen Texte zugeordnet werden (Abb. 20). Das erfordert sehr genaues, sinnentnehmendes Lesen, da es sich ja ausschließlich um Hunde handelt. In diesem Fall wurden die Texte zuvor von den Kindern selbst verfaßt und gedruckt. Das Arbeitsblatt (Abb. 21) macht ein genaues Erlesen erforderlich, um das Bild richtig vervollständigen zu können.

6. Schlußbemerkung

Wir haben ausgeführt, daß das Zusammenspiel von individuellen, familiären und schulischen Faktoren zu Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb führen kann. Immer wieder hören wir das Argument, daß die gezeigten Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache auf Teilleistungsstörungen, Speicherschwächen oder neurophysiologi-



Abb. 20

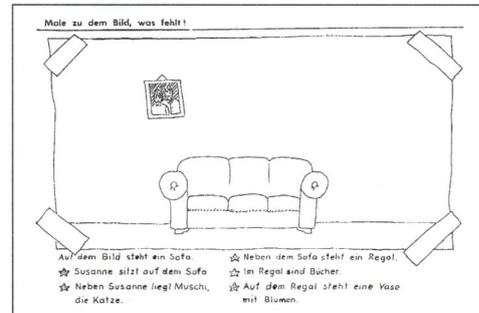


Abb. 21

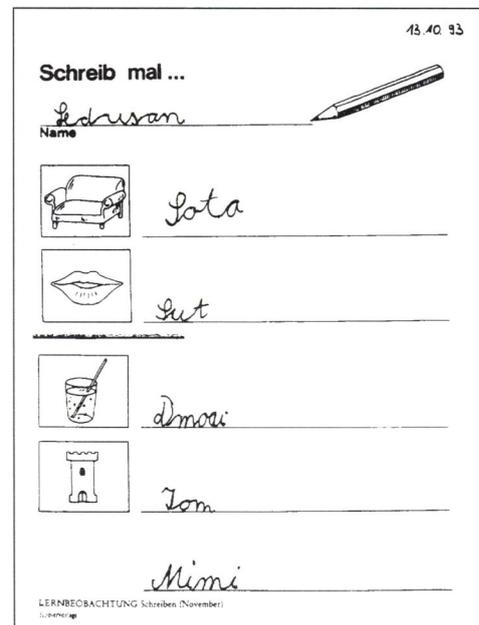


Abb. 22

sche Ausfälle zurückgeführt werden. Am Beispiel zweier „Lernversager“ möchten wir zeigen, daß dies in der Regel nicht der Fall ist. Wird das schulische Lernangebot besser auf die Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Lernenden abgestimmt, so treten Lernerfolge auf.

Sebastian zeigte nach drei Jahren Grundschule folgende Schreibungen (Abb. 22). Durch eine genaue Diagnose seiner Fähigkeiten und Schwierigkeiten und durch eine gezielte Förderung in einer Schule für Sprachbehinderte zeigte er nach vier Monaten große Fortschritte (Abb. 23).



Abb. 23

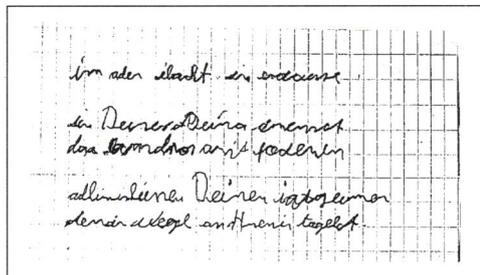


Abb. 24

Ein 17-jähriger Jugendlicher (vgl. *Hörschgens-Füssenich 1995*) verfügte nach neun Jahren Schule über folgende Fähigkeiten (Abb. 24). Durch die einjährige Betreuung in einem Förderlehrgang verbesserten sich auch seine Schreibleistungen (Abb. 25).

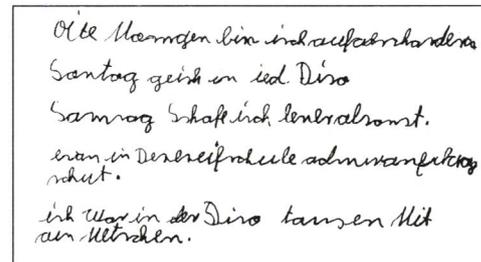


Abb. 25

Literatur

- Bergk, M.: Leselernprozeß und Erstlesewerke. Bochum 1980.
- Brügelmann, H.: Kinder auf dem Weg zur Schrift – Eine Fibel für Lehrer und Laien. Konstanz 1983.
- Crämer, C.: Eine Lesekartei aus der Freiarbeit wird durch Entwicklung von individualisierten Fördermaterialien erweitert. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit. Göppingen 1989.
- Crämer, C., Schumann, G.: Wenn der Maler berühmt ist, schreibt man Maler mit <ll>. In: Brügelmann, H./Balhorn, H. (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz 1990, 217.
- Crämer, C., Schumann, G.: Schriftsprache. In: Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München, Basel 1994, 290-344.
- Dehn, M.: Zeit für die Schrift. Bochum 1988.
- Dräger, M.: Vorbeugen ist besser als heilen – Zur Vermeidung von LRS. In: Teilhabe an der Schriftkultur in Schule und Gesellschaft. Herausgegeben im Auftrag der DGLS von Heiko Balhorn. Beiträge 1992/93, 64-75.
- Füssenich, I.: Zur Funktion der Schrift für die Therapie von Aussprachestörungen. In: *Fibel ade?* Lesen- und Schreibenlernen in der Grundschule. Herausgegeben im Auftrag der DGLS von Heiko Balhorn. Beiträge 1991/92, 22-50.
- Füssenich, I.: Wider den schlechten Ruf von Sprachtherapie. Grundschule 1 (1992 a), 36-39.
- Füssenich, I.: Gut vorbereitet auf den Schriftspracherwerb? – Diagnostik der gesprochenen Sprache und der Phonem-Graphem-Korrespondenz. Alfa-Rundbrief 19 (1992 b), 13-15.

- Füssenich, I.: Wie wird man Analphabetin? In: Stark, W., Fitzner, T., Schubert, C. (Hrsg.): Berufliche Bildung und Analphabetismus. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart – Dresden 1993, 59-62.
- Füssenich, I.: Semantik. In: Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. München, Basel 1994, 80-122.
- Hacker, D.: Phonologie. In: Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. München, Basel 1994, 15-79.
- Heinz-Unterberg, R.: Zum Verhältnis von schriftlicher und mündlicher Sprache in Schule, Legastheniebetreuung und Sprachtherapie. In: Kegel, G., Arhold, Th. u.a. (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Psycholinguistik. Band II, Opladen 1988, 127-218.
- Höschgens-Füssenich, W.: Elementarbildung in Förderlehrgängen für SchülerInnen ohne Hauptschulabschluss. In: Brügelmann, H., Balhorn, H., Füssenich, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachvielfalt und Analphabetismus. Lengwil 1995, 242-249.
- May, P.: Vom Umgang mit Komplexität beim Schreiben. In: Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hrsg.): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz 1993, 277-289.
- Namgalies, L., Heling, B., Schwänke, U.: Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg 1990.
- Osburg, C.: [t e i a] schreibt man mit <t>, [t e i a] mit <k>. Schriftsprache als unterstützendes Element zur Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen. Die Sprachheilarbeit 41 (1996), 22-30.
- Reichel, A.: Zur Bedeutung von Sprachbewußtheit für die Therapie phonologischer Störungen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Reutlingen 1990.
- Romonath, R.: Phonologische Prozesse an sprachauffälligen Kindern. Eine vergleichende Untersuchung an sprachauffälligen und nicht sprachauffälligen Vorschulkindern. Berlin 1991.
- Stuewer, M.: Schreiben ist im Gefängnis nicht möglich, denn es könnte zum Ausbruch führen. In: Brügelmann, H., Balhorn, H., Füssenich, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachvielfalt und Analphabetismus. Lengwil 1995, 203-213.
- Valtin, R.: Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. Grundschule 20 (1988), 12-16.
- Wygotski, L.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M. 1977.
- Verzeichnis der Materialien:
- Abb. 3 Reichen, J.: Lesen durch Schreiben. Zürich 1982
- Abb. 4-7 Diese Materialien wurden in dem Seminar 'Leseerwerb und Leseförderung', Fakultät für Sonderpädagogik der PH Ludwigsburg im SS 1994 entwickelt.
- Abb. 8 Schulte, K.: Sprechlehrhilfe PMS. Heidelberg 1980.
- Abb. 9, 10 Hinrichs, J.: Zusatzmaterial zu 'Bunte Fibel'. Schroedel Verlag, Hannover o.J.
- Abb. 11 Eichler, W., Eisenberg, H., Mann, C.: Leseleiter. Erstlesewerk für Grundschulen. Bochum 1990, Übungen, 33.
- Abb. 12 Crämer, C.: unveröffentlichtes Material.
- Abb. 13 Crämer, C.: unveröffentlichtes Material
- Abb. 14 Brinkmann, E., Brügelmann, H.: Ideen-Kiste. Schrift-Sprache. Hamburg 1990, Kopiervorlage für G 04.
- Abb. 15 Schmitt, L.: Wörterlesetraining. Rangen-dingen o.J., 31/32.
- Abb. 16 Sennlaub, G. (Hrsg.): Feuer und Flamme. Heinsberg 1986, 51.
- Abb. 17 Arp, D., Wolf-Weber, I.: Schreiben-Lesen-Selbertun. Fibelunabhängige Materialien für lehrgangsbezogenes und offenes Lernen. Hamburg 1988.
- Abb. 18 Rixen, E.: Legestreifen. Alpen o.J.
- Abb. 19 Die Grundschulzeitschrift 57 (1991), 75.
- Abb. 20 Crämer, C.: unveröffentlichtes Material.
- Abb. 21 Lesekartei der Darmstädter Freinet-Gruppe. Pädagogik-Kooperative Bremen o.J.

Claudia Crämer
Pädagogische Hochschule Schwäbisch
Gmünd
Oberbettringerstr. 200
73525 Schwäbisch Gmünd

Claudia Crämer ist Sonderschullehrerin im Hochschuldienst im Fach Deutsch (Schwerpunkt Anfangsunterricht) an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Prof.'in Dr. Iris Füssenich
Fakultät für Sonderpädagogik
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
Pestalozzistr. 53
72762 Reutlingen

Iris Füssenich ist Professorin für Sprachbehindertepädagogik an der Fakultät für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit Sitz in Reutlingen.

Gabriele Schumann
Fakultät für Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Pestalozzistr. 53
72762 Reutlingen

Gabriele Schumann ist Sonderschullehrerin im Hochschuldienst im Fach Sprachbehindertepädagogik der Fakultät für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit Sitz in Reutlingen.



Claudia Osburg, Hamburg

[t ε I ɐ] schreibt man mit <t>, [t ε I ɐ] mit <k>.

Die geschriebene Sprache als unterstützendes Element zur Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen

Zusammenfassung

Auffälligkeiten in der Aussprache von Kindern werden nicht mehr nur als reine Störungen der Sprechmotorik gesehen, sondern unter phonetischen und phonologischen Aspekten differenzierter betrachtet. Kinder mit phonologischen Störungen können aufgrund ihrer individuellen sprachlichen Besonderheiten beim Erwerb der geschriebenen Sprache besondere Probleme bekommen, sofern der Unterricht ihre individuellen Aussprachebedingungen nicht beachtet. Nicht selten wird deshalb die Forderung gestellt, die Kinder erst zu einer „normgerechten“ Aussprache zu führen und ihnen danach die geschriebene Sprache nahezubringen. Der Artikel wendet sich gegen diese Forderung und expliziert, welche kompensatorischen Funktionen die geschriebene Sprache für Kinder bieten kann, die im phonologischen Bereich der Sprache auffällig sind, um ihnen eine veränderte Aussprache zu ermöglichen.

1. Einleitung und Problemaufriß

Sowohl in der Didaktik des sprachlichen Anfangsunterrichts als auch in sprachlichen Fördersituationen war lange Zeit das Primat des Mündlichen vorherrschend. Die geschriebene Sprache – so wurde argumentiert – sei sowohl ontogenetisch als auch phylogenetisch der gesprochenen nachgeordnet und diene dazu, die gesprochene Sprache wiederzugeben (vgl. dazu *Heinz-Unterberg* 1988). Erst allmählich wird in der allgemeinen Didaktik das Primat des Mündlichen in Frage gestellt und der geschriebenen Sprache mehr Beachtung geschenkt. Damit einhergehend werden Diskussionen zur Rolle der geschriebenen Sprache in Fördersituationen bei Kindern mit Aussprachestörungen wieder aufgenommen.

Die Frage nach der Fähigkeit von Kindern mit Aussprachestörungen, die geschriebene Sprache zu erlernen, wird insbesondere dann aktuell, wenn es um die Frage nach

der Schulreife geht. *Scholz* (1981) widmet sich diesem Problem und kommt zu der Auffassung, daß es einer differenzierteren Betrachtungsweise des Phänomens Aussprachestörung bedarf, um sich der Problematik nähern zu können. Er hat in diesem Zusammenhang in zahlreichen Veröffentlichungen (1969, 1974, 1983, 1987, 1990) dafür plädiert, die weitverbreiteten Begriffe wie beispielsweise „Stammeln“, „Dyslalie“, „Artikulationsstörungen“ nicht nur durch den Begriff „Aussprachestörung“ zu ersetzen, sondern das damit verbundene theoretische Verständnis zu hinterfragen. *Scholz* (1981) unterteilt Aussprachestörungen in phonetische und phonologische Störungen und kommt zu dem Fazit, daß die Schwierigkeiten, die aussprachegestörte Kinder beim Erlernen der geschriebenen Sprache haben, je nach Störungsform unterschiedlich sind. Ein Kind, das „nur“ im phonetischen Bereich der Sprache auffällig ist, kann über die Lautstruktur der Muttersprache voll verfügen. Es kann aber den erwarteten Ziellaut aufgrund von Anomalien oder Diskoordinationen der Sprechwerkzeuge (vgl. *Scholz* 1983) nicht bilden, wie z.B. bei Sigmatismen. Einem Kind hingegen, das „primär“ im phonologischen Bereich der Sprache auffällig ist, ist es nur eingeschränkt möglich, „produzierbare Sprachlaute in ihrer phonologischen („bedeutungsdifferenzierenden“, C.O.) Funktion verwenden zu können“ (*Scholz* 1983, 313). Es ist nicht der sprechmotorische Ablauf betroffen, sondern das Sprachsystem.

Kinder, die sich primär durch phonetische Auffälligkeiten von sprachlich unauffälligen Kindern unterscheiden und über ein normadäquates phonologisches Regelsystem verfügen, werden gleichen Schwierigkeiten

beim Schriftspracherwerb begegnen, wie andere Kinder auch. Kinder mit phonologischen Störungen hingegen können aufgrund ihres abweichenden phonologischen Regelsystems erschwerende Bedingungen beim Schriftspracherwerb erfahren. In der Theorie und Praxis werden unterschiedliche Standpunkte vertreten, ob diese Kinder erst dann an die geschriebene Sprache herangeführt werden sollten, wenn „das Kind die Lautstruktur beherrscht“ (Scholz 1981, 9 f), d.h. keine Auffälligkeiten im phonologischen Bereich der Sprache mehr beobachtbar sind. Ein wesentlicher Faktor, den Befürworter dieser Richtung außer acht lassen, ist, daß sie die Wechselwirkungen zwischen geschriebener und gesprochener Sprache nicht realisieren (vgl. Holz 1989, 261).

Die geschriebene Sprache zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit phonologischen Störungen einzubeziehen, mag zunächst befremden, da Kinder mit phonologischen Auffälligkeiten erhöhten Problemen bei der Aneignung der geschriebenen Sprache begegnen können (vgl. dazu Crämer/Füssenich/Schumann 1996), insbesondere nämlich dann, wenn der Unterricht auf ihre individuellen sprachlichen Besonderheiten nicht eingeht (vgl. Welling 1988). In diesem Artikel wird davon ausgegangen, daß es diesen Kindern gerade durch die Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache gelingen kann, ihre sprachlichen Auffälligkeiten zu verändern.

Im folgenden wird expliziert, welche Funktion die geschriebene Sprache für die sprachliche Förderung von Kindern mit primär phonologischen Problemen haben kann. Die Ausführungen beziehen sich auf Vorschulkinder und Schulkinder, auch wenn bei Vorschulkindern die Frage der Heranführung an die geschriebene Sprache besonders kontrovers diskutiert wird.

2. Zum Verhältnis von Sprachtherapie und Schriftspracherwerb

2.1 Geschichtlicher Rückblick

Ein geschichtlicher Rückblick zeigt, daß der Einbezug geschriebener Sprache als unterstützendes Element zum „Sprachaufbau“

keine neue konzeptionelle Richtung darstellt, sondern bereits vor langer Zeit realisiert wurde. So spricht Humboldt 1826 von der Schrift als „Hilfsmittel und Voraussetzung der Erkenntnis“. Seeman (1955, 108 ff) beobachtet eine signifikante Abnahme der Sprachauffälligkeit bei „stammelnden“ Kindern durch den Schriftspracherwerb. Rothe (1929, 102) plädiert dafür, bei Kindern mit Sprachauffälligkeiten die gesprochene Sprache über Schrift gewissermaßen neu aufzubauen, da Schrift via Rückkopplungsprozesse auf die sprachlichen Fähigkeiten einwirkt. Hansen stellt 1929 fest, daß das erste Schuljahr „durch den Schreibleseunterricht eine überaus günstige Gelegenheit zu sprachlicher Beeinflussung“ (Hansen 1929, 54) bietet. Er begründet dies durch die „selbsteigene Gegenständlichkeit“ (54) der Schrift und das direkte Bewußtmachen. Hansen zieht Parallelen zwischen einem „Stammler“, der Einzellaute übt und diese isolieren muß und einem Schriftspracherwerbenden, der ebenfalls den Einzellaute heraushebt. Er schlußfolgert, daß Bemühungen um eine veränderte Aussprache vor dem Schriftspracherwerb zwar wertvoll sind, aber dem „hervorragenden Hilfsmittel der Schriftzeichen“ (Hansen 1929, 55) entbehren.

Die zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorherrschende Sichtweise zu einer sogenannten „Stammlerbehandlung“ ist aus heutiger Perspektive sicherlich kritisch zu hinterfragen. Eine differenzierte Betrachtung von Aussprachestörung hat in Deutschland erst später stattgefunden, sich allerdings auch hier noch nicht durchgesetzt (vgl. dazu Scholz, Hacker 1990, Romonath 1991, Babbe 1994). Dennoch ist festzuhalten, daß die dargestellte Argumentationsweise Vertretern ähnlich ist, die heute dafür plädieren, die „kompensatorischen“ Möglichkeiten (vgl. Heinz-Unterberg 1988) der geschriebenen Sprache nutzbar zu machen, um Kinder zu veränderten sprachlichen Fähigkeiten zu führen.

In der Gehörlosenpädagogik wurde sogar schon um 1500 versucht, über die geschriebene Sprache sprachliche Prozesse zu initiieren (vgl. Günther 1985). Trotz großer Erfolge konnte die geschriebene Sprache nie

über den Stellenwert einer Hilfsfunktion kommen. Günther betont, daß diese Fehleinschätzung der geschriebenen Sprache „keineswegs eine spezifische Einstellung der Gehörlosenpädagogen (ist). Sie leitet sich vielmehr aus den Verhältnissen in der allgemeinen Linguistik ab, wo bis heute die Schriftsprache als sekundär und damit eigentlich nicht als dem Untersuchungsgegenstand des Faches zugehörig verstanden wird ...“ (1985, 138).

2.2 Zum gegenwärtigen Verhältnis von Sprachtherapie und Schriftspracherwerb

Nicht nur bei gehörlosen Kindern, sondern auch bei Kindern mit Aussprachestörungen bietet eine Sprachanbahnung über die geschriebene Sprache – zumindest hier in Deutschland – eine Ausnahme.

Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen. Die Sprache des Kindes Sebastian¹ ist durch viele phonologische Prozesse nur schwer verständlich. Es gelingt dem Jungen, alle Phoneme als die entsprechenden Sprachlaute sowohl isoliert als auch in Wörtern phonetisch zu bilden. In der Spontansprache werden die Phoneme, die durch das distinktive (bedeutungsunterscheidende) Merkmal /+frikativ/ gekennzeichnet sind, insbesondere die Phoneme /s/, /z/, /ʃ/, /ç/, /x/, /r/, von ihm meist als Sprachlaute [t] und [d] realisiert. Ebenso realisiert er die Phoneme /k/ und /g/ als [t] und [d]. Seine Auffälligkeiten in der gesprochenen Sprache spiegeln sich auch in der geschriebenen wider. Sebastian will das Wort <Garten> verschriften. Aufgrund seiner Kenntnisse über die geschriebene Sprache und der Orientierung an seiner individuellen Aussprachestruktur kommt er zu der „rudimentären“ (Dehn 1990) Schreibung <DTN>, für <Keller> schreibt er <TLA>.

Sebastian erhält einerseits Sprachtherapie. Hier soll er entweder die „Laute üben“, also eine eher phonetische Ausrichtung, oder die Förderung erfolgt eher phonologisch orientiert, und dem Kind sollen die Phoneme als bedeutungsunterscheidende Einheiten be-

wußt werden. Die Förderung ist lautsprachlich aufgebaut, arbeitet also mit und um die gesprochene Sprache, die geschriebene Sprache wird nicht integriert.

Andererseits lernt das schulpflichtige Kind „Lesen und Schreiben“ und erfährt einen Deutschunterricht, in dem die von der Lehrerin eingeführten Grapheme sich an der Fibel und nicht an den individuellen Problemen des Kindes orientieren. Die Kopplung „Sprachtherapie und Schriftspracherwerb“ ist hier nicht gegeben.

Die engen Beziehungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sind genauso wenig wegzuleugnen wie mögliche behindernde Bedingungen von sprachbehinderten Kindern beim Schriftspracherwerb. Daß aber trotz der möglichen Probleme, die diese Kinder beim Schriftspracherwerb haben können, der Zusammenhang von Aussprachestörung und Schriftspracherwerb nur sehr spärlich durchleuchtet und reflektiert wird, erstaunt insbesondere deshalb, da es an Untersuchungen, die die Schwierigkeiten der Kinder bestätigen, nie gefehlt hat. An den pädagogischen Konsequenzen mangelt es noch heute.

In der heutigen Praxis und Theorie sind kaum Ansätze zu finden, die einerseits diese beiden sprachlichen Fördersituationen verbinden und andererseits die individuelle Aussprachestruktur des einzelnen Kindes berücksichtigen. Nur sehr wenige AutorInnen (z.B. *Füssenich, Günther, Hacker* 1990, *Heinz-Unterberg* 1988, *Crämer/Schmelzele* 1994, *Crämer/Füssenich/Schumann* 1996) erwähnen derzeit den Einbezug geschriebener Sprache als unterstützendes Element überhaupt. Wenn geschriebene Sprache aber „kompensatorische Sprachaneignungsmöglichkeiten“ (*Heinz-Unterberg* 1988) bietet, ist es dann nicht auch möglich, diese „Werkzeugfunktion“ (*Günther* 1985, 7) für Kinder mit phonologischen Problemen auszunutzen?

3. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb

Die geschriebene Sprache in der Förderung von Kindern mit phonologischen Auffälligkeiten zu integrieren, wird selten realisiert. Das

¹ Der Name des Kindes ist geändert.

Umgehen dieser Kinder mit geschriebener Sprache im Unterricht hingegen ist tagtäglich beobachtbar. Auffällig ist die Tatsache, daß der prozentuale Anteil von Kindern mit dieser sprachlichen Besonderheit im ersten Schuljahr signifikant höher ist als im 2. Schuljahr. Bei erwachsenen Schreibern sind phonologische Störungen nur in wenigen Einzelfällen beobachtet worden, bei erwachsenen Analphabeten hingegen häufiger (vgl. *Füssenich* 1992). Dies legt die Vermutung nahe, daß Kinder in dem Moment, wo sie sich mit der geschriebenen Sprache auseinandersetzen, durch den willkürlichen Umgang mit Sprache (vgl. *Wygotski* 1964) beginnen, ihre phonologischen auffälligen Prozesse abzubauen.

Kinder mit phonologischen Auffälligkeiten können in einem Unterricht, der ihre individuellen Besonderheiten nicht beachtet, behindernde Bedingungen im Umgang mit der Aneignung der geschriebenen Sprache erfahren (vgl. *Welling* 1988a). Es kann nicht generell um die Frage gehen, ob diese Kinder mit der geschriebenen Sprache konfrontiert werden sollen, sondern es bedarf einer differenzierteren Betrachtungsweise, die die Zusammenhänge zwischen gesprochener und geschriebener Sprache erhellt und nach Bedingungen fragt, unter denen die Kinder einerseits zu einem erfolgreichen Schriftspracherwerb geführt werden können und andererseits durch die geschriebene Sprache die Chance zur Veränderung der gesprochenen erhalten.

Auf die didaktischen Konsequenzen für den Unterricht kann an dieser Stelle nicht ausführlich eingegangen werden. Im folgenden werden förderrelevante Aspekte bei Kindern mit phonologischen Störungen aufgezeigt, die primär zu beachten sind und weiter wird gefragt, welche Möglichkeiten geschriebene Sprache zur Erweiterung der Fähigkeiten der gesprochenen Sprache bietet.

3.1 Förderrelevante Aspekte bei Kindern mit phonologischen Störungen

Scholz hat herausgearbeitet, daß Kinder mit phonologischen Störungen nicht alle Phoneme in ihrer bedeutungsunterscheidenden Funktion gebrauchen können (vgl. Kapitel

1). Dem Kind des oben zitierten Beispiels gelingt es nicht immer, die Phoneme /s/, /ʃ/, /z/, /ç/, /x/, /r/ und /g/, /k/ zur Bedeutungs differenzierung einzusetzen, auch wenn es diese phonetisch bilden kann. Ein wesentliches Prinzip ist daher, dem Kind zu ermöglichen, Phoneme als bedeutungsunterscheidend zu erkennen, damit es Sprache „zielgerichtet und erwartungsgemäß“ (*Welling* 1985, 42) realisieren kann. Hierzu ist der Pädagoge gefordert, die phonetischen Fähigkeiten des Kindes zu erkennen und die phonologische Struktur seiner Aussprache zu analysieren (vgl. *Welling* 1988a, 60), um Rückschlüsse auf die individuellen sprachlichen Besonderheiten ziehen zu können. Diese Erkenntnisse bieten u.a. eine Grundlage für eine darauf aufbauende pädagogische Förderung. Nur durch eine Analyse der individuellen Bedingungen, unter denen das Kind sich sein sprachliches System angeeignet hat, kann es gelingen, Situationen herzustellen, in denen Sprache für das Kind bedeutsam wird und es so angeregt wird, seine individuellen phonologischen Strukturen zu hinterfragen und ggf. zu verändern, um Sprache zielgerichtet realisieren zu können.

3.2 Die geschriebene Sprache zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten

Ein geschichtlicher Rückblick unter 2.1 zeigte, daß der Ansatz, geschriebene Sprache in die Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen einzubeziehen, ansatzweise schon vor langer Zeit realisiert wurde, auch wenn sich diese Sichtweise bis heute nicht durchgesetzt hat. Es war nicht erst *Wygotski*, der auf die kompensatorischen Möglichkeiten von geschriebener Sprache hinwies. Er hat aber in grundlegenden Ausführungen darauf hingewiesen, daß das Erlernen der geschriebenen Sprache vom Kind wesentliche kognitive Leistungen erfordert, derer es beim Erlernen der gesprochenen Sprache nicht bedarf. Durch die Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache erwirbt das Kind nicht einfach die Fähigkeit, gesprochene Sprache in geschriebene umzusetzen, sondern es kommt zu einer Veränderung der gesamten sprachlich-kognitiven Fähigkeiten. *Wygotski* hat in grundlegenden Ausführun-

gen sowohl das Primat der gesprochenen Sprache widerlegt, als auch die Annahme, geschriebene Sprache sei eine Wiederholung der Etappe der gesprochenen Sprache. Die geschriebene Sprache eines achtjährigen ist eben nicht wie die gesprochene Sprache eines zweijährigen. Er weist darauf hin, daß der „Wortschatz in der schriftlichen Sprache ... aber bei einem Schulkind nicht ärmer (ist) als in der mündlichen Sprache“ (Wygotski, 223).

Wygotski betont den hohen Abstraktionsgrad von geschriebener Sprache. Das Kind muß beim Verschriften nicht nur Wörter, sondern die Vorstellung von Wörtern benutzen. Beim Schreiben müssen willkürliche Operationen vorgenommen werden, derer sich das Kind noch gar nicht bewußt ist. Da es noch nicht weiß, welche Fähigkeiten es beherrscht, ist es in der Anwendung dieser begrenzt. Ein Kind dekliniert und konjugiert beispielsweise in der gesprochenen Sprache, es ist sich aber nicht bewußt, daß es dieses tut. Durch den Schriftspracherwerb lernt es nun, bewußt mit seinen Fähigkeiten zu operieren.

Die Arbeiten von Wygotski haben viele AutorInnen als Forschungsgrundlage genommen und auf ihnen aufgebaut. Heinz-Unterberg ist dem „Verhältnis von schriftlicher und mündlicher Sprache in Schule, Legastheniebetreuer und Sprachtherapie“ nachgegangen, und auch sie kommt zu dem Fazit, daß das Bewußtsein von Sprache und Fähigkeiten im Umgang mit ihr, wie z.B. Gliedern von Wörtern, nicht durch eine allgemein kognitive Entwicklung entstehen, sondern erst durch den Umgang mit der geschriebenen Sprache. Beim Schreiben muß das Kind lernen zu analysieren, segmentieren, Segmente graphischen Zeichen zuzuordnen und bewußt über Sprache zu reflektieren (vgl. auch Füssenich 1992). Die Analyse der Sprache ermöglicht, die eigene linguistische Ordnung zu reflektieren. Heinz-Unterberg sieht gerade hierin die besondere Möglichkeit, die der Schriftspracherwerb für „Sprachaneignungsprozesse“ bietet, wenn sie schreibt:

„Nachdem das Kind schriftliche Sätze gesehen und analysiert hat, kann es dieses Prinzip auch auf seine eigenen mündlichen Produktionen anwenden. Al-

lein anhand der flüchtigen, kontinuierlichen Lautsprache konnte diese Fähigkeit nicht entstehen“ (Heinz-Unterberg 1988, 172).

Die besonderen Eigenschaften von geschriebener Sprache wie Gegenständlichkeit, Dauerhaftigkeit, Materialität, die Möglichkeit, sie wiederholt zu betrachten und damit auch das Gedächtnis zu entlasten, ermöglichen, die bewußt ablaufenden Operationen beim Schreiben zu kontrollieren. Dieses ist in der Lautsprache durch ihre Flüchtigkeit und Spontaneität nicht gegeben. Lurija (1979, 244) betont in diesem Zusammenhang, daß Schrift ein wesentliches Mittel für Denkprozesse darstellt. Er sieht sie als „wertvolles Werkzeug der Präzisierung und Vervollkommnung des Denkprozesses“ und damit auch der Sprache. Durch die phonematischen Prozesse, die bei der Realisierung von Schriftsprache ablaufen, wird es möglich, Laute zu ermitteln und mit der eigenen Sprache in Verbindung zu bringen.

In der Sprachtherapie können gerade diese Aspekte aufgegriffen werden. Das Kind kann so bewußt mit seinem phonologischen System konfrontiert werden und dadurch zu einer veränderten Aussprache gelangen. Bestimmte sprachliche Fähigkeiten wie das Gliedern sprachlicher Einheiten in Wörter, Silben und Laute sind nicht Vorbedingungen für den Schriftspracherwerb, sondern Resultat der Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache. Die geschriebene Sprache macht die gesprochene Sprache bewußter und kann Kindern helfen, ihre auffälligen phonologische Prozesse zu überwinden (vgl. Hacker 1992, 71 f).

Welche Ableitungen können aus den Ausführungen für das oben exemplarisch beschriebene Kind Sebastian gezogen werden?

Beim Schriftspracherwerb muß Sebastian die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form lenken. Die geschriebene Sprache zwingt ihn, zwischen Inhalt und Form zu trennen. Metasprachliche Fähigkeiten werden gefördert (vgl. Crämer/Schumann 1992, 310). Dadurch macht er Sprache zum Gegenstand der Betrachtung. Er lernt, Wörter

in Silben und Laute zu gliedern. Sebastian gebraucht in der Aussprache für die Worte <Keller> und <Teller> das Homophon [t ε I ɐ]. In dem Moment aber, wo er sich mit der Verschriftlichung des Minimalpaares /t ε I ɐ/ und /k ε I ʌ/ auseinandersetzt, analysiert er Sprache und kann dadurch seine eigene linguistische Ordnung durch ein dauerhaftes und gegenständliches Medium reflektieren, was ihm anhand der flüchtigen gesprochenen Sprache in diesem Maße nicht möglich ist. Es kann ihm gelingen, die Phoneme in einer gemeinsamen Interaktion, in der geschriebene Sprache relevant ist, als bedeutungsunterscheidend zu erkennen und damit auch zu einem veränderten phonologischen System zu gelangen. Wird ihm der Schriftspracherwerb aber vorenthalten, werden ihm auch die damit verbundenen kognitiven Entwicklungsmöglichkeiten vorenthalten (vgl. *Füssenich* 1994). Die geschriebene Sprache hat eine sprachbewußtheitsfördernde Wirkung. Sie fördert nicht nur sprachliche Prozesse, sondern auch die kognitive Entwicklung. Das Kind kann lernen, mit seinen eigenen Fähigkeiten zu operieren. Dadurch entsteht die Möglichkeit zur bewußten Sprachverarbeitung (vgl. *Hogger* 1990). Der Umgang mit geschriebener Sprache kann bei richtiger konzeptioneller Einbettung Probleme aussprachegestörter Kinder auffangen anstatt diese Kinder zu behindern.

4. Pädagogisch-didaktische Überlegungen und Perspektiven

Im Kapitel 1 wurde darauf hingewiesen, daß sich die Überlegungen sowohl auf Vorschulkinder als auch auf Schulkinder mit phonologischen Auffälligkeiten beziehen. Die Tatsache, daß sich Erstklässler mit geschriebener Sprache auseinandersetzen können und müssen, erstaunt schon allein aufgrund der Rahmenrichtlinien nicht. In den dargestellten Überlegungen wird die These vertreten, daß das Erlernen der geschriebenen Sprache unter Berücksichtigung der individuellen Probleme des Schülers auch bei Kindern mit Aussprachestörungen sinnvoll sein kann. Die geschriebene Sprache kann in sprachlichen Fördersituationen integriert werden und muß nicht von diesen isoliert werden.

Die unter Kapitel 3 explizierten Besonderheiten der geschriebenen Sprache, die bei Schulkindern als förderrelevant gesehen werden, gelten ebenso für Vorschulkinder. Dennoch werden verstärkte Zweifel angemeldet, wenn die Behauptung vertreten wird, daß auch schriftsprachliche Elemente in der Sprachtherapie bei Vorschulkindern zur Förderung verbalsprachlicher Fähigkeiten einbezogen werden können. Kritische Stimmen bezweifeln, daß diese Kinder die dazu nötigen „Voraussetzungen“ haben. Einige der „Voraussetzungen“ (wie z.B. Symbolbewußtheit) für den Schriftspracherwerb setzen bereits lange vor Schuleintritt ein (vgl. z.B. *Brügelmann* 1986, *Dehn* 1990, *Günther* 1986, *Sassenroth* 1991) und andere, häufig als „Voraussetzungen“ bezeichnete Fähigkeiten, können erst – wie dargestellt – durch die Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache entstehen. Weiter haben Untersuchungen gezeigt, daß viele sprachauffällige Kinder andere Voraussetzungen in bezug auf Schriftspracherwerb mitbringen als sprachlich unauffällige Kinder. So haben einige dieser Kinder beispielsweise auf der präliterar-symbolischen Stufe (vgl. *Günther* 1986, 1989) weniger Erfahrungen sammeln können. Aufgrund fehlender Vorerfahrungen dieser Kinder ist es sinnvoll, schriftsprachliche Elemente in sprachlichen Fördersituationen zu integrieren, um ihnen mehr „Zeit für die Schrift“ (*Dehn*) zu geben. Dabei können und müssen ihre individuellen Voraussetzungen beachtet werden, anstatt auf fehlenden aufzubauen. Warum sollen Fördersituationen nur auf der Ebene der gesprochenen Sprache erfolgen, wenn doch die geschriebene Sprache ihnen Möglichkeiten bieten kann, sowohl zu einer veränderten Aussprache zu gelangen, als auch Erfahrungen mit geschriebener Sprache zu sammeln, die für sie in der Schule nützlich sein können?

Um für Vorschul- und Schulkinder mit phonologischen Störungen aber die Chancen zur Aneignung dieses Kultursystems und damit die Chancen zu einer veränderten Aussprache zu erhöhen und ihnen bestimmte kognitive Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen, muß ihnen ermöglicht werden, sich mit geschriebener Sprache konstruktiv aus-

einanderzusetzen. Der Einbezug dieses Zeichensystems bedarf deshalb einer didaktischen Fundierung, die die Besonderheiten der kindlichen Sprache berücksichtigt und daher die primäre Orientierung an der gesprochenen Sprache hinterfragt (vgl. Günther 1985).

Hacker (1992) hat wesentliche didaktisch-methodische Prinzipien für eine phonologisch orientierte Förderung aufgezeigt. Er nennt als methodische Hilfen das „Modellieren“, die „Auflösung homophoner Wörter (Minimalpaarbildung)“ und „Metasprachliches Reflektieren: Schrift“. Insbesondere Minimalpaare können dem Kind die Bedeutsamkeit einzelner Phoneme demonstrieren, indem Situationen geschaffen werden, in denen es dem Kind nicht gelingt, aufgrund seines phonologischen Systems die gesprochene Sprache zum Erreichen seines Ziels einzusetzen. Eine zentrale Frage von Praktikern ist die Frage nach der Quantität von Minimalpaaren. Es bestehen Bedenken, ob sich genug Minimalpaare für die Fördersituationen finden lassen. Für eine pädagogisch phonologisch orientierte Fördersituation sollte jedoch nicht die Quantität der Minimalpaare, sondern die Qualität der Förderung, d.h. die Bedeutung der Situation, in der dem Kind Minimalpaare angeboten werden, primäres Kriterium sein. Die Frage nach der Quantität der Minimalpaare ist sekundär und das Bedenken m.E. unbegründet. Werden beispielsweise Phantasiewörter eingesetzt, die Konstrukte einer gemeinsamen Handlungssituation sind, so ist die Menge an Minimalpaaren unerschöpflich und das konkrete methodische Vorgehen erweist sich, läßt man sich erst einmal darauf ein, als ein viel geringeres Problem, als anfangs angenommen. Wichtig ist bei jeder Fördersituation, daß die Arbeit mit geschriebener und gesprochener Sprache sowohl die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes als auch seine Biographie einbezieht. Die Fördersituationen müssen für das Kind individuell bedeutsam sein.

Die geschriebene Sprache darf nicht bloß als Technik vermittelt werden (Jetter 1987, 49 f), sondern die Kinder müssen Einblick in ihre Bedeutung und Funktion bekommen. Die Natürlichkeit des Erlernens, wie dies bei

der gesprochenen Sprache der Fall ist, ist nicht notwendigerweise gegeben. Der Monologcharakter muß zugunsten der Einsicht in die Funktion von geschriebener Sprache ggf. aufgegeben werden und diese Sprachform muß in der Umgebung sowohl quantitativ als auch qualitativ wichtig sein.

Folgende exemplarisch ausgewählte Fördersituation soll eine Möglichkeit für eine phonologisch orientierte Sprachtherapie aufzeigen, in der es gelingt, Sebastian durch schriftsprachliche Elemente zu einer veränderten Aussprache zu führen.

Sebastian besucht die dritte Klasse einer Schule für Sprachbehinderte. Zum Zeitpunkt der skizzierten Fördersituation unterliegen insbesondere die Phoneme /k/ und /g/ dem Prozeß der Vorverlagerung (vgl. Hacker 1992), d.h. er realisiert sie als [t] und [d]. Um Sebastian Phoneme als Bedeutungsträger bewußt zu machen, entsteht aus gemeinsamen Handlungen eine Situation, in der das Kind die Rolle des Zauberers einnimmt, der beim Druiden einkaufen geht. Die Zutaten für seinen Zaubertrank stehen im Regal, sind alle in gleich aussehenden Gefäßen verschlossen und mit Namenskarten versehen. Zunächst werden dem Zauberehring die Zutaten mittels der gesprochenen Sprache vorgestellt. U.a. sind dies die Zutaten 'Zucker' und 'Kakao' als auch die Phantasiezutaten 'Zuter' und 'Tatao'. Aufgrund des individuellen Sprachsystems des Kindes realisiert Sebastian für 'Zucker' [ts ʋ t ɐ] und für 'Kakao' [tatau]. Zunächst erliest sich Sebastian die gewünschten Zutaten nicht, sondern reproduziert sie aus der Erinnerung. Er möchte 'Zuter' und 'Tatao'. Der Druide öffnet die entsprechenden Dosen und stellt fest, daß die Zutaten bereits ausverkauft sind. Nun erliest sich Sebastian die Zutaten. Durch das Erlesen der Schilder von <Zucker> und <Kakao>, die er nun als [ts ʋ k ɐ] und [kakau] realisiert, gelingt es dem Kind einerseits, seine verbalsprachlichen Fähigkeiten normgerecht zu gebrauchen und seinen phonologischen Prozeß (in diesem Fall der Vorverlagerung) zu überwinden und andererseits sein Ziel, das Kaufen von Zauberzutaten, sprachlich zu erreichen. (Weitere Beispiele geben Füssenich 1991, Reichel, Crämer/Schmelzele, vgl. auch Hacker 1990, 1992).

5. *Schlußbetrachtungen und Ausblick*

Die dargestellten Überlegungen gehen der Frage nach, welche kompensatorischen Möglichkeiten der Umgang mit der geschriebenen Sprache für Kinder mit phonologischen Auffälligkeiten bieten kann. Es wurde u.a. betont, daß die individuellen sprachlichen Fähigkeiten detaillierter betrachtet werden müssen. Aufgrund einer sehr geringen empirischen Basis über die konkreten Zusammenhänge von Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb konnten didaktische Aspekte nur angesprochen und an dieser Stelle noch nicht ausführlich diskutiert werden.

Festzuhalten ist jedoch, daß das didaktische Primat der gesprochenen Sprache abgelegt werden muß, um Kindern mit phonologischen Problemen eine Chance im Umgang mit der geschriebenen Sprache zu geben. Erst wenn die Sichtweise des sekundären Charakters der geschriebenen Sprache im Vergleich zur gesprochenen aufgegeben und der Schriftspracherwerb als Teil der gesamt-sprachlich-kognitiven Entwicklung gesehen wird, können sich neue Wege eröffnen, um die geschriebene Sprache in die Förderung sprachauffälliger Kinder zu integrieren. Dadurch können sie ihre Fähigkeiten von gesprochener und geschriebener Sprache erweitern. Es ist notwendig, die Trennung von Schriftspracherwerb und Sprachtherapie aufzuheben, da die geschriebene Sprache Möglichkeiten zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten bietet. Diese Trennung kann nicht länger aufrecht erhalten werden, wenn die Wechselwirkungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache anerkannt werden und Schriftspracherwerb als Teil der gesamten sprachlich-kognitiven Entwicklung gesehen wird (vgl. dazu *Füssenich* 1994). Abschließend ein Zitat von Klaus-B. *Günther*, in dem deutlich wird, daß nur durch eine Überwindung traditioneller Denkmuster und ein reflektiertes Überarbeiten dieser es möglich sein kann, die hier vorgestellten Gedanken so in die Praxis einfließen zu lassen, daß sie die Kinder nicht behindern, sondern für sie eine Hilfe auf ihrem Weg der Entwicklung darstellen können. Er schreibt, daß wir uns kompromißlos abheben müssen „von der klassi-

schen Einschätzung der Schriftsprache als sekundärer Sprachform, der für die Lautsprachmethodiker lediglich die Funktion einer Sprechlernhilfe zukommt. Die Schriftsprachmethode kann nur erfolgreich sein, wenn die Schriftsprache theoretisch, methodisch und didaktisch in gleicher Weise realisiert und reflektiert wird, wie dies mit der Lautsprache schon lange der Fall ist. Schriftsprache kann auch ihrer Funktion nach nicht sekundär sein“ (*Günther* 1985, 86 f).

Literatur

- Babbe, T.*: Pyrmonter Analyse Phonologischer Prozesse (PAPP). Leverkusen 1994.
- Brügelmann, H.*: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz 21986.
- Crämer, C., Füssenich, I., Schumann, G.*: Lese- und Schreibschwierigkeiten im Zusammenhang mit Problemen der gesprochenen Sprache. Erscheint in diesem Heft.
- Crämer, C., Schmelzele, M.*: Hilfe bei der [pan] oder: Was tun, wenn für Lisa das Wort <Panne> viele verschiedene Bedeutungen hat (z.B. Tanne, Kanne, Pflanze, ...). In: *Pädagogische Impulse*, Heft 4, 1994, 224-233.
- Crämer, C., Schumann, G.*: Schriftsprache. In: *Baumgartner, S., Füssenich, I.* (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München 1992, 290-344.
- Dehn, M.*: Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum 31990.
- Füssenich, I.*: Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten – Konsequenzen für berufliche Bildungsarbeit. In: *Stark, W., Fitzner, T., Schubert, C.* (Hrsg.): Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Stuttgart, Dresden 1994, 145-151.
- Füssenich, I.*: Gut vorbereitet auf den Schriftspracherwerb? – Diagnostik der gesprochenen Sprache und der Phonem-Graphem-Korrespondenz. In: *Alfa-Rundbrief* 19 (1992), 13-15.
- Füssenich, I.*: Zur Funktion der Schrift für die Therapie von Aussprachestörungen. In: *Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben e.V.* (Hrsg.): *Fibel ade? Lesen und Schreibenlernen in der Grundschule. Beiträge zur Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben von 1991/1992.* Hamburg 1991, 22-30.
- Günther, K.-B.*: Probleme beim Schriftspracherwerb für Kinder mit lautsprachlichen Entwicklungsstörungen. In: *dgs-Landesgruppe Rheinland/Pfalz* (Hrsg.): *Förderung Sprachbehinderter. Modelle und Perspektiven.* Hamburg 1989, 103-126.

- Günther, K.-B.: Entwicklungs- und sprachphysiologische Begründung der Notwendigkeit spezifischer Methoden für den Erwerb der Schriftsprache bei sprachentwicklungsgestörten, lernbehinderten und hörgeschädigten Kindern. In: Augst, G. (Hrsg.): New Trend in Graphemics and Orthography. Berlin, New York 1986, 354-382.
- Günther, K.-B.: Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern. Heidelberg 1985.
- Hacker, D.: Phonologie. In: Baumgartner, S., Füsse-
nich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München 1992, 15-79.
- Hacker, D.: Fallbericht: Phonologische Störungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 2, Störungen der Aussprache. Berlin 1990, 75-90.
- Hansen, K.: Die Problematik der Sprachheilschulen in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Halle (Saale) 1929, 54-55.
- Heinz-Unterberg, R.: Zum Verhältnis von schriftlicher und mündlicher Sprache in Schule, Legastheniebetreuer und Sprachtherapie. In: Kegel, G., Arnold, Th., Dahlmeier, J., Schmid, G., Tischer, B. (Hrsg.): Sprechwissenschaft & Psycholinguistik 2. Opladen 1988, 127-217.
- Hogger, B.: Die Initiierung des Verbalspracherwerbs bei Gehörlosen über die Schrift. Frühförderung interdisziplinär 9 (1990), 120-125.
- Holtz, A.: Kindersprache. Ein Entwurf ihrer Entwicklung. Hinterdenkental 1989.
- Humboldt, W. v.: Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau. Gesammelte Schriften herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Bd. V. Berlin 1906, 1826.
- Jetter, K.: Auf dem Weg zu einer Kooperativen Pädagogik. In: Schönberger, F., Jetter, K., Praschak, W.: Bausteine der kooperativen Pädagogik. Teil 1. Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte. Stadthagen 1987, 11-68.
- Lurija, A.R.: Sprache und Bewußtsein. Moskau 1979.
- Reichel, A.: Zur Bedeutung von Sprachbewußtheit für die Therapie phonologischer Störungen. Unveröffentl. Diplomarbeit. Reutlingen 1990.
- Romonath, R.: Phonologische Prozesse an sprachauffälligen Kindern. Eine vergleichende Untersuchung an sprachauffälligen und nichtsprachauffälligen Vorschulkindern. Berlin 1991.
- Rothe, K.C.: Die Umerziehung. Die heilpädagogische Behandlung schwererziehbarer, entgleister und stotternder Kinder und Jugendlicher. Halle (Saale) 1929.
- Sassenroth, M.: Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern, Stuttgart 1991.
- Scholz, H.-J.: Zur Phonologie gestammelter Sprache. Die Sprachheilarbeit 14 (1969), 4-11.
- Scholz, H.-J.: Zum phonologischen Aspekt des Spracherwerbs und dessen Bedeutung für die Dyslalie. Die Sprachheilarbeit 19 (1974), 145-152.
- Scholz, H.-J.: Schriftspracherwerb bei sprachbehinderten Kindern – ein Beitrag zur Didaktik sprachlichen Verhaltens. Der Sprachheilpädagoge 2 (1981), 2-11.
- Scholz, H.-J.: Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Überlegungen konkretisiert am Beispiel der phonetischen und phonologischen Störungen. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Konzepte und Organisationsformen zur Rehabilitation Sprachbehinderter. Hamburg 1983, 307-314.
- Scholz, H.-J.: Überlegungen zur Behandlung phonologischer Störungen. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg 1987, 339-359.
- Scholz, H.-J.: Die phonologischen Störungen – Konzept, Analyse und Therapie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 2, Störungen der Aussprache. Berlin 1990, 62-74.
- Seeman, M.: Sprachstörungen bei Kindern. Berlin 1955.
- Welling, A.: Sprachtherapie als kooperativer Arbeitsprozeß. Behinderte 1 (1985), 37-47.
- Welling, A.: Aussprachestörung und Schriftspracherwerb als pädagogisches Problem – Aspekte eines Konzeptes zur Förderung von Kindern mit sprachlicher Beeinträchtigung in der Schule. Die Sprachheilarbeit 4 (1988), 167-177.
- Welling, A.: Aussprachestörung und Schriftspracherwerb. Aspekte einer didaktischen Perspektive für die Zusammenarbeit von Grund- und Sonderschullehrern. In: Sonderschule in Niedersachsen (1988a), 54-67.
- Wygotski, L.S.: Denken und Sprache. Berlin 1964.

Anschrift der Verfasserin:

Claudia Osburg
Universität Hamburg
Institut für Didaktik der Sprachen
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg

Claudia Osburg ist ausgebildete Dipl.-Pädagogin und Sonderschullehrerin mit dem Schwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik. Sie arbeitet z.Zt. im FB Erziehungswissenschaften, Institut für Didaktik der Sprachen, als wissenschaftliche Assistentin. Ihre derzeitigen Arbeitsschwerpunkte sind „Sprachlicher Anfangsunterricht“ und Aussprachestörungen.



Birgit Lütje-Klose, Hannover

Der amerikanische Whole Language Approach

– ein Ansatz zur integrierten Förderung laut- und schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Schule ¹

Zusammenfassung

Der Whole Language Approach ist ein Ansatz zur integrierten Förderung von laut- und schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Schule, der im Rahmen eines fächerübergreifenden, projektorientierten Unterrichts eingesetzt wird und im anglo-amerikanischen Sprachraum sehr verbreitet ist. Er eignet sich aufgrund seiner Prinzipien der Individualisierung, Entwicklungsorientierung, Prozeßorientierung, Betonung der individuellen Bedeutsamkeit der Inhalte und seiner ganzheitlich orientierten Sichtweise von Sprache besonders für den Einsatz in integrativen Arbeitszusammenhängen.

Im folgenden werden theoretische Grundlagen und Prinzipien angesprochen und Vor- und Nachteile des Ansatzes aus der Perspektive der amerikanischen Sprachpathologie (Speech Language Pathology) dargestellt. Anhand eines Lesetextes wird die Anwendung entwicklungsproximaler Förderstrategien exemplarisch gezeigt.

1. Einleitung

Der Whole Language Approach ist ein Ansatz des (Schrift-)Sprachunterrichts in amerikanischen Schulen, der betont, daß der Schriftspracherwerb als Teil des Spracherwerbs insgesamt zu sehen ist. Folgende Begriffsbestimmung findet sich bei der Sprachpathologin Chaney: „*Whole Language ist ein Ansatz des Schriftsprachunterrichts, der an den lautsprachlichen Strukturen des Kindes anknüpft und die Kommunikation von Bedeutungen durch Schrift in den Vordergrund stellt, anstatt isolierte Lesefertigkeiten wie das Wiedererkennen von Wörtern, Laut-Symbol-Zuordnungen oder Synthese zu betonen*“ (Chaney 1990, 244) ².

Die VertreterInnen des Whole Language Approach beziehen sich auf den interaktionistischen Spracherwerbsansatz (Bruner 1987, Miller 1985 u.a.) und fordern einen Unterricht, der eine entwicklungsorientierte,

individualisierte Unterstützung beim Schriftspracherwerb im Rahmen komplexer Sprachlerngelegenheiten bietet. Sie wenden sich

- gegen die Abkopplung des Schriftspracherwerbs von bedeutungsvollen Inhalten,
- gegen eine simplifizierte Fibelsprache,
- gegen ein gleichschrittiges Vorgehen ohne Rücksicht auf individuelle Fähigkeiten und Interessen und vor allem
- gegen das isolierte Einüben schriftsprachlicher Einzelfähigkeiten wie die Phonem-Graphem-Zuordnung, Synthese usw. Diese strukturellen Aspekte von Schriftsprache sollen ihrer Auffassung nach nicht systematisch, sondern in bedeutungsvollen kommunikativen Kontexten bei Bedarf unterrichtet werden.

Der Whole Language Approach wurde im anglo-amerikanischen Sprachraum von der Schulpädagogik enthusiastisch aufgenommen; es ist die Rede von einer „Whole Language“-Bewegung, es gibt Lehrerorganisationen (‘Teachers Applying Whole Language’) in vielen amerikanischen Bundesstaaten, und nach Auffassung von Chaney stellt er den derzeit größten Einflußfaktor auf Schulbücher dar (vgl. Chaney 1990, 244).

Die Sprachpathologie in den USA griff den Ansatz seit Ende der 80er Jahre verstärkt auf, und seitdem gibt es eine Vielzahl von Veröffentlichungen dazu insbesondere im

¹ Überarbeiteter Vortrag, gehalten bei der 30. Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik in Reutlingen am 23.9.94

² Originalzitate wurden von der Verfasserin übersetzt

Zusammenhang mit den verstärkten Bemühungen um Möglichkeiten einer integrativen Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen.

2. Grundlagen und Prinzipien des Whole Language Approach

Der Pädagoge *Goodman*, der den Begriff „Whole Language“ geprägt hat, betont ebenso wie die Sprachpathologin *Norris*, daß es sich beim Whole Language Approach nicht um eine geschlossene Konzeption oder Methode handele, sondern um ein „set of beliefs“, eine „Anzahl von Auffassungen darüber, wie Menschen lernen“ (*Norris* 1992). Der entwicklungspsychologischen Begründung wird also besondere Bedeutung beigegeben. Der Ansatz bezieht sich auf alle Bereiche des Sprachunterrichts und der Sprachförderung, nicht nur auf den Schriftsprachunterricht, wenn er auch in diesem Kontext entstanden ist und im folgenden mit diesem Schwerpunkt dargestellt wird.

Folgende Prinzipien liegen dem Whole Language Approach zugrunde (vgl. *Norris/Damico* 1990):

2.1 Schriftspracherwerb ist ein aktiver, konstruktiver und dynamischer Prozeß

Kinder erwerben und erweitern ihre Strukturen durch die Bildung und Überprüfung von Hypothesen über das System Schriftsprache. Jedes Entwicklungsniveau wird als in sich stimmig betrachtet, und „Fehler“ werden als entwicklungslogisch interpretiert. Nicht ihre Vermeidung ist das Ziel, sondern das Zur-Verfügung-Stellen einer risikoarmen Umgebung, in der das Kind seine aktuellen Strukturen erproben, seine Hypothesen überprüfen und gegebenenfalls erweitern oder verändern kann (vgl. *Norris/Damico* 1990, 214).

Schriftsprachunterricht muß daher entwicklungsorientiert und prozeßorientiert vorgehen. Der Unterstützungsbedarf des einzelnen Kindes in einer konkreten Handlungssituation ist ausschlaggebend dafür, wie redundant auf einzelne Strukturen eingegangen wird, nicht ein Curriculum oder ein von der Erwachsenennorm abgeleitetes Lernziel.

2.2 Sprache wird als Ganzheit, als integriertes, mit anderen menschlichen Funktionssystemen untrennbar verbundenes System verstanden

Alle Strukturebenen (phonologisch bzw. orthographisch, morphologisch, syntaktisch, semantisch, pragmatisch) sind immer simultan vorhanden und beeinflussen sich im Sprachgebrauch. Die pragmatisch-kommunikative Ebene wird analog zum weiteren Verständnis der linguistischen Pragmatik als übergeordnet betrachtet. Laut- und Schriftsprache werden als unabhängige, aber strukturell gekoppelte Teilsysteme gesehen. Kinder bringen all ihr bisheriges Wissen über Sprache in den Schriftspracherwerb ein, und gleichzeitig führt die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache zu einer Ausdifferenzierung sprachlicher Strukturen insgesamt (vgl. *Westby* 1990).

Schriftsprachunterricht sollte deshalb nicht einzelne Aspekte wie eine sprachliche Struktur oder Regel isoliert anbieten, sondern im komplexen Situationen „Sprachlerngelegenheiten“ herstellen, in denen die Lerner die Information aufnehmen können, die für sie aktuell und bedeutungsvoll ist. Durch die Isolierung einzelner Strukturen wird ihr Erwerb nicht erleichtert, sondern erschwert, weil die natürliche Redundanz des sprachlichen und des Handlungskontextes verlorengeht. Die Integration der Struktur in die eigene Erfahrungswelt wird dadurch erschwert (vgl. *Norris/Damico* 1990, 214).

2.3 Im Whole Language Approach wird eine funktionalistische Perspektive vertreten

Der kommunikative Gebrauch von Sprache in persönlich bedeutungsvollen Situationen wird als „Motor der Entwicklung“ betrachtet (*Westby*). Schriftsprache wird demnach – ebenso wie gesprochene Sprache – erworben, um sich die Welt zu erklären und in ihr handlungsfähig zu sein, weil das persönliche und soziale Bedürfnis besteht, sich durch Schrift auszudrücken und zu kommunizieren und dadurch eigene Absichten zu verwirklichen (vgl. *Norris/Damico* 1990).

Schriftsprachunterricht muß daher die Möglichkeit bieten, Schrift individuell bedeutsam

zur Verwirklichung kommunikativer Absichten einzusetzen, zum Beispiel im Briefwechsel mit einer Partnerklasse oder zum Festhalten und Austauschen von Informationen.

2.4 Schriftspracherwerb findet in einem sozialen Kontext statt, der die allmähliche Erweiterung der aktuellen Fähigkeiten unterstützt

Dem interaktionistischen Spracherwerbsansatz zufolge werden Kinder beim Erwerb sprachlicher Fähigkeiten durch ihre Bezugspersonen aktiv unterstützt. Bezogen auf den Schriftspracherwerb findet diese Unterstützung auf unterschiedlichen Ebenen statt:

- durch Wertschätzung und Hervorhebung der kulturellen Bedeutung von Schrift,
- durch das Angebot bedeutungsvoller und entwicklungsangemessener Aktivitäten und Materialien und
- durch das Zur-Verfügung-Stellen eines *vertrauten Kontextes*, einer *formatähnlichen Situation* im Sinne Bruners, in der das Mitteilen von Erfahrungen und Ideen erleichtert wird. Der Gebrauch von Sprache ist an einen Kontext gebunden, in dem Bedeutung entsteht. Je wiederholbarer und vorhersagbarer dieser Kontext ist, desto stärker erleichtert er das Erlernen von Sprache. *Duchan* und *Huffman* sprechen in diesem Zusammenhang von „Schulformaten“, zu denen beispielsweise die tägliche Lesezeit, das Kreisgespräch oder die Art und Weise gehören, wie Anweisungen angekündigt und gegeben werden. Auch die Erzählstruktur von Texten wird in diesem Sinne interpretiert.

Schriftsprachunterricht sollte solche unterstützenden Strukturen anbieten und auf ein differenziertes und organisiertes Verständnis der Umwelt und der darin notwendigen kommunikativen Strategien abzielen (vgl. *Norris/Damico* 1990).

Aus diesen Prinzipien leiten die VertreterInnen des Whole Language Approach die Forderung ab, daß Schriftsprachunterricht im Rahmen eines *offenen, fächerübergreifenden und projektorientierten Unterrichts* durchgeführt werden sollte, in dem Raum für

individuell unterschiedliche und unterschiedlich schnelle Entwicklungsprozesse gegeben wird und in dem ein unterstützender Rahmen und individuelle Hilfen angeboten werden können.

3. *Einschätzung des Whole Language Approach aus der Perspektive der Sprachpathologie*

Der Whole Language Approach wurde vor allem von solchen SprachpathologInnen aufgegriffen, die pragmatisch orientierte Förderansätze vertreten. Bei der Darstellung von Vor- und Nachteilen des Ansatzes für die besondere Unterstützung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen gehe ich auf einige ausgewählte Aspekte ein (vgl. auch *Westby, Chaney, Shapiro, Launer* et al.).

Vorteile werden von SprachpathologInnen unter anderem darin gesehen, daß der Whole Language Approach (Schrift-)Sprache als einen zentralen Bestandteil unserer Kultur bewertet, sowohl als Kommunikations- und Ausdrucksmittel als auch als Mittel, um sich andere Inhalte anzueignen. Schulen, die diesen Ansatz in großem Umfang aufgegriffen haben und sich als „Whole Language Schools“ bezeichnen, bemühen sich darum, eine „literale Umgebung“ in der Klasse/Schule zu schaffen, die die kulturelle Bedeutung von Schrift und ihre Wertschätzung vermittelt und damit entwicklungsfördernde Bedingungen für ihre Aneignung herstellt.

Dies gilt zum Beispiel für die R.E. Jewell Elementary School in Bend, Oregon.

Es handelt sich um eine große Ganztagschule in einer aufstrebenden mittelgroßen Stadt, die vierzünftig geführt wird und das regionale Konzept der „full inclusion“ vertritt, das heißt, die Schule wird im Sinne einer wohnortnahen Integration von Kindern auf sehr unterschiedlichen Entwicklungsniveaus besucht. Es gibt einen Stamm sonderpädagogischer Fachkräfte in der Schule, zu denen eine Sprachpathologin, zwei Sonderschullehrerinnen, ein Sozialarbeiter, einige UnterrichtshelferInnen sowie stundenweise eine Physiotherapeutin gehören.

Eine jederzeit zugängliche Schulbücherei mit eigener Bibliothekarin, die Workshops mit Schulklassen oder Arbeitsgemeinschaften durchführt, bildet das räumliche Zentrum der Schule im Foyer; davon gehen die Klassentrakte ab. Die LehrerInnen und das sonderpädagogische Personal können jederzeit auf die Bi-

blibliothek zurückgreifen oder Kinder mit speziellen Fragen dahin verweisen, auch gibt es dort mehrere Arbeitsbereiche.

In regelmäßigen Abständen gibt es Einladungen an AutorInnen, die (vom Elternverein der Schule finanzierte) Lesungen in der Schule durchführen, mit den einzelnen Klassenstufen arbeiten und schulinterne Lehrerfortbildung durchführen.

Neben der zentralen Bibliothek gibt es auch in den einzelnen Klassen kleinere Büchereien mit Zeitungen, Magazinen und Materialien zu den gerade aktuellen Projektthemen. Es gehört zum Schulalltag, sich gegenseitig Texte vorzulesen und Bücher vorzustellen, und täglich zur selben Zeit findet eine „Lesezeit“ statt.

Darüber hinaus stellen die (pro Klasse je nach Anzahl der Kinder mit besonderem Förderbedarf 20-30) SchülerInnen auch selbst Bücher über ihre Projekte her, das heißt sie schreiben, drucken, korrigieren und vieles andere mehr. Übers Wochenende können sie diese (und andere) Bücher ausleihen und ihrer Familie zeigen. Diese Aktivitäten gelten nicht nur für einzelne Klassen, sondern gehören zum gemeinsam getragenen und vom Rektor stark geförderten Konzept der Schule (vgl. R.E. Jewell *Elementary School* o.J.).

In dieser Whole Language-Schule bestehen also vielfältige Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit Schriftsprache. Chaney sieht in dieser umfassenden Herstellung einer „literalen Umgebung“ einen wichtigen Vorteil des Ansatzes, weil dadurch die Funktion von Schrift für Kinder auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus deutlich wird und präsent ist (vgl. Chaney 1990).

Sprache (in gesprochener und geschriebener Form) ist nicht nur Gegenstand des Sprachunterrichts, sondern aller Unterrichtsfächer und -inhalte (Whole Language Curriculum). Durch die fächerübergreifende und projektorientierte Arbeit bestehen viele Gelegenheiten zur Aneignung und Generalisierung schriftsprachlicher Fähigkeiten in unterschiedlichen Unterrichtszusammenhängen. Die komplexe Bearbeitung von Themen erleichtert die Aneignung von Bedeutungen, weil sie redundant immer wieder in unterschiedlichen Kontexten auftauchen (vgl. Chaney 1990).

Über die Schaffung solcher allgemein entwicklungsfördernden Bedingungen hinaus wird auch die spezifische Förderung durch die SprachpathologIn weitestmöglich in den Unterricht integriert: die Förderinhalte sind

nicht unabhängig von den natürlichen schulischen Arbeitskontexten, sondern beziehen sich direkt darauf und unterstützen Kinder mit Förderbedarf dabei, Unterrichtsinhalte zu verarbeiten und zu verstehen. Die Förderung ist darauf ausgerichtet, daß SchülerInnen in ihrer schulischen Lebenswelt Erfolg bei der Bewältigung bedeutungsvoller Aufgaben haben (vgl. Simon 1987).

Die Rolle von SprachpathologInnen bei der Verwirklichung des Whole Language Approach wird von Westby als führend bezeichnet, weil sie das notwendige Wissen über Sprache einbringen können. Dafür spricht auch, daß die Prinzipien des Ansatzes mit den in der Sprachpathologie seit der pragmatischen Wende vertretenen weitgehend übereinstimmen.

Die Einbeziehung sprachtherapeutischer Maßnahmen in den Unterricht bedeutete in den USA eine völlig neue Entwicklung und ist im Kontext umfangreicher schulpolitischer und schulorganisatorischer Veränderungen zu sehen. Die Arbeit von SprachpathologInnen in der Schule fand bis Mitte der achtziger Jahre in erster Linie im sogenannten „pullout“, in Einzel- oder Kleingruppenförderung parallel zum Unterricht statt. Diese Form der äußeren Differenzierung war vor allem klinisch ausgerichtet und fand ohne inhaltlichen Zusammenhang zum Klassenunterricht und meistens ohne Absprachen mit den LehrerInnen statt (vgl. Simon). Dieses „Pullout“-Modell wurde vor dem Hintergrund einer zunehmend vertretenen pragmatischen Sichtweise des Spracherwerbs als ineffektiv kritisiert. Untersuchungen zeigten, daß Kinder häufig nicht in der Lage waren, die isoliert gelernten Strukturen in Unterrichtssituationen anzuwenden und zu generalisieren (vgl. Norris 1992).

Auch von politischer Seite wurden im Rahmen der sogenannten „Regelschulinitiative“ (Will 1986) und einer umfassenden Schulreformbewegung (vgl. Nelson/Kinnuca-Welsch 1992) vom Unterricht isoliert durchgeführte Fördermaßnahmen stark kritisiert. Es wurde die Forderung nach einer verstärkten integrativen – im Sinne von „in den Unterricht integrierten“ – Förderung erhoben. Auf die Frage, wie SprachpathologInnen ihre spezifischen sprach- und kommunikationsbezogenen Fähigkeiten fördernd in den Unterricht der Regelklasse einbringen könnten, schien der Whole Language Approach eine mögliche Antwort zu bieten: Der Ansatz kann in organisatorischen Modellen zum Einsatz kommen, in denen die Förderung im Rahmen einer inneren Differenzierung des Unterrichts stattfindet und von LehrerIn und SprachpathologIn gemeinsam verantwortet wird. Das „Collaborative Consultation Model“ (Modell der kooperativen Zusammenarbeit), das der American Speech, Language and Hearing Association (Asha) zufolge inzwischen die wichtigste Organisationsform schulischer Sprach- und Kommunikationsförderung in den USA

darstellt, bietet solche Rahmenbedingungen (vgl. Asha 1993).

Die Verantwortung für eine erfolgreiche Unterrichtung und Förderung aller Kinder einschließlich derer mit besonderem Förderbedarf („special needs“) wird in diesem Modell von einem Team gemeinsam übernommen, zu dem neben der Lehrerin und der Sprachpathologin auch die Schulleiterin, die Eltern und ggf. weitere SpezialistInnen gehören. Das sonderpädagogische Personal gehört im Idealfall fest zum Kollegium der Regelschule (wie im Beispiel). Die gemeinsame Verantwortung bezieht sich auf die Diagnostik und Formulierung von individuellen Entwicklungsplänen ebenso wie auf die Durchführung und Auswertung des Unterrichts und der Förderung (vgl. Asha 1991).

Norris und Wallach betonen zwei im Rahmen des Whole Language Unterrichts nutzbare Vorteile einer solchen integrierten Sprach- und Kommunikationsförderung: Es bestehen für das Kind mehr Interaktionsmöglichkeiten mit Lehrerin und MitschülerInnen, als wenn es außerhalb der Klasse gefördert würde; die Interaktion wird gezielt unterstützt. Außerdem *erhöht sich die Qualität von Förderung und Unterricht*, wenn eine systematische Zusammenarbeit und gegenseitige Beratung von LehrerInnen, SonderpädagogInnen und SprachpathologInnen gelingt (vgl. Norris/Wallach 1992).

3.4 Kritik am Whole Language Approach

Den genannten Vorteilen des Whole Language Approach für die Arbeit von SprachpathologInnen in der Schule stehen aber auch kritische Stimmen gegenüber. Kritisiert wird am Whole Language Approach von den SprachpathologInnen Chaney (1990) und Shapiro (1992), daß die starke Betonung der Kommunikationsfunktion und des Inhaltsaspekt von Sprache zu einer Vernachlässigung, wenn nicht gar „Tabuisierung“ struktureller Aspekte führe.

Chaney argumentiert unter Bezugnahme auf zahlreiche Effektivitätsuntersuchungen (Bradley/Bryant 1985, Anderson et al. 1985, Chall 1989 u.a.), daß der Aufbau metalinguistischer Fähigkeiten, vor allem von phonologischer Bewußtheit, nachgewiesenermaßen eine zentrale Voraussetzung für den Schriftspracherwerb sei und daß ihre gezielte Unterrichtung im vorschulischen Bereich sich positiv auf die Entwicklung von Lesefähig-

keiten auswirke. Die Vernachlässigung der formalen Seite der Sprache, die sie im Whole Language Approach befürchtet, beraube Kinder der Möglichkeit, über Sprache nachzudenken, für das Lesen und Schreiben notwendige Fertigkeiten zu üben und zu automatisieren. Sie setzt dagegen, es müsse möglich sein, kommunikative und Bedeutungsaspekte zu betonen und trotzdem systematisch an Strukturen und Regeln zu arbeiten.

Die Radikalität, mit der vor allem frühe VertreterInnen des Whole Language Approach die systematische, gezielte Arbeit an sprachlichen Strukturen ablehnen, ist ein wesentlicher Ansatzpunkt der Kritik an diesem Ansatz aus der Sicht der Sprachpathologie. Diese kritisierte Tabuisierung der Arbeit an sprachlichen Strukturen und metalinguistischen Fähigkeiten ist allerdings bei den SprachpathologInnen, die diesen Ansatz vertreten (wie Norris, Westby, Wallach u.a.), nicht festzustellen: sie verweisen in ihren methodischen Vorschlägen gerade auf die Vorteile einer kombinierten laut- und schriftsprachlichen Förderung für den Ausbau metalinguistischer Fähigkeiten. Ihnen geht es vor allem darum, daß die Arbeit an Strukturen in *bedeutungsvollen Kontexten* stattfindet und nicht in einem isolierten Sprachunterricht. Im Whole Language Unterricht können SprachpathologInnen Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen ihrer Auffassung nach besonders wirkungsvoll beim Aufbau dieser Fähigkeiten unterstützen (vgl. Norris 1991, Westby 1990, 229).

4. Aufgaben von SprachpathologInnen im Whole Language Approach

Die Aufgaben von SprachpathologInnen im Rahmen des Whole Language Unterrichts sind vor allem in der individuellen Unterstützung von Kindern mit ausgewiesenem Förderbedarf in der Klasse zu sehen. Darüberhinaus können sie dabei auch im Interesse der SchülerInnen tätig werden, deren Förderbedarf nicht offiziell im IEP-Verfahren³

³ Das amerikanische Schulgesetz sieht vor, daß ein Kind dann ein Recht auf besondere Förderung hat, wenn sein Förderbedarf in einem umfangreichen diagnostischen Verfahren festgestellt und ein individueller Erziehungsplan (IEP) aufgestellt wurde.

festgestellt wurde, die aber trotzdem zeitweise Unterstützung benötigen.

Folgende Aufgabenbereiche sind von SprachpathologInnen in diesem Rahmen wahrzunehmen: Diagnostik, Unterstützung und Beratung von LehrerInnen und direkte Förderung.

4.1 Diagnostische Aufgaben

Eine umfassende, die Systembedingungen berücksichtigende Diagnostik der individuellen schriftsprachlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen ist für den Whole Language Approach zentral, denn die Lernangebote müssen „passen“, damit sie die SchülerInnen erreichen (vgl. *Westby*). Die SprachpathologIn hat dabei die Aufgabe, eine differenzierte Analyse der aktuellen Fähigkeiten von Kindern mit Förderbedarf auf den einzelnen sprachlichen Strukturebenen und der Verschriftlichungs- bzw. Lesestrategien durchzuführen und die Umweltbedingungen zu erfassen. Dazu werden von Whole Language VertreterInnen *qualitative Verfahren* vorgeschlagen:

- die *Analyse freier Sprachproben* mit unterschiedlichen InteraktionspartnerInnen und die Analyse freier Texte des Kindes hinsichtlich der sprachlichen Strukturebenen;
- die *Beobachtung* des Kindes in unterschiedlichen schulischen Kommunikationssituationen (Unterricht in verschiedenen Arbeitsformen, Pause, Schulweg, Mittagessen etc.) und beim Lesen und Schreiben;
- *Gespräche* mit dem Kind, den Eltern, der LehrerIn über ihre Einschätzungen und Unterstützungswünsche;
- eine *Analyse des im Unterricht eingesetzten schriftsprachlichen Materials und der geplanten Aktivitäten auf ihre Entwicklungsangemessenheit*.

Aufgrund der Beobachtungen und Gespräche mit dem Kind und seinen InteraktionspartnerInnen wird eine *Analyse der unterstützenden und hemmenden Lernbedingungen in der Klasse* vorgenommen: Die Kommunikationsformen in der Klasse/Schule und die Reaktion der Kinder mit Förderbe-

darf werden daraufhin analysiert, und gemeinsam mit der LehrerIn wird über mögliche Veränderungen dieser Strukturen nachgedacht. Dazu kann auf Beobachtungsbögen und Checklisten zurückgegriffen werden (z.B. *Secord/Wiig* 1994).

Schließlich besteht eine wesentliche Bedingung für die Durchführung einer Sprachförderung in dem natürlichen und sozial bedeutungsvollen Kontext Unterricht darin, daß die Aktivitäten und die sprachlichen Anforderungen des Materials den gegenwärtigen Fähigkeiten der Kinder entsprechen (vgl. *Westby* 1990).

Die SprachpathologIn kann Lesetexte auf das geforderte sprachliche Niveau und die Qualität hin analysieren, oder sie kann die geplanten Aktivitäten wie z.B. Rollenspiel, Diskussion in der Kleingruppe, Verfassen eines Textes, selbständige Erarbeitung eines Lesetextes im Hinblick darauf analysieren, ob und an welchen Stellen ein Kind mit Förderbedarf vermutlich Unterstützung benötigen wird.

Diese diagnostischen Maßnahmen bilden die Grundlage für die Arbeit der SprachpathologIn in zwei verschiedenen Bereichen: Zum einen sind sie Voraussetzung für eine differenzierte Beratung der LehrerIn hinsichtlich der Schaffung entwicklungsangemessener Strukturen in der Klasse, deren Bedeutung schon betont wurde. Sie haben damit eine Unterstützung der LehrerIn bei der Entwicklung innerer Differenzierungsmaßnahmen für Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten zum Ziel. (Auf diesen Aspekt, der eine zentrale Rolle im „Collaborative Consultation Model“ spielt, kann ich in diesem Rahmen nicht näher eingehen; vgl. *Lütje-Klose* 1995). Zum anderen benötigt die SprachpathologIn die diagnostischen Informationen für die Planung und Durchführung von spezifischen, direkten Unterstützungsmaßnahmen.

4.2 Direkte Unterstützungsmaßnahmen durch die SprachpathologIn

Die SprachpathologIn kann während der Zeiten, die sie zusammen mit der LehrerIn in der Klasse verbringt, selbst unterstützende Strategien für einzelne Kinder in den Unterricht einbringen. Sie kann dies sowohl im Rahmen einer Übernahme des Unterrichts mit der ganzen Klasse tun als auch in der

Arbeit mit einer Kleingruppe während differenzierter Unterrichtsphasen oder in einer – inhaltlich auf den Unterricht bezogenen – additiven Förderung eines einzelnen Kindes (vgl. *Secord* 1990).

Im Whole Language Approach können direkte Fördermaßnahmen beim sogenannten „kommunikativen Schreiben“ und „kommunikativen Lesen“ stattfinden. Beispielhaft möchte ich auf das kommunikative Lesen und die dabei verwendbaren Strategien näher eingehen. Ich beziehe mich dabei auf *Norris* (1991) und *Norris/Hoffman* (1990).

Norris vertritt die Auffassung, daß die Verwendung von Schriftsprache in Form von einfachen Lesetexten, Geschichten oder Bilderbüchern (wie sie im Whole Language Approach häufig genutzt werden) sich als Kontext für die Sprachförderung gut eignet, denn sie bilden einen interessanten und bedeutungsvollen Kontext und eine sprachliche Ganzheit, die Sprache nicht in Einzelaspekte zersplittert (*Norris* 1991, 79), und sie ermöglichen das Erkennen und den Gebrauch von sprachlichen Strukturen: ein Bewußtsein dafür kann entstehen, ohne daß diese aus dem Kontext gelöst werden (*Norris* 1991, 71). Im Prozeß des gemeinsamen Lesens kann die Sprachpathologin in einen kommunikativen Austausch mit den Kindern treten und sie dabei unterstützen, den Text in seinen Bedeutungen und Absichten und verstehen.

Die unterstützenden Aspekte gesprochener Sprache (anpaßbar, schnell) und geschriebener Sprache (stabile Ausdrucksform, individuelles Tempo möglich) sollen *Norris'* Vorschlag zufolge in der Förderung kombiniert werden. Dabei sind Strategien zu verwenden, die sie (unter Bezugnahme auf *Bruner*) als Scaffolding bezeichnet: Es wird eine wiederholbare, ritualisierte (formatähnliche) Kommunikationssituation organisiert, die

- * für das Kind einschätzbar ist,
- * sich auf einem angemessenen Interaktionsniveau abspielt, also vom Wissensstand des Kindes ausgeht,
- * die die maximale aktive Beteiligung des Kindes ermöglicht und ihm hilft, kommunikative Absichten zu entwickeln und zu

verwirklichen.

- * Neue sprachliche Information kann hinzugefügt werden, so daß die Zone der nächsten Entwicklung angezielt wird.

Folgende Förderstrategien können dabei eingesetzt werden:

Sprachfördernde Strategien im Whole Language Approach

1. Vorbereitende Äußerungen oder Fragen
2. Semantische Karten
3. Extensionen
4. Fragetechniken
5. Bezugnahme auf frühere Informationen
6. Zusammenfassungen
7. Visualisierung der narrativen Struktur (Flow Charts)
8. metalinguistische Informationen
9. thematisches Arbeiten

Die Strategien 1 und 2 knüpfen am sprachlichen Material an und bereiten den Umgang mit der Schriftsprache lautsprachlich vor. Bei den Strategien 3-6 bezieht sich die Sprachpathologin auf eine Äußerung des Kindes und unterstützt es durch die Verwendung von Unterstützungsstrategien (scaffolding) dabei, die Handlung zu steuern und Sprache als effektives Kommunikationsmittel auf einem Niveau zu verwenden, das eine höhere Komplexität aufweist, als das Kind von allein verstehen oder produzieren könnte. Weiterhin werden Modellieretechniken eingesetzt, um beim Kind eine Veränderung seiner Hypothesen bezüglich nicht normgerechter sprachlicher Strukturen auszulösen (vgl. *Norris/Hoffman* 1990). Auf der Grundlage der Schriftsprache kann damit an sprachlichen Konzepten und Strukturen gearbeitet werden.

Die Strategien 7-9 knüpfen am Lesetext als Ganzes an und gehen darüber hinaus, indem sie auf die Arbeit an einer Erzählstruktur, an metalinguistischen Fähigkeiten und

einer größeren thematischen Einordnung der Inhalte hinzielen.

Norris zeigt am Beispiel eines Lesetextes für die zweite/dritte Klasse „From Frog to Prince“ die Anwendung dieser Strategien beim kommunikativen Lesen (vgl. Norris 1991). Ich möchte exemplarisch auf die Strategien 1, 2 und 8 näher eingehen, weil diese sich auf die angesprochene Kritik am Whole Language Approach beziehen.

In der Geschichte geht es um einen ansehnlichen Frosch, der glücklich und zufrieden in seinem hübschen Teich lebt und dort Käfer frißt, im Gras hüpfet und schwimmt. Eines Tages kommt eine Hexe und verwandelt ihn in einen Prinzen. Er versucht nun alles, um wieder Frosch zu werden:

(Satz 1) „Many years ago there was a handsome frog who lived by a rather nice pond.“

(Satz 3) „Every day was exactly the same as every other day.“

Durch die Verwendung der Strategien 1 und 2, vorbereitende Fragen und semantische Karten, soll nun das Lesen des Textes vorbereitet werden:

1. Vorbereitende Äußerungen oder Fragen (Preparatory Sets) werden jeweils direkt vor dem Lesen eines Satzes oder Teilsatzes verwendet, um Erwartungen zu wecken und Inhalte zu antizipieren, z.B. (Norris 1991, 72):

„Finde etwas über den Frosch heraus“
(-> Hauptsatz)

„Hier steht, wie der Frosch aussah“
(-> Hauptsatz)

„jetzt finde heraus, wo er lebte“
(-> Relativsatz)

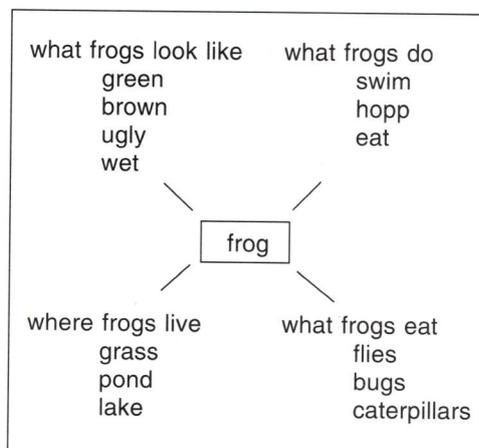
Diese Strategie kann eingesetzt werden für Kinder, die Schwierigkeiten haben, angemessenes Wissen über den Kontext oder die sprachliche Struktur zu aktivieren. Dadurch, daß ein Teil der Information schon vorausgeschickt wird, kann sich das Kind auf die anderen Teile konzentrieren und entdecken, wie diese Aspekte kombiniert werden, um das Thema zu entfalten.

Wenn Satz für Satz mit solchen Vorbereitungen erlesen wird, wird das Kind dabei unterstützt, beim Lesen Bedeutungen zu erwar-

ten und kann sich so dem sinnentnehmenden Lesen nähern.

2. Semantische Karten (Pehrson/Denner) dienen ebenfalls dazu, die zu erlesenden Inhalte vorzubereiten: in einem Brainstorming zum Thema wird in der Klasse/Kleingruppe gemeinsam überlegt und gesammelt, welche Inhalte dazu gehören könnten. Aus diesem werden Cluster gebildet.

Semantic Map / Organizer (Pehrson/Denner, Norris 1991)



Dadurch werden ebenfalls die vorhandenen Informationen bei den Kindern aktiviert. Außerdem stehen die Wörter an der Tafel und können im Text leichter wiedererkannt werden; beim Lesen kann darauf verwiesen werden. Durch die Vertrautheit mit der inhaltlichen Information ist es leichter möglich, die Aufmerksamkeit auf die Strukturen zu richten. Und schließlich lernt das Kind durch den Prozeß des Anfertigens der Karte, ein Thema zu entwickeln, Assoziationen und Kategorien zu bilden, zu vergleichen.

Mit diesen beiden Strategien soll also der Umgang mit Schriftsprache lautsprachlich vorbereitet und unterstützt werden.

3. Im Unterschied zur vorher angesprochenen Kritik am Whole Language Approach vertritt Norris die Auffassung, daß geschriebene Sprache einen idealen Kontext darstellt, um an metalinguistischen Fähigkeiten zu arbeiten.

Bsp. *exactly* (Satz 3):

Das Kind liest „exact“ statt „exactly“ und verändert dadurch das Adverb zum Adjektiv. Die Sprachpathologin klärt den Unterschied kommentierend: „We are not talking about an exact day, like Tuesday. We are talking about how he lived, exactly the same every day.“ (Norris 1991, 78).

Darüber hinaus kann die Sprachpathologin das Problem metasprachlich vertiefen, indem sie z.B. sagt: „The -ly tells me, that we are talking about how he did something. Can you find or think of other words that tell how you do things?“ (Norris 1991, 78).

Auch metalinguistische Begriffe können auf diese Weise eingeführt werden, z.B. „Adjektiv“:

„I wouldn't use an adjective like handsome to describe the frog. I might use an adjective like homely. What adjective would you use?“ (Norris 1991, 78).

Die beispielhaft aufgeführten Strategien sind hinsichtlich der genannten Prinzipien der Kontext- und Entwicklungsangemessenheit in der aufgeführten isolierten Form natürlich kaum beurteilbar, sie sollen nur einen kleinen Einblick in die diskutierten Möglichkeiten einer direkten Unterstützung durch die Sprachpathologin im Unterrichtszusammenhang ermöglichen.

6. Abschließende Stellungnahme

Die theoretischen Vorstellungen des Whole Language Approach sind für die deutsche Sprachbehindertenpädagogik nicht neu. Auch die methodischen Einzelaspekte im Bereich der Diagnostik und der Förderstrategien sind nicht unbekannt (vgl. z.B. Dankenbauer/Künzig 1991, Heidtmann/Piepgas 1993, Krämer 1994).

Bemerkenswert ist meines Erachtens allerdings die Aufnahme eines in der Grundschulpädagogik populären Unterrichtsansatzes und seine gemeinsame Umsetzung durch LehrerInnen und SprachpathologInnen im Rahmen einer integrativen Förderung und Unterrichtung.

Es wird von der grundsätzlichen *Heterogenität einer Lerngruppe* ausgegangen („Kids

are special people“), und daraus wird die Forderung nach einem individualisierenden und von sonderpädagogischem Fachpersonal unterstützten Unterricht abgeleitet.

In der Konsequenz werden *offene Unterrichtsformen* eingesetzt, die durch Rituale und formatähnliche Situationen wie Tages- und Wochenpläne, Morgenkreis, Planungsgespräche eingerahmt und strukturiert werden. *Die Strukturierung des Unterrichts* über das Material, die Raumeinteilung, die Arbeitsformen steht im Vordergrund. Kinder, die auf umfangreichere Strukturierung angewiesen sind, bekommen diese im Rahmen direkter Hilfe von der Lehrerin, Sprachpathologin oder Unterrichtshelferin.

Eine *fächerübergreifende, thematische Arbeit* bildet den Rahmen für die Aneignung von Fähigkeiten in den unterschiedlichen Bereichen; Kommunikation durch Laut- und Schriftsprache wird dabei als besonders bedeutsam angesehen und ist Mittel und Gegenstand in allen Inhaltsbereichen.

Der Ansatz wird, wenn er in integrativ arbeitenden Gruppen eingesetzt wird, im *Team* verwirklicht: die Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts wird gemeinsam verantwortet. Dadurch bestehen vermehrte Reflexionsmöglichkeiten bezüglich der Angemessenheit der Inhalte, Strukturen und des eigenen Kommunikationsverhaltens von LehrerIn und SprachpathologIn. Die *besondere Unterstützung* durch SprachpathologInnen findet weitgehend *im Unterricht oder zumindest inhaltlich auf den Unterricht bezogen* statt.

Diese Veränderung von einer fast durchgehenden isolierten Förderung im „pullout“, wie sie noch vor 10 Jahren in den USA die Regel war und bei unserer unterrichtsbegleitenden Sprachförderung noch immer häufig vorzufinden ist, hin zu einer breit getragenen integrativen Förderung finde ich bemerkenswert. Dabei ist zu berücksichtigen, daß amerikanische SprachpathologInnen im Unterschied zu deutschen SprachpädagogInnen keine pädagogische Ausbildung haben, sondern eine klinische. Die Auseinandersetzung mit Unterricht war für die meisten von ihnen Neuland. Natürlich ging diese Umstellung nicht problemlos vonstatten, und sie ist

noch nicht abgeschlossen: dazu sind Ressourcen an Personal, Zeit, Material, Fortbildung etc. notwendig, die auch in den USA nicht immer zur Verfügung stehen (vgl. *Semmel* et al. 1991). Das Kooperationsproblem wird auch dort als eines der größten Hindernisse bei der Verwirklichung integrativer Unterrichtung und Förderung betrachtet (vgl. *Cannon* et al. 1992, *Nelson/Kinnuca-Welsch* 1992, *Elksnin/Capilouto* 1994). Aber es wird systematisch daran gearbeitet, Strukturen für die Zusammenarbeit zu schaffen und konzeptionelle Ansätze für eine integrative Förderung zu entwickeln.

Ein Unterricht im Sinne des Whole Language Approach stellt nach meiner Einschätzung eine unter anderen Möglichkeiten dar, Unterricht und Sprachförderung zu verbinden und Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten angemessene Lernangebote zu machen.

Literatur

- American Speech-Language-Hearing Association*: A Model for Collaborative Service Delivery for Students with Language Learning Disorders in the Public Schools. ASHA 33 (suppl. 5), 1991, 44-50.
- American Speech-Language-Hearing Association*: Guidelines for Caseload Size and Speech-Language Service Delivery in the Schools. ASHA 35 (suppl. 10), 1993, 33-39.
- Andersen, R.C., Hiebert, E.H., Schoot, J.A., Wilkinson, I.*: Becoming a Nation of Readers. Washington, DC, National Institute of Education 1985.
- Bradley, L., Bryant, P.*: Rhyme and Reason in Writing and Spelling. Ann Arbor: University of Michigan Press 1985.
- Bruner, J.S.*: Wie das Kind sprechen lernt. Bern, Stuttgart, Toronto 1987.
- Cannon, G.S., Idol, L., Wert, J.F.*: Essential Teaching Practices for General and Special Educators. Journal of Learning Disabilities 25 (1992), 300-317.
- Chall, J.S.*: Learning to Read: The Great Debate 20 Years Later. Phi Delta Kappan 1989, 521-538.
- Chaney, C.E.*: Evaluating the Whole Language Approach to Language Arts: the Pros and Cons. Language, Speech, and Hearing Services in Schools 21, 1990, 244-249.
- Dannenbauer, F., Künzig, A.*: Aspekte der entwicklungsproximalen Sprachtherapie und des Therapeutenverhaltens bei entwicklungsdisphasischen Kindern. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Störungen der Grammatik. Handbuch der Sprachtherapie Band 4. Berlin 1991.
- Duchan, J.F.*: Everyday Events: Their Role in Language Assessment and Intervention. In: *Gallagher, T.M.* (Ed.): Pragmatics of Language. Singular Publ. San Diego 1991.
- Elksnin, L.K., Capilouto, J.G.*: Speech Language Pathologists' Perceptions of Integrated Service Delivery in School Settings. Language, Speech and Hearing Services in Schools 25 (1994) 258-267.
- Heidtmann, H., Piepgras, M.*: Planung, Beobachtung und Analyse von sprach- und kommunikationsförderndem Unterricht. Arbeitspapier Pädagogische Hochschule Kiel 1993.
- Hoffman, P.R.*: Spelling, Phonology, and the Speech Language Pathologist: A Whole Language Perspective. Language, Speech, and Hearing Services in Schools 21, 1990, 238-243.
- Huffman, N.*: Challenges of Education Reform. ASHA November 1992, 51-53.
- Krämer, I.*: „Und wenn du nicht sprichst wie alle ...“. Zur schulischen Nichtaussonderung von Kindern mit Sprachbehinderungen. Pfaffenweiler 1994.
- Launer, P.B.*: A Collaboration Model for Speech Language Pathologists in Public Schools. Oregon Speech Language & Hearing Association, Portland 1993.
- Lütje-Klose, B.*: Integrative Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in amerikanischen Schulen. In: *Krämer-Kilic, I., Lütje-Klose, B.* (Hrsg.): Die Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderungen in Theorie und Praxis. Universität Hannover 1995.
- Lund, N.J., Duchan, J.F.*: Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1993.
- Marvin, C.A.*: Consultation Services: Changing Roles for SLP. Journal of Childhood Communication Disorders Vol 11, No. 1, 1987, 1-15.
- Marvin, C.A.*: Problems in School-based Speech-Language Consultation and Collaboration Services: Defining the Terms and Improving the Process. In: *Secord, W.A.* (Ed.): Collaborative Programs, 1990, 37-48.
- Miller, L.*: Classroom-based Language Intervention. Language, Speech and Hearing Services in Schools, 20, 1989, 153-169.
- Nelson, N.W.*: Curriculum-based Language Assessment and Intervention. Language, Speech, and Hearing Services in Public Schools, Vol. 20, 1989, 170-184.
- Nelson, N.W., Kinnuca-Welsch, K.*: Curriculum-based Collaboration – what is changing? ASHA, November 1992, 45-50.

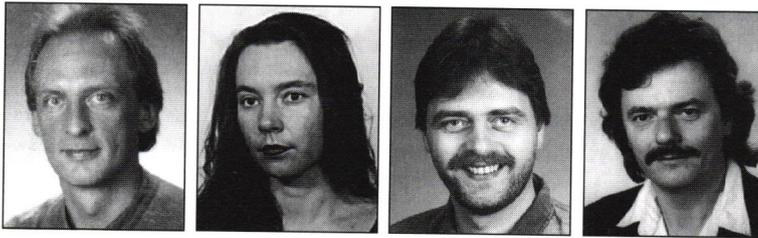
- Norris, J.A.: Providing Language Remediation in the Classroom: An Integrated Language-to-Reading Intervention Method. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 20, 1989, 205-218.
- Norris, J.A., Damico, J.S.: Whole Language in Theory and Practice: Implications for Language Intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21, (5)1990, 212-220.
- Norris, J.A., Hoffman, P.R.: Language Intervention Within Naturalistic Environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 21 (4), 1990, 72-84.
- Norris, J.A.: From Frog to Prince: Using Written Language as a Context for Language Learning. *Topics of Language Disorders*, 12 (1), 1991, 66-81.
- Norris, J.A.: Some Questions and Answers About Whole Language. *American Journal of Speech Language Pathology*, September 1992, 11-14.
- Norris, J.A., Wallach, G.: Collaborative Techniques and Methods for Teaching Reading and Language Disordered Children in the Regular Classroom. Unpublished Workshop Paper, Portland, Or. 1993.
- Pehrson, R.S., Denner, P.R.: Semantic Organizers: Implications for Reading and Writing. *Topics of Language Disorders* 8 (3), 1988, 24-37.
- R.E. Jewell *Elementary School*: Our Visions for the 21st Century. Bend, Or. (o.J.).
- Sawyer, D.: Whole Language in Context: Insights into the Current Great Debate. *Topics in Language Disorders*, 11 (3), 1991, 1-3.
- Schory, M.E.: Whole Language and the Speech Language Pathologist. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 21, 1990, 206-211.
- Secord, W.A.: Best Practices in School Speech Language Pathology, vol 1: Collaborative Programs in the Schools: Concepts, Models and Procedures. The Psychological Corporation, Hartcourt, 1990).
- Secord, W.A., Wiig, E.H.: Communication and Language Assessment in the Classroom. Oregon Speech Language and Hearing Association, Eugene 1994.
- Semmel, M.I., Abernathy, T.V., Butera, G., Lesar, S.: Teacher Perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children* 1, 58, 1991, 9-25.
- Shapiro, H.R.: Detable Issues Underlying Whole Language Philosophy: A Speech Language Pathologist's Perspective. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23, 1992, 308-311.
- Simon, C.S.: Out of the Broom Closet and into the Classroom: The Emerging SLP. *Journal of Childhood Communication Disorders* Vol. 11, 1, 1987, 41-66.
- Slater, S.C.: Portrait of a Profession. ASHA, August 1992, 61-65.
- Westby, C.E.: The Role of the Speech Language Pathologist in Whole Language. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 21, 1990, 228-237.
- Will, M.: Education Students with Learning Problems: A Shared Responsibility. Washington D.C.: Office of Special Education and Rehabilitative Services, US Department of Education 1986.
- Wallach, G.: Magic Buries Celts: Looking for Broader Interpretations of Language Learning and Literacy. *Topic in Language Disorders* 10 (2), 1990, 63-80.

Anschrift der Verfasserin:

Birgit Lütje-Klose
 Lehrinheit Sonderpädagogik
 Fachbereich Erziehungswissenschaften I
 der Universität Hannover
 Bismarckstraße 2
 30173 Hannover

Birgit Lütje-Klose ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Lehrinheit Sonderpädagogik der Universität Hannover

MAGAZIN



Im Gespräch

Ulrich von Knebel, Hannover, Annette Kracht, Hannover,
Reiner Nagel, Celle, Alfons Welling, Köln

„Leitlinien“ der Sprachbehindertenpädagogik?

Von den Mühen einer gerechten Interpretation der „spezifisch pädagogischen Förderung von Menschen mit Sprachbehinderungen“

Zusammenfassung

Angesichts genereller und gegenwärtig auch besonderer pädagogischer Herausforderungen der Sprachbehindertenpädagogik hat eine Gruppe von Autoren 1994 den Versuch unternommen, ein allgemein verständliches, konsensfähiges Papier zur „spezifisch pädagogischen Förderung von Menschen mit Sprachbehinderungen“ zu verfassen (*Braun/Füssenich/Hansen/Homburg/Motsch*; veröffentlicht in: Die Sprachheilarbeit 40 (1995) 3, 315 ff.). Dieses „Papier“, dessen Inhalt nach Anspruch der Verfasser zu „Leitlinien“ sprachbehindertenpädagogischer Arbeit avancieren sollte, wird im folgenden hinsichtlich ausgewählter Kriterien einer eingehenden Prüfung unterzogen. Dabei werden zwei große Problemkreise thematisiert, ein eher theoretischer, ein anderer eher praktischer Natur.

Erstens werden wir eine Reihe von Punkten kritisieren, die uns die von den Autoren angezielte fachspezifische Orientierung erschweren, weil der Text, wie wir meinen, Unausgewogenheiten enthält und weil die ausgeführten Passagen im ganzen keine theoretischen und mithin fachdisziplinär-historischen Hintergründe aufzeigen. Zweitens befragen wir das Theorie-Praxis-Verständnis, soweit dies im Text erkennbar ist. Unter der Maßgabe nämlich, daß ein „Leitlinien“-papier einen Bezug zumindest zu den Hauptproblemen gegenwärtiger sprachbehindertenpädagogischer Praxis herzustellen hätte, dokumentieren wir eine Reihe fragwürdiger Zugriffsweisen. – Insgesamt kommen wir zu der Einschätzung, daß das Papier für die wissenschaftliche Reflexion schulischer und außerschulischer Praxis mit sprachbehinderten Menschen nicht sonderlich hilfreich ist.

1. Einleitung

Die Ständige Konferenz für Sprachbehindertenpädagogik, ein Zusammenschluß von Lehrenden des Faches Sprachbehindertenpädagogik an deutschsprachigen Hochschulen (Dozentenkonferenz), hatte sich im vorvergangenen Jahr angesichts pädagogischer und didaktischer Herausforderungen vor allem im bildungs- und verbandspolitischen Sektor die Aufgabe gestellt, „gemeinsam getragene Grundvorstellungen“ (*Braun/Füssenich/Hansen/Homburg/Motsch* 1995, 315) sprachbehindertenpädagogischer Theoriebildung zu erörtern und in der Fachöffentlichkeit zu vertreten. Nach Vorarbeiten mehrerer Arbeitsgruppen hatte die Dozentenkonferenz der Autorengruppe¹ den Auftrag erteilt, zu diesem Zweck eine Diskussionsvorlage zu erstellen. Das Ergebnis dieser Arbeitsgruppe, vom Hauptvorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) gesponsert, wurde der Dozentenkonferenz, den Mitgliedern sowie dem Hauptvorstand der dgs vorgestellt.

Bekanntlich herrschen innerhalb der Fachdisziplin Sprachbehindertenpädagogik eine

¹ Aus sprachlichen Gründen verwenden wir im folgenden die maskuline Form Autoren.

Reihe kontroverser Denkansätze und Theorienpositionen. Hierauf weisen die Autoren des Papiers einleitend zurecht hin. Deshalb ist es ebenso schwierig wie ehrenwert, nach einem „Minimalkonsens“ (315)² zu suchen, der die Form von „Leitlinien“ (ebd.) für Theorie und Praxis würde annehmen können: schwierig, weil man unter Konsens ja üblicherweise irgendeine *inhaltliche* Gemeinsamkeit zu verstehen pflegt (die unseres Erachtens auf dem Niveau von *Leitlinien* für die gesamte Fachdisziplin tatsächlich nicht herzustellen ist); ehrenwert besonders deshalb, weil praktizierende Sprachbehinderterpädagogogen in der gegenwärtigen Umbruchphase auf orientierende pädagogisch-inhaltliche Leitideen mehr denn je angewiesen sind und das Papier mit in dieser Hinsicht hohen Erwartungen verknüpft ist.

So dürfte sich für die Autoren vermutlich ein 'gedanklicher Spagat' ergeben zwischen der Unmöglichkeit, zu einer einheitlichen fachdisziplinären Auffassung zu kommen, und der Notwendigkeit zu gemeinsamer inhaltlicher Orientierung angesichts der Förderbedürfnisse sprachlich beeinträchtigter Menschen innerhalb und außerhalb der Einrichtungen. Wie die Autoren diesen Spagat bewältigt haben, wollen wir in diesem Beitrag anhand ausgewählter Gesichtspunkte kritisch diskutieren.

Dabei geht es uns selbstverständlich nicht um 'Kritik um der Kritik willen'. Einzig im kritisch-reflexiven Diskurs sehen wir den wissenschaftlich gangbaren Weg zur Konzeptbildung von 'spezifisch pädagogischer Förderung'. Die Dozentenkonferenz selbst hatte bereits zu Beginn ihrer Erörterungen auf den Tagungen in Kiel und Köln im Jahre 1994 initial diesen Weg beschritten. An diese diskursbetonende Initiative wollen wir anzuknüpfen versuchen.

„Leitlinien“ können zumindest zwei verschiedene Formen annehmen, implizite und explizite.

Was die *implizite* Form betrifft, so sind wir der Auffassung, daß die alltägliche (sprach-

behinderten-)pädagogische Praxis schon immer von Ideen der Praktizierenden geprägt ist, die dazu, was zu tun und zu lassen ist, anleiten. So gibt es beispielsweise Vorlieben für bestimmte Methoden, Materialien und Umgangsformen mit den Betroffenen oder auch Zielsetzungen, deren Verwirklichung die einzelnen anstreben (auch ohne daß ihnen dies immer bewußt sein muß). Jede Praktikerin und jeder Praktiker 'weiß' aber auch, wie diese Art impliziter persönlicher Orientierung zu 'Leitlinien' werden können, dann nämlich, wenn die gewohnte Praxis eigenen oder fremden Ansprüchen nicht mehr gerecht wird. Leidtragende sind dann zumeist alle am Praxisprozeß Beteiligten.

Für die *explizite* Form von „Leitlinien“ gilt nach unserer Auffassung ein anderes Kennzeichen. Hier sind es gerade die theoriegebundenen Herleitungen und Begründungen für oder gegen eine bestimmte Orientierung, die den abstrahierenden Argumenten ihre Kraft verleihen. Eben darin besteht ja auch zu einem guten Teil der Charakter von *Wissenschaftlichkeit* im intersubjektiven Diskurs sowie im disziplinären wie interdisziplinären Austausch der einzelnen Fachrichtungen.

Wir gehen davon aus, daß ein Leitlinienpapier, welches von Vertretern aus Lehre und Forschung unserer Fachrichtung verfaßt wird, mit diesem Anspruch der gewünschten Explizitheit angefertigt ist. Vom vorliegenden Text wäre also zu erwarten, daß er wenigstens einer groben Orientierung dienlich ist. Hierzu müßte er unter anderem *widerspruchsfrei* verfaßt sein; was die grundlegenden Begriffe betrifft, so sollte deren Beziehung zueinander klar sein; und deren Herleitung müßte *historisch* eingeordnet sein, da es sich ja hier um orientierende „Leitlinien“ einer gesamten Fachdisziplin handeln soll. Fast überflüssig zu sagen, daß so ein Papier schließlich der Bewältigung aktueller und zukünftiger *Praxisanforderungen* dienlich sein müßte.

Bedauerlicherweise müssen wir aber feststellen, daß diese Kriterien nicht durchgängig erfüllt sind. Uns bleibt auch nach der Lektüre dieses Leitlinienpapiers unverständlich, was unter dem spezifisch Pädagogi-

² Zahlenangaben in Klammern verweisen auf Textstellen im Leitlinienpapier (Braun/Füssenich/Hansen/Homburg/Motsch 1995)

schen der Sprachbehindertenpädagogik verstanden werden kann und wie diese Spezifität abgeleitet ist.

Bei der kritischen Erörterung der Vorlage werden wir uns insgesamt nur auf zwei größere Problembereiche konzentrieren. Wir wollen in einem ersten Schritt Hintergründe einer erschwerten Orientierung beleuchten (Kap. 2). In einem weiteren Durchgang gehen wir auf einen Punkt ein, der gerade 'den Praktikern' von Bedeutung sein dürfte, auf die Frage nämlich, welches Praxisverständnis 'die Theoretiker' bei der Abfassung ihres Papiers geleitet haben dürfte (Kap. 3).

2. Hintergründe einer erschwerten Orientierung

Eine sichere Orientierung wird den Leserinnen und Lesern wohl dort erschwert, wo Einzelaussagen nicht miteinander im Einklang stehen oder sogar Gegensätzliches behaupten. Auf solche Unausgewogenheiten wollen wir in einem ersten Schritt eingehen (2.1). Im nächsten Schritt (2.2) soll geprüft werden, inwieweit die verwendeten Grundbegriffe inhaltlich erläutert und in ihrer Beziehung zueinander transparent gemacht sind, so daß eine theoretische Orientierung erleichtert wird. Schließlich werden wir in diesem Kapitel nachfragen, inwieweit die Autoren an die Errungenschaften der Fachdisziplin Sprachbehindertenpädagogik anknüpfen (2.3), so daß der Vorwurf der Ahistorizität unberechtigt wäre. Denn es wäre einer inhaltlichen Orientierung außerordentlich zuträglich, wenn die Standpunkte der Autoren auch fachdisziplinär-historisch klar herausgearbeitet wären. Nicht zuletzt dadurch könnte den Lesern erleichtert werden, die 'handlungsleitenden Linien' (ihren Ausgangspunkt, ihren Verlauf, ihre Zielrichtung) in einem Leitlinienpapier auch wirklich zu entdecken.

2.1 Unausgewogenheiten zwischen Einzelaussagen

Unausgewogenheiten in den Aussagen als Hintergründe einer erschwerten Orientierung – mit diesen Überschriften soll zum Ausdruck gebracht werden, daß eine Orientierung an den Leitlinien schon dadurch er-

schwert wird, daß Einzelaussagen des Textes nicht im Einklang miteinander stehen. Zur Kritik bedienen wir uns vorerst noch nicht übergeordneter Prüfkriterien, die erst in den nachfolgenden Abschnitten (2.2 ff.) angewendet werden sollen, um die Hintergründe einer erschwerten Orientierung zu beleuchten. Vielmehr zeigt bereits eine textinterne Analyse, daß Verständnisschwierigkeiten schon im Text selbst angelegt sind.

Ein erstes Beispiel für widersprüchliche Aussagen, die jeweils für sich allein betrachtet durchaus plausibel erscheinen, betrifft die Frage nach dem Ort der „pädagogischen Förderung“. An einer ersten Textstelle wird dazu ausgeführt, „die Angemessenheit der Organisationsform“ sei „abhängig von Art und Umfang des individuellen Förderbedarfs“ (319). Damit also ein sprachbehinderter Mensch pädagogisch gefördert werden kann (wozu es immer schon irgendeiner Organisationsform bedarf), muß folglich zunächst sein „individueller Förderbedarf“ qualitativ („Art“) und quantitativ („Umfang“) herausgearbeitet werden, wenn sich die „Angemessenheit der Organisationsform“ nicht erst im nachhinein erweisen soll. Wie dies aber zu geschehen hätte, ist den „Leitlinien“ nicht ohne weiteres zu entnehmen, zumal an keiner anderen Stelle erläutert wird, was unter „Art und Umfang des individuellen Förderbedarfs“ zu verstehen ist.

Nur ein weiteres Mal taucht der zentrale Terminus „Förderbedarf“ noch auf. An dieser zweiten Textstelle wird jedoch nicht erwähnt, wie ein „individueller Förderbedarf“ zwecks Beurteilung der „Angemessenheit“ von Organisationsformen zu bestimmen ist. Ganz im Gegenteil hierzu wird es sogar als „kaum sinnvoll“ (317) eingeschätzt, „den erforderlichen spezifischen pädagogischen Förderbedarf im voraus festzustellen“ (ebd.). Soll nun also – allerdings im Sinne dieser zweiten Aussage *unsinnigerweise* – zunächst ein „individueller Förderbedarf“ festgestellt werden, um angemessen über eine „Organisationsform“ entscheiden zu können?

Es mutet widersprüchlich an, wenn die Autoren einerseits den „Förderbedarf“ als Entscheidungskriterium für eine bestimmte Or-

ganisationsform anführen (erste Textstelle), andererseits den „Förderbedarf“ aber zunächst nicht feststellen wollen (zweite Textstelle). Zumindest unter der Annahme, daß die Angemessenheit einer Organisationsform schon zum Zeitpunkt der Entscheidung wenigstens vorläufig zu beurteilen sein muß, ist es in der Praxis schlechterdings unmöglich, der Gedankenführung beider Textstellen zu entsprechen. Bleibt noch die Interpretationsmöglichkeit, daß die „Angemessenheit der Organisationsform“ (319) erst im Verlaufe oder gar am Ende, quasi als Resümee einer pädagogischen Förderung, beurteilt werden soll. Welchen pädagogischen Wert hätten im letztgenannten Fall noch die „Entscheidungen über die Angemessenheit der Organisationsform“ (ebd.)?

Dieses erste Beispiel mag ein ganz praxisnahes Grundsatzproblem berühren, welches sich jeder Fachkraft stellt, die eine erste Empfehlung für Sprachbehinderte abgeben muß – ein Grundsatzproblem, welches aber auch nicht leichter zu lösen ist, wenn sich die Fachkraft an „programmatisch“ gefaßten „Leitlinien“ orientiert.

Das zweite Beispiel ist demgegenüber eher theoretisch, dafür aber noch grundlegender, weil es das „Verständnis von Sprache“ (316), sowie das von „Sprachstörung, Sprachbehinderung und Kommunikationsbehinderung“ (317) betrifft (vgl. 2.2). Diesbezügliche Aussagen erscheinen uns insofern unausgewogen, als sie einerseits auf eine Differenzierung von Sprach- und Kommunikationsbegriff zu gründen scheinen (was uns durchaus einsichtig ist und wünschenswert erscheint), andererseits diese Unterscheidung in einigen Passagen aber wieder aufheben, ohne dies zu begründen.

Eine Differenzierung scheint nämlich angezielt, wo 'empfundene Belastetheit' und 'kommunikative Beeinträchtigung' als *verschiedene* Bedingungen genannt werden, unter denen aus einer „Sprachstörung“ eine „Sprachbehinderung“ und/oder eine „Kommunikationsbehinderung“ erwachsen kann: „Eine Sprachstörung wird zur Sprachbehinderung, wenn sich der betroffene Mensch durch sie belastet fühlt. Eine Sprachstörung führt zur Kommunikationsbehinderung,

wenn der betroffene Mensch und seine Kommunikationspartner in der Erfüllung der Funktionen menschlicher Kommunikation ... beeinträchtigt sind“ (317). Demnach ist den Autoren die Feststellung wichtig, daß Menschen mit Sprachstörungen je nach Bedingungen entweder sprachbehindert oder kommunikationsbehindert oder sprach- und kommunikationsbehindert sein können.

Diese Differenzierung wird aber insofern aufgegeben, als im „Verständnis von Sprache“ die „kommunikative Funktion“ (316) hier als ein integraler Bestandteil der Sprache selbst gefaßt wird. Im Wortlaut: Die Sprache „ist ein differenziertes Mittel der Verständigung und Kooperation (kommunikative Funktion)“ (ebd.). Mit diesem Abschnitt sollen, wie der Gliederung zu entnehmen ist, die zuvor formulierten Ziele begründet werden. In der „Begründung der Ziele“ (ebd.) erfolgt allerdings wieder eine Trennung, denn es werden als getrennte Ziele die „Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten“ und die „Erweiterung der sozialen und kommunikativen Fähigkeiten“ formuliert.

Wenn also die Kommunikationsfunktion im Sprachbegriff aufgehoben ist, dann bedarf es der Trennung von Zielen in bezug auf sprachliche und kommunikative Fähigkeiten nicht, denn es wäre unmöglich, sprachliche Fähigkeiten zu erweitern ohne auf deren kommunikative Funktion, die darin per definitionem enthalten ist, Einfluß zu nehmen. Und es bedürfte auch nicht einer so strikten Trennung von Sprach- und Kommunikationsbehinderung, denn eine Sprachbehinderung hätte dann immer ihre kommunikativen Folgen.

Wenn umgekehrt aber sprachliche und kommunikative Fähigkeiten losgelöst voneinander betrachtet werden sollten, dann bleibt wiederum uneinsichtig, weshalb diese Trennung gerade in der Formulierung von Zielen realisiert wird, die sich auf „Menschen mit Sprachbehinderungen“ und nicht auf solche mit „Kommunikationsbehinderungen“ beziehen – die immerhin denkbare Gruppe der 'Kommunikationsbehinderten' wird bei den Zielen „pädagogischer Förderung“ (316) allerdings auch gar nicht erwähnt.

Solche textinternen Unausgewogenheiten, die noch an weiteren Beispielen zu belegen

wären (z.B. an variierenden Bedeutungen des verwendeten Behinderungsbegriffes), scheinen an manchen Stellen fast in die Irre zu leiten, auf jeden Fall aber den 'leitenden Charakter' der Linien in Frage zu stellen. Im folgenden Abschnitt sollen die engen Grenzen einer Textanalyse überschritten werden, um weitere Hintergründe einer erschwerten Orientierung aufzuspüren.

2.2 Mangel an begrifflicher Präzision

Eine Orientierung an „Leitlinien“ ist wohl nur da möglich, wo die verwendete Terminologie verständlich ist, wo also Grundbegriffe nicht nur bezeichnet, sondern auch erläutert und in ihrer Beziehunghaftigkeit klargestellt werden. So müßte sich beispielsweise ein zugrundegelegter *Sprachbegriff* im jeweiligen Verständnis von *Sprachstörung* und *Sprachbehinderung* wiederfinden lassen. Und um notwendige Erläuterungen zu begrenzen, wäre es (im Sinne der Explizitheit; vgl. Einleitung in diesem Text) hilfreich, die theoretischen Standpunkte zu kennen, von denen aus eine Begriffsbestimmung vorgenommen wird.

Ohne Zweifel, es werden im Leitlinienpapier zentrale Kategorien angesprochen. Darauf weisen schon Formulierungen wie „Verständnis von Sprache, Sprachgebrauch und Spracherwerb“ (316), „Sprachstörung, Sprachbehinderung und Kommunikationsbehinderung“ (317) usw. in den Überschriften vieler Absätze hin. Allerdings erweist sich dabei als problematisch, daß die zur Anwendung gebrachten Bezugssysteme nicht ausgewiesen werden. Dadurch gleichen die Darlegungen *Nominaldefinitionen*, in denen ohne Begründungsnot festgelegt wird, was unter dem einen oder anderen Terminus zu verstehen ist.

Solches Vorgehen, das sich mit *Benennungen* begnügt, hat dann bedauerlicherweise auch zur Folge, daß eine kritische Reflexion der „Leitlinien“ in Ermangelung explizierter Begründungszusammenhänge vornehmlich an der sprachlichen Darstellung ansetzen muß und aus dieser allenfalls auf die allgemeineren Grundannahmen geschlossen werden kann – es gilt also, die Autoren beim Wort zu nehmen. In diesem Bemühen zeich-

nen sich einige Schwierigkeiten ab, die wir zwei umfassenderen Problemfeldern zuordnen wollen. Diese werden im folgenden jeweils knapp erläutert und an Beispielen belegt.

2.2.1 Vordergründiges Benennen statt hintergründige Orientierung

Obwohl einige Festlegungen unerläutert bleiben und damit *nominalistischen* Setzungen gleichkommen, dürften sie wohl zumindest teilweise von allen sprachbehindertenpädagogischen Fachkräften (und sicherlich auch von Vertretern anderer Berufsgruppen) geteilt werden – wer würde die praktische Arbeit nicht unter der Zielsetzung einer „Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten“ (316) durchführen. Andere Feststellungen jedoch bleiben mindestens unklar. So bedürfte z.B. die Konstruktion des 'vorsprachlichen Spracherwerbs' („Spracherwerb beginnt mit dem Erwerb vorsprachlicher kommunikativer Fähigkeiten“; ebd.) näherer Erläuterung. Auch wäre die Darlegung des theoretischen Hintergrundes der Orientierung dienlich, wenn „Sprachstörungen“ schlicht als „Unvermögen“ (317; vgl. 2.1) charakterisiert werden. Denn wichtig zu wissen wäre, wie die Autoren zu der in Grundsatzdiskussionen vielfach problematisierten Defizitorientierung stehen. Es darf wohl angenommen werden, daß der postulierte „Wandel im Verständnis von Sprachstörungen“ (316) nicht in einer Rückkehr von der Differenzhypothese zur Defizithypothese gesehen werden soll. Erklärungsbedürftig wäre unter anderem auch, worauf die Unterscheidung von „Sprachstörung“ und „Sprachbehinderung“ anhand des Kriteriums der vom Betroffenen empfundenen Belastetheit (vgl. 317) gründet. Darf diese Aussage reduziert werden auf die Formel *individuelles Unvermögen + individuelles Störungsbewußtsein = Sprachbehinderung als individuelles Problem*? Zu fragen wäre hier nach dem allgemeinen Behinderungsbegriff der Autoren, auch danach, ob und gegebenenfalls wo darin gesellschaftliche, kulturelle und soziale Dimensionen aufgehoben sind.

Das in den „Leitlinien“ umrissene Verständnis von Sprachstörung und -behinderung läßt erwarten, daß sich in diagnostischer

Hinsicht die Aufgabe stellt, altersnormabweichende Formen des Sprachgebrauchs festzustellen, die individuelle Belastetheit zu konstatieren oder auszuschließen und mögliche Beeinträchtigungen der Kommunikation zu erkennen. Ausdrücklich gefragt wird demgegenüber nicht nach dem sogenannten „Unvermögen“ (was ja im Duktus der Argumentation der Autoren läge), sondern nach „sprachlichen Fähigkeiten“ (318), nach der „individuelle(n) Kommunikationsentwicklung des Menschen mit Sprachbehinderungen“ (ebd.), wobei die theoretische Grundlage von Kommunikationsentwicklung gänzlich unerwähnt bleibt. Und in diagnostischer Hinsicht gar nicht mehr angesprochen wird die Frage, ob „sich der betroffene Mensch ... belastet fühlt“ (317). In der Aufgabenbeschreibung wird die Begründung individueller Förderziele als Voraussetzung für die „Ableitung der Fördermaßnahmen“ (317) benannt. Es wird aber nicht erläutert, auf welcher Grundlage individuelle Förderziele zu bestimmen sind (aufgrund individuellen Unvermögens, aufgrund von Altersnormen, aufgrund kommunikativer Beeinträchtigungen, aufgrund eines allgemeinen Bildungszieles einer Einrichtung?). Ebenso bleibt unerwähnt, woher Begründungen zu gewinnen wären (aus linguistischem Wissen, aus spracherwerbstheoretischen Erkenntnissen, aus allgemeinen Entwicklungstheorien, aus einem pädagogischen Konzept?) und wie aus Zielen dann Maßnahmen abgeleitet werden können (Gibt es hierfür Ableitungsregeln? Sollen Methoden direkt aus formulierten Zielen gefolgert werden? Welche Maßnahmen sind welchen Zielen mit welcher Begründung angemessen?). Solche Fragen sind vielleicht nicht mit wenigen Worten zu beantworten; „Leitlinien“ für eine professionelle Sprachförderpraxis müßten aber eine Perspektive für ihre Beantwortung entwerfen.

2.2.2 Lineares Aneinanderreihen statt strukturiertes In-Beziehung-Setzen

Nun wäre die fehlende Darstellung theoretischer Bezüge weniger problematisch, wenn die Bestimmung von „spezifischen Standards“ (316) erkennbar auf einer konzeptionellen Grundlage, quasi eingebunden in ei-

nen impliziten theoretischen Rahmen, vorgenommen würde, wodurch etwas Durchgängiges, '(Leit)Linienhaftes' rekonstruierbar werden könnte. Allem Anschein nach werden statt dessen aber *additionistisch* recht unterschiedliche Theorien herangezogen, ohne daß deren Unterschiedlichkeit berücksichtigt würde, so daß der Eindruck einer bloßen Aneinanderreihung entsteht.

Einige Kennzeichnungen unterstellen beispielsweise der Sprache eine gewisse Lebendigkeit und Eigendynamik: „Sie realisiert *sich* in verschiedenen Zeichengestalten“ (316; Hervorh. d. Verf.) – nicht das Individuum realisiert etwas; „Weitere sprachliche Zeichensysteme ... stützen *sich* auf andere Modalitäten der Sprache“ (ebd.; Hervorh. d. Verf.) – die Modalitäten sind also in der Sprache selbst gegeben. Solche Beschreibungen weisen eher auf eine zeichentheoretische Orientierung hin, während das Verständnis von Spracherwerb vergleichsweise sprachspezifisch unter Bezugnahme auf konkurrierende Lerntheorien dargestellt wird. Dabei wird vollkommen offen gelassen, auf welche Theorien des „Imitations- und Modellernen(s)“ (317) sich die Autoren beziehen (etwa auf behavioristische, auf neobehavioristische oder auf kognitivistische Theorien?) und für welche „Entwicklungsphasen“ sie welche „Lernprozesse und Lernstrategien“ (ebd.) für bestimmend halten. Diese Unbestimmtheit ist aber insofern weniger bedeutsam, als eine zeichen- oder lerntheoretische Anlehnung in den nachfolgenden Erörterungen ohnehin nicht wiederzufinden ist.

Weitaus wichtiger, aber auch schwieriger, scheint es, die theoretische Grundlage des zugrundegelegten Verständnisses von Spracherwerbsprozessen auszumachen. Weder ein allgemein-entwicklungstheoretisches noch ein spracherwerbstheoretisches Fundament ist erkennbar, wenn lediglich konstatiert wird, der Spracherwerb vollziehe sich „zum Teil in Interdependenz zur Entwicklung in den Bereichen Sensorik, Motorik, Kognition, Emotion und Soziabilität“ (317). Welche Entwicklungszusammenhänge werden aber für diese „Bereiche“ angenommen? Steht dahinter ein Modell der sogenannten basalen Funktionen, auf deren

Grundlage Sprache erworben wird oder ein Modell der von Sprache getragenen kognitiven Entwicklung? Und welcher angedeutete „Teil“ des Spracherwerbs vollzieht sich unabhängig von diesen Entwicklungsaspekten? Ob mit diesem unabhängigen Teil *angeborene Universalien* im nativistischen Sinne gemeint sind, bleibt auch unklar, wenn unter der Zielsetzung einer „theoriegeleitete(n) Förderung“ (318) die Angemessenheit von Methoden in bezug auf „sprachbestimmende Faktoren“, die terminologisch etwas verwirrend mal als „Prozesse“ und mal als „Strukturen“ (ebd.) bezeichnet werden, gefordert wird. Allenfalls die als „individuell“ (ebd.) ausgewiesenen „Prozesse“/„Faktoren“/„Strukturen“ lassen sich auf eine interaktionistische und/oder kommunikationstheoretische Ausrichtung schließen. Neben kommunikationstheoretische Ansatzpunkte werden aber auch spracherwerbstheoretische gestellt, wobei keine Unterscheidung dieser Bezugssysteme dargelegt wird. Als unwahrscheinlich kann aber wohl gelten, daß die Autoren Kommunikationsentwicklung und Spracherwerb gleichsetzen, da sie von einem frühen Erwerb „vorsprachlicher kommunikativer Fähigkeiten“ (316) ausgehen und vermutlich nicht zufällig *diagnostisch* „die individuelle Kommunikationsentwicklung“ in den „Mittelpunkt“ (318; Hervorh. d. Verf.) stellen, während sie eine „entwicklungsorientierte Förderung (...) als Unterstützung individueller Spracherwerbs- und Sprachgebrauchsprozesse ...“ (ebd.; Hervorh. d. Verf.) verstanden wissen wollen. Eine Orientierung an bestimmten Kommunikationsentwicklungs- bzw. Spracherwerbstheorien wird trotz Leitlinienanspruch nicht empfohlen – welche Theorien sich Praktizierende mit welcher Begründung bedienen sollten, bleibt also ebenso beliebig wie der Zugriff der Autoren.

Ein letztes Beispiel für problematische Aneinanderreibungen (in diesem Fall von Denkansätzen) bezieht sich auf einen Konflikt zwischen selektionsdiagnostischen und förderdiagnostischen Prämissen, die in den Grundsatz-Diskussionen der 70er und 80er Jahre immer wieder gegenübergestellt wurden, im Leitlinienpapier jedoch einträchtig nebeneinander stehen. So gilt es einerseits,

ein „Unvermögen“ (317) im persönlichkeits-theoretischen Sinne einer statischen Eigenschaft, etwa einen „individuell erreichte(n) Sprachentwicklungsstand“ (317; Hervorh. d. Verf.) zu erfassen, andererseits aber sollen individuelle Förderziele vor dem Hintergrund „einer prozessual verfahrenen Diagnostik“ (ebd.) unter Berücksichtigung dynamischer Entwicklungsprozesse entworfen werden. Welcher „Wandel im Verständnis“ (316) hier anvisiert wird und zu welcher „Übertragung in die Praxis“ (ebd.) verholfen werden soll, scheint nicht genau festgelegt zu sein.

In den „Leitlinien“ eine Orientierungsgrundlage zu finden, wird also auch dadurch erschwert, daß Beschreibungskategorien ohne Angabe ihrer Herkunft *nominalistisch* verwendet werden. Dies wiegt insofern doppelt schwer, als Kategorien zudem *additionistisch* aneinandergereiht werden, die unterschiedlichsten Theorien entstammen. Solcher Mangel an begrifflicher Präzision trägt wenig zu einer Orientierung bei.

2.3 Mangel an historischer Einbindung

Sprachförderung ist ein Praxisfeld, in dem die Auswahl, Bewertung und Verwertung (bezugs-)wissenschaftlicher Konzepte immer schon strittig war. Mit Blick auf beispielsweise medizinische, linguistische oder psycholinguistische Orientierungen in der Geschichte von Sprachheilkunde und Sprachheilpädagogik läßt sich ohne Beweisnot behaupten, daß der fachdisziplinären Terminologie keinerlei *feststehende* Bedeutung zuzusprechen ist. Historisches Denken könnte dies beleuchten. Solches Denken ist notwendig, um zu gewährleisten, daß die Kontinuität der Disziplin und der sie konstituierenden Begriffe gewahrt wird und 'neue' sprachbehindertenpädagogische Konzeptbildung ihrer fachgeschichtlichen Orientierung nicht verlustig geht. Es ist also zu prüfen, inwieweit die Autoren tragende Begriffe fach- und begriffsgeschichtlich 'verorten'.

Eingangs konstatieren die Autoren: „Das Wissen über Sprache und Spracherwerbsprozesse hat sich in den letzten Jahren *erweitert*“ und ein „hier entstandene(r) *Wandel* im Verständnis von Sprachstörungen setzt sich aber erst langsam ... durch“ (316; Her-

vorh. d. Verf.). Sie setzen somit einen historischen Akzent. Was aber macht dieserart *Erweiterungen* aus, und mit Bezug worauf haben sich die Auffassungen von Sprachstörungen *geändert*? Die Beantwortung dieser Fragen gestaltet sich mühsam. Zur Illustration soll ein Vergleich der in den „Leitlinien“ vorgestellten Definition von Sprachstörung bzw. Sprachbehinderung mit der Fassung dieser Begriffe durch Gerda Knura³ herangezogen werden, auch um auf eine problematische, gegenwärtig in der Sprachbehindertenpädagogik verbreitete Tendenz aufmerksam zu machen, ahistorisch zu denken.

Bei Knura heißt es: „Sprachbehinderte sind solche Personen, die vorübergehend oder dauernd in unterschiedlichem Ausmaß unfähig sind, die allgemeine Umgangssprache in Laut und Schrift altersüblich aufzunehmen, zu verarbeiten und zu äußern und die deshalb in ihrer Persönlichkeits- und Sozialentwicklung sowie ihrer seelisch-geistigen und körperlichen Leistungsfähigkeit gefährdet oder beeinträchtigt sind“ (Knura 1974, 105). Und im Zusammenhang mit psycho-sozialen Aspekten von Sprachbehinderung heißt es: „Neben der je nach Art der Sprachstörung in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Ausmaß objektiv eingeschränkten sprachlichen Kommunikation bestimmt der Grad des subjektiven Störungsbewußtseins den eigentlichen Schweregrad einer Sprachbehinderung“ (ebd. 126).

Im Leitlinienpapier heißt es nun: „Als Sprachstörung gilt das Unvermögen, die Muttersprache regelhaft der Altersnorm entsprechend zu gebrauchen. Sprachstörungen können individuell unterschiedliche Ursachen, Entwicklungsverläufe und Ausprägungsgrade haben. Sie können vorübergehend, langdauernd und bleibend sein. (...) Eine Sprachstörung wird zur Sprachbehinderung, wenn sich der betroffene Mensch durch sie belastet fühlt. Eine Sprachstörung wird zur Kommunikationsbehinderung, wenn

der betroffene Mensch und seine Kommunikationspartner in der Erfüllung der Funktionen menschlicher Kommunikation (...) beeinträchtigt sind“ (Braun et al. ebd. 317).

Zwischen beiden Textfassungen liegt die Zeit einer ganzen Generation. Kommt man bei der Beurteilung der Texte zu der Schlußfolgerung, die Annahmen seien identisch, wirft dies die Frage auf, ob sich denn in über 20 Jahren nichts geändert hat. Wieso ließe sich dann überhaupt von einem „Wandel im Verständnis von Sprachstörungen“ (316) sprechen?

Meint man dagegen, Unterschiede festgestellt zu haben, zeigt sich ein theoretisch verhängnisvoller Mangel an historischer Rückversicherung, zum Beispiel bezüglich der „Leitlinien“-Annahme, daß „eine Sprachstörung ... zur Sprachbehinderung (wird), wenn sich der betroffene Mensch durch sie belastet fühlt“ (317).

So bestimmt Knura das besondere der Wirklichkeit Sprachbehinderter in dreifacher Hinsicht: durch die „Art der Sprachstörung“, durch deren kommunikative Folgen sowie durch den „Grad des subjektiven Störungsbewußtseins“. Die „Leitlinien“ geraten in die Gefahr, das Dasein eines Menschen als Sprachbehinderter zur bloßen ‚Einstellungssache‘ zu deklarieren, indem die Autoren lediglich das Belastetheitskriterium anführen. Damit wird die Komplexität des Phänomens Sprachbehinderung gegenüber der Darlegung Knuras reduziert – ein Fort- oder Rückschritt?

Neben dem Mangel an *fachgeschichtlicher* Einbindung tritt in den „Leitlinien“ ein weiteres Problemfeld zutage, wenn dem Leser obendrein eine *begriffsgeschichtliche* Orientierung versagt bleibt. Obwohl spätestens seit den 60er Jahren im Rahmen der Sprachbehindertenpädagogik diskutiert (z.B. durch W. Orthmann), ist es heutzutage scheinbar ‚modern‘, wenn eine individuumzentrierte Sicht zugunsten einer ‚partnerorientierten‘ aufgegeben und gesagt wird, daß eine „Sprachstörung“ zur „Kommunikationsbehinderung“ führt, wenn die „Erfüllung der Funktionen menschlicher Kommunikation (Informationsaustausch, Bedürfnisbefriedigung, Ausdruck der Persönlichkeit, Regula-

³ G. Knura: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 35. Sonderpädagogik 4. Stuttgart 1974, 103-198.

tion der Beziehung u.a.) beeinträchtigt sind“ (317).

Wir nehmen hier den Verweis auf „Informationsaustausch“ auf und fragen nach: Sind die Autoren hier beim Wort zu nehmen? Ist dies tatsächlich ein Baustein ihres Kommunikationskonzeptes – nämlich die Annahme der Möglichkeit, Informationen seien austauschbar in dem Sinne, daß ein Individuum einem anderen Informationen ‘gibt’ und im Gegenzug Informationen entgegen-‘nimmt’?

Diese Auffassung erinnert stark an die in der Nachrichtentechnik verwurzelnde „Mathematical Theory of Communication“, die Shannon 1948 veröffentlichte. Die Informations- und Kommunikationstheorie dieser Art versteht den Menschen als informationsverarbeitenden Apparat. Die Adaptionen solcher ursprünglich technizistischen Kommunikationsmodelle und deren Verknüpfung mit psychologisch-verhaltenstheoretischen Deutungen besonders in den 70er Jahren legen ein Sprachverständnis nahe, wonach ‘Informationen’ oder ‘Wortbedeutungen’ ein transportables ‘Gut’ sind, ‘Kommunikation’ sein ‘Beförderungsmittel’; ‘Sprachstörung’ wäre dann ein ‘Rauschen im Kommunikationskanal’.

Sicherlich möchten die Autoren mit diesem naiv-realistischen Sprachverständnis gar nicht in Zusammenhang gebracht werden. Möglicherweise schwebt ihnen ja ein moderner Kommunikationsbegriff vor, in dem von einem „Informationsaustausch“ gar nicht mehr die Rede ist. Vermutlich meinen sie so etwas, wenn sie diesen Begriff mit „Bedürfnisbefriedigung“, „Persönlichkeit“ und „Beziehung“ in eine Reihe stellen. Was soll der Begriff „Informationsaustausch“ am Ende dann noch beinhalten? Dies bleibt der Spekulation anheimgestellt. Eine begriffsgeschichtliche Orientierung hätte hier Abhilfe geschaffen.

Unter Berücksichtigung des historischen Kriteriums verweisen unsere Nachfragen auf ein weiteres entscheidendes Manko der „Leitlinien“: Sie definieren, ohne Althergebrachtes nachvollziehbar zu modifizieren. Das heißt, indem die Autoren eine Positionsbestimmung vorlegen, die ohne jede *historische* Einordnung auszukommen meint und

bar jeder *inhaltlichen* Verbindung zu sich im Wandel befindlichen fachdisziplinären Fragestellungen ist, sind die von den Autoren angesprochenen Erweiterungen fachdisziplinären „Wissen(s) über Sprache“ (316) nur schwer identifizierbar. Der „hieraus entstandene Wandel im Verständnis von Sprachstörungen“ (316) bzw. die Förderpraxis von „Menschen mit Sprachbehinderungen“ (315) werden so kaum nachvollziehbar.

3. Theorie-Praxis-Probleme

Wir teilen die Auffassung der Autoren, die Notwendigkeit eines Leitlinienpapiers unter anderem auch damit zu begründen, daß die gegenwärtige Lage der Sprachbehindertenpädagogik seit einigen Jahren nicht unproblematisch ist. So erwähnen sie zurecht „Versuche ..., das Fach Sprachbehindertenpädagogik zu entwerfen bis hin zu einer generellen Infragestellung der Notwendigkeit einer spezifischen Förderung“ (315). Mit dieserart festem Blick für die Praxis wecken die Autoren wie bei uns auch sicherlich bei all denjenigen Interesse für das Papier, denen an der ‘spezifischen Praxis’, ihrer theoretischen und praktischen Weiterentwicklung, sehr gelegen ist. Bekanntlich besteht gerade in einem ‘Anwendungsfeld’ wie der Sprachbehindertenpädagogik eine äußerst enge Theorie-Praxis-Beziehung, die in einem *Leitlinienpapier* zu diesem Praxisfeld auch *inhaltlich* dokumentiert sein sollte, um solcherart Praxisnähe zu thematisieren. Denn Praxisferne dürfte bei der Ausarbeitung dieser Beziehung logischerweise nicht viel weiterhelfen. In dieser Hinsicht soll das Papier nun überprüft werden.

3.1 Einige Mutmaßungen über das dem Papier zugrundeliegende Theorie-Praxis-Verständnis

Einleitend beklagen die Autoren des kritisierten Papiers ein Theorie-Praxis-Problem. Ihrer Klage Inhalt heißt etwa: Es wird die gegenwärtige Praxis – leider – nicht so heiß gegessen wie die Theorien diese kochen.

In der Terminologie des Papiers lautet das Problem: Es besteht eine „Kluft“ einerseits zwischen dem in den letzten Jahren erweiterten „Wissen über Sprache und Spracher-

werbsprozesse“ und dem „hieraus entstandenen Wandel im Verständnis von Sprachstörungen“ und andererseits den Auswirkungen „in den zahlreichen Handlungsfeldern“ einschließlich der „Aus-, Fort- und Weiterbildung“ (316). Und so formulieren die Autoren als zentralen Zweck der „Leitlinien“, daß diese „helfen (sollen), diese Kluft zwischen theoretischem Anspruch und der Übertragung in die Praxis zu verringern“ (ebd.). Inwieweit können die „Leitlinien“ diesen Zweck erfüllen? Unser Versuch, einen vagen Blick in die ‘Theoriewerkstatt’ der Autoren zu werfen, mag die Antwort auf die Frage vorbereiten.

Was allgemein das Theorie-Praxis-Verständnis der Autoren betrifft, so darf man laut ihren Aussagen vielleicht davon ausgehen, daß hier (im Elfenbeinturm der Wissenschaft) für die Praxis dort (in den Niederungen des Alltags) Theorien und Modelle konstruiert werden, um sie dann *auf* die Praxis zu ‘übertragen’ (vgl. 316). Sprachbehindertenpädagogik als ‘angewandte’ Wissenschaft? Nach diesem Ansatz von Theorie-Praxis-Bezügen denken also die einen für die anderen *theoretisch*, und zwar das, was diese anderen *praktisch* zu tun und zu lassen haben. Ein solches Verständnis würde allerdings eine unheilvolle Trennung von wissenschaftlich-theoretischer Arbeit hier und praktisch-pädagogischer dort implizieren.

Daß eine solche Auffassung mit großen Schwierigkeiten verbunden ist, läßt sich bereits unter Bezugnahme auf das wohl anerkannte erkenntnistheoretische Allgemeingut verdeutlichen, daß *eine gute Praxis eine gute Theorie* ist, wie der pädagogische Fachverstand zu sagen wüßte. Das heißt doch wohl, daß sich die Praxis und mithin die in den verschiedenen Praxisfeldern Tätigen, ‘die Praktiker’ also, immer schon theoretisch orientieren: Demnach wäre keine Erscheinung dieser Welt erkennbar und interpretierbar, außer vom Standpunkt einer ‘Theorie’ (vgl. Alltagstheorie, wissenschaftliche Theorie, Wissenschaftstheorie usw.).

Etwas vertiefend betrachtet, fragt es sich natürlich, von welcher Art diese ‘Alltagstheorie der Praktiker’ ist, von der wir annehmen, daß sie in jeder sprachbehindertenpädago-

gischen Praxis erkenntnisleitend und interpretationsführend ist. Es fragt sich weiter, in welchem Zusammenhang eine solche Alltagstheorie mit den (wissenschaftlichen?) sprachbehindertenpädagogischen Theoriebildungen verkoppelt ist. Und schließlich ist die Antwort auf die Frage relevant, wie die diesbezüglichen „Leitlinien“ an die sprachbehindertenpädagogische Alltagspraxis anschließen, sie eventuell weiterentwickeln. Denn die Autoren stellen den Anspruch, etwas zum Konzept einer „spezifisch pädagogischen Förderung von Menschen mit Sprachbehinderungen“ (315) beizutragen. Damit ist doch sicherlich eine spezifisch *praktisch-pädagogische* Förderung gemeint, weshalb Theorie-Praxis-Bezüge bedeutsam sind. Über die Antworten auf diese Fragen können wir, was die Substanz des vorliegenden Papiers betrifft, leider nur spekulieren. Treffen unsere Mutmaßungen über das Theorie-Praxis-Verständnis der Autoren zu, lassen sich solche Fragen schlechterdings auch nicht halbwegs befriedigend beantworten.

3.2 Einige Interpretationsschwierigkeiten aufgrund der im Papier durchscheinenden Praxisferne

Fraglos, *die Praxis*, sie ist ein weites Feld; sie hat nämlich viele Gesichter und läßt sich kategorial nur schwer fassen – außer man hat eine ‘gute Theorie’. Daß die Theorie mit den „Leitlinien“ wenn auch nicht gegeben, so doch nach dort gesetzten Maßstäben zumindest angesprochen ist, davon scheinen die Autoren überzeugt zu sein, messen sie doch dem Papier einen „Wert an sich“ (315) bei. Wir versuchen, anhand einiger Theorie-Praxis-Fragen die gesetzten Ansprüche zu konturieren und kritisch zu befragen.

Zuvor noch eine Anmerkung zur Einordnung des Papiers. Diesen „Leitlinien“ liegt in ihrer Gesamtheit keine Strukturanalyse der gegenwärtigen sprachbehindertenpädagogischen Praxis zugrunde, auch wenn am Rande von einem „Strukturwandel in den Handlungsfeldern“ (315) die Rede ist. Auf diese Weise *benennen* die Autoren lediglich die Praxis von Sprachbehindertenpädagogen und -pädagoginnen in unterschiedlichen Handlungsfeldern, dies allerdings nur bei-

spielsartig (vgl. 315 f.). *Benennung* von *Praxisfeldern* und *Analyse* von gegenwärtig herausfordernden *Praxisproblemen* sind aber zweierlei.

Anhand einiger Beispiele wollen wir unsere Interpretationsschwierigkeiten verdeutlichen, die mit Mängeln dieserart Praxisferne verbunden sind.

3.2.1 Das Problem der Praxisferne und die idealen „Ziele pädagogischer Förderung“

Wie von „Leitlinien“ insgesamt zu erwarten, müßte unseres Erachtens auch die Konzipierung pädagogischer Zielsetzungen die pädagogische Praxis ganz genau ins Blickfeld rücken. Andernfalls dürfte es sich lediglich um ein *theoretisches l'art pour l'art* handeln. Wie bereits angedeutet, bleibt dieses Praxisfeld aber undefiniert.

Vielleicht unterstellen die Autoren der Praxis eine Art 'prästabiler Harmonie', wonach sich 'die Sprachbehindertenpädagogen und -pädagoginnen' von vornherein in dem einig sind, was von den sprachbehinderten Menschen und deren Alltagspraxis zu halten ist. Von dieserart Harmonie der Auffassungen kann objektiv natürlich keine Rede sein. Um so erstaunlicher muten die im Papier verfaßten pädagogischen Zielsetzungen an. Zwar wird die konkrete Lebenspraxis der von den „Leitlinien“ gedachten sprachbehinderten Menschen immer wieder angesprochen (zum Beispiel über den in Mode gekommenen Terminus der 'Lebensbedeutsamkeit'). Diese bleibt aber ohne Orientierungsgrundlage, was ihre mögliche Interpretation betrifft. Dazu einige Belege.

3.2.1.1 „Ziele pädagogischer Förderung“ – für den konkreten und/oder abstrakten Sprachbehinderten?

Schon das persönliche Sprachgefühl 'weiß' den Unterschied zwischen dem Gebrauch der Singularform, etwa im Beispiel der philosophisch bedeutsamen These mit ihrem abstrakten Inhalt 'der Mensch (an sich) ist gut', wobei 'der Mensch' bar seiner Konkretheit gedacht wird, und dem der Pluralform, wie 'Die Menschen sind gut', wobei diese hinsichtlich einer ganz konkreten Kulturepoche,

einer ganz konkreten Gesellschaftsformation usw. angesprochen sind.

An der Stelle im Leitlinienpapier, wo von „Ziele(n) bezogen auf Menschen mit Sprachbehinderungen“ (316) die Rede ist, wird die mit dem Plural (Menschen) implizierte Konkretheit der besonderen Lebenslage dieser Menschen angesprochen, aber nicht weiter aufgeschlüsselt. Sind die „Menschen mit Sprachbehinderung“ hier – unüblich und erwartungswidrig – nur in ihrer Abstraktheit gedacht?

An anderer Stelle im Papier – mit Absicht wohl ganz konkret gemeint – ist dagegen nicht von den „Menschen mit Sprachbehinderung“ selbst die Rede, sondern von der „individuelle(n) Besonderheit der Menschen mit Sprachbehinderungen“ (ebd.; Hervorh. d. Verf.); ein terminologischer Fehlgriff, nur ein Schreibfehler oder gar ein letzter Rest überwunden geglaubter Merkmalstheorie, die den Menschen selbst die „Besonderheit“ zuschreibt und nicht etwa ihren konkreten realen Lebensbedingungen?

Wohin solcherart Unabgewogenheiten im weiteren Verlauf der Darstellung führen, zeigt die Begrifflichkeit, die von den Autoren bei der Beschreibung der „Ziele pädagogischer Förderung“ zugrunde gelegt werden. Hier sprechen sie von der „Erweiterung“ und „Unterstützung“ (316). Was 'erweitert' und 'unterstützt' werden soll, ist jeweils ausgeführt. Worauf die „Erweiterung“ und „Unterstützung“ in der anvisierten sprachbehindertenpädagogischen Praxis hinzielt, bleibt unabgewogen. Was sollte gemeint sein? Zielt die Praxis auf die „Menschen mit Sprachbehinderungen“ (ebd.) oder auf die ihnen unterstellte „individuelle Besonderheit“ (ebd.)? Letzteres hätte doch wohl die weitere Verbesserung derjenigen Menschen zur Folge, denen hier die „Besonderheit“ zugeschrieben wird?

3.2.1.2 „Begründung der Ziele“ – von der Spracherwerbstheorie zur pädagogischen Praxis?

Eine nur auf den ersten Blick hilfreiche Antwort auf diesen Aspekt der Theorie-Praxis-Frage liefert vielleicht der Abschnitt „Begründung der Ziele“ (316). Hierbei wird nicht

etwa die einleitend von den Autoren konstatierte veränderte sprachbehindertenpädagogische Praxis in Augenschein genommen. Nein, ausschließlich (theoretische) Kategorien der „Sprache“ bzw. der „Sprachstörung“ sowie ihrer Nachbarbegriffe als solche *alle- samt nicht-pädagogischen Grundlagenwissenschaften entnommen*, sollen zur *pädagogischen* (!) Zielbegründung taugen? Ein erziehungswissenschaftlich und wissenschaftstheoretisch unzulässiger Zugriff auf das pädagogische Zielproblem!

Zwei Belegstellen illustrieren besonders eindrücklich diese Theorie-Praxis-Widersprüche.

Erstens: Es heißt unter 5.2 (318) einerseits, die Methoden „theoriegeleitete(r) Förderung“ müßten „aus dem Fachwissen über spracherwerbs- und sprachgebrauchstbestimmende Prozesse und ihre Störungen“ abgeleitet werden. Einige Zeilen weiter postulieren die Autoren dann: „Ziel aller Vorgehensweisen muß immer die *lebensbedeut- same* Weiterführung kommunikativer und sprachlicher Fertigkeiten ...“ sein (Hervorh. d. Verf.).

Völlig einverstanden, was Wichtigkeit und Nützlichkeit spracherwerbstheoretischen Fachwissens betrifft, aber eine pädagogisch relevante Interpretation von „Lebensbedeut- samem“ läßt sich daraus schlechterdings nicht ableiten, weil es die Pädagogik traditions- und interpretationsgemäß nicht mit „dem Spracherwerb“, „der Sprache“, „der Kommunikation“ usw. zu tun hat, sondern mit den sprechenden und kommunizierenden Menschen in ihrer Lebenswelt, aus der sich die Lebensbedeutsamkeit des Spracherwerbs, der Sprache, der Kommunikation usw. rekrutiert, was etwas völlig anderes ist.

Zweitens: In gleicher Weise läßt sich der unter 2.2 verwendete Begriff der „Entwicklung adäquater Einstellungen gegenüber den Menschen mit Sprachbehinderungen“ (316) kritisieren. Was heißt denn „adäquat“? Sollte es sich wirklich um eine „Adäquatheit“ handeln, die nur theoretisch gedacht, dann also etwa linear aus Modellen (etwa zum Spracherwerb) oder aus Theorien (etwa zur Entwicklung) abgeleitet wäre?

Wir möchten feststellen, daß die „Ziele pädagogischer Förderung“ und ihre „Begründung“, so ganz ohne Blick für die eigentliche Praxis der pädagogischen Zielrealisierungen, pädagogisch blind bleiben müssen (weil ohne Blick für die Realität) und inhaltlich wenig ergiebig sind (weil der Bezug zur wirklichen gesellschaftlichen Praxis der Menschen nicht konkretisiert wird).

3.2.2 Praxisferne und die „Definition von Sprachbehindertenpädagogik“

Ebenso wie der Begriff der „Ziele pädagogischer Förderung“ und deren „Begründung“ muß sich „die Sprachbehindertenpädagogik“ selbst von der theoretisch begreifbaren Bedürfnislage der Praxis her definieren, will sie nicht in einem *sprachbehindertenpädagogischen l'art pour l'art* erstarren.

Wie schon bei den vorherigen Punkten läßt sich auch hier trefflich darüber streiten, wie „praxisnah“ die in den „Leitlinien“ bemühten Definitionen formuliert sein sollten bzw. müßten, um den Ansprüchen an eine praxisnahe Orientierungsgrundlage zu genügen. Wir jedenfalls möchten davon ausgehen, daß gerade eine Abhandlung über die „spezifisch pädagogische Förderung von Menschen mit Sprachbehinderungen“ (Titel) die gegenwärtig mit diesen Menschen realisierte Praxis mitsamt ihren pädagogischen didaktischen Herausforderungen sehr gut im Auge haben sollte. Das haben die „Leitlinien“ in Gänze aber leider nicht, was an einem weiteren Punkt verdeutlicht werden soll.

Was die „Definition von Sprachbehindertenpädagogik“ (317) betrifft, verbleibt diese insofern thesenhaft-plakativ und abstrakt, als sie mangels Konkretion oder mangels einheitlicher Theoriebildung nicht auf diese gegenwärtige sprachbehindertenpädagogische Praxis bezogen ist. Die Praxisferne wird augenfällig, wenn beispielsweise unter „Sprachstörung“ (aus der hier – definitionsgemäß – die Sprachbehinderung erwächst) immer noch das „Unvermögen (verstanden wird), die *Muttersprache* regelhaft der Altersnorm entsprechend zu gebrauchen“ (ebd.; Hervorh. d. Verf.). Bedenkt man die Vielzahl der mehrsprachigen Kinder und die sprachbehindertenpädagogische Herausfor-

derung der Praxis mit denselben in den verschiedenen vorschulischen, schulischen und außerschulischen Einrichtungen, dann wird deutlich, daß mittlerweile eine ausschließlich *muttersprachbezogene* Betrachtung der Sprachstörung obsolet ist. Zumindest in diesem Punkt scheint die „Definition von Sprachbehindertenpädagogik“ von ihrem angezielten Praxisfeld bereits 'überholt' zu sein.

3.2.3 Praxisferne und die „spezifisch pädagogische Förderung“

Entbehrt der bisher vorgebrachte Mangel der Praxisferne bei einer der wohl zentralsten Fragen einer Grundlage, nämlich der Frage nach der inhaltlichen Substanz der „spezifisch pädagogischen Förderung von Menschen mit Sprachbehinderungen“? Wie spezifisch ist diese Förderung, und worin liegt das Spezifische der 'Pädagogik der Sprachbehinderten' begründet? Anhand zweier Hinweise, eines eher sprachlichen und eines eher inhaltlichen, soll das Problem verdeutlicht werden.

Zunächst zum (lediglich?) sprachlichen Formulierungsproblem. Die Autoren sprechen (im Titel) von der „spezifisch pädagogische(n) Förderung, dann von der „spezifisch pädagogische(n) Diagnostik“ (gebrauchen also „spezifisch“ als attributives Adjektiv zu „pädagogisch“, 317). Diese wählen sie dann in Funktion zur „spezifischen pädagogischen Förderung“ (ebd.; Hervorh. d. Verf.), wobei sie also „spezifisch“ als Adjektiv verwenden, bezogen auf das Nomen 'Förderung' (wie aus der Deklination ersichtlich wird).

Semantisch besteht aber ein Unterschied zwischen *spezifisch pädagogischer* und *spezifischer pädagogischer* Diagnostik und Förderung. Was meinen die Autoren hier wirklich? Sehen sie das Hauptmerkmal der anvisierten besonderen pädagogischen Praxis im *Pädagogischen* begründet (dann würde diese Praxis zurecht als spezifisch *pädagogisch* angenommen, also wäre die Spezifität des Pädagogischen angesprochen). Oder liegt das Hauptmerkmal etwa im *Spezifischen* (dann handelte es sich wirklich um eine *spezifische* pädagogische Praxis, also

um eine Spezifität dieser Praxis). Eine widerspruchsfreie Lösung dieses vordergründig semantischen, hintergründig inhaltlichen und damit sicherlich nicht unbedeutenden Problems läßt sich dem Papier nicht eindeutig entnehmen.

Einige Zeilen weiter lesen wir vom „spezifischen pädagogischen Förderbedarf“ (ebd.); also wird hier das *Spezifische* des Förderbedarfs bemüht. Aber was ist das, ein *spezifischer Förderbedarf*? Denken die Autoren hierbei etwa an besonders viele Therapiestunden für Sprachbehinderte? Oder sind damit vielleicht besondere „Förderbedürfnisse“ (318) gemeint, von denen sie annehmen, daß es davon beim Sprachbehinderten eine „Vielzahl“ gibt und daß sie „individuell“ (ebd.) sind?

Ist am Ende das Spezifische gar *identisch* mit dem Individuellen, wobei dann *das Pädagogische* möglicherweise in der *Individualisierung* begründet läge und sich die anvisierte Sprachbehindertenpädagogik dann gar als 'Individualpädagogik' zu begreifen hätte? Und wie verhielte es sich dann mit den gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten, die im Papier ja auch angesprochen werden (vgl. 316)?

Ein letzter, stärker inhaltlich ausgerichteter Prüfungsvorgang verhilft aus diesem begrifflichen Dilemma, allerdings nur scheinbar. Unter Punkt 5.2 (318 f.) könnte der Leser vielleicht eine Idee davon erhalten, was unter „spezifisch pädagogische(r) Förderung“ verstanden werden soll. Unter dieser Überschrift nämlich wird ausgeführt, daß die in der Förderpraxis benötigten Methoden „kriteriengeleitet“ verwendet werden sollen; die Förderung selbst soll „theoriegeleitet“, „entwicklungsorientiert“, „zielgerichtet“, „planvoll strukturiert“, „professionell“ und „methodenkritisch“ vonstatten gehen. Aber sind nicht diese Merkmale der anvisierten Förderkonzeption weniger spezifische als vielmehr *allgemeine* Merkmale vieler moderner pädagogischer Konzeptionen? Wo läge dann in dieser Allgemeinheit *das Spezifische* begründet? Oder ist am Ende wirklich nur das *Pädagogische* gemeint, ohne „spezifisch“? Dann aber wäre nicht nur der Titel des gesamten Papiers verfehlt.

4. Schlußbetrachtung

Wie bei der modernen Wissenschaftsentwicklung der allgemeinen Pädagogik zeigt auch die Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik, daß einerseits bei der Entwicklung von Fragestellungen, Zielen und Methoden der Theoriebildung und andererseits bei Anleitungen für pädagogisches Handeln in der Praxis mit Sprachbehinderten verschiedene Wege eingeschlagen worden sind. Bedingt durch verschiedene theoretische Standpunkte, erkenntnisleitende Interessen und praxisbezogene Zwecksetzungen hat diese Fachdisziplin vom Ende des letzten Jahrhunderts an unter unterschiedlichen Heraus- und Anforderungen der Praxis ihren jeweiligen Gegenstandsbereich zu definieren und fortzuentwickeln versucht.

Gibt es denn bereits diesen Gegenstand der Sprachbehindertenpädagogik, und zwar einen solchen, der *konsensfähig* definiert und entwickelbar wäre? Unseres Erachtens gibt es einen solchen nicht; es wird ihn auch wohl niemals geben. Um dies zu erkennen, bedarf es gar nicht der gegenwärtigen bildungs- und verbandspolitischen sowie aktuellen praktischen Herausforderungen innerhalb und außerhalb der pädagogischen Einrichtungen. Ein Blick in die *Geschichte* dieser Fachdisziplin genügt, um zu erkennen, daß die Sprachbehindertenpädagogik ihre 'Konsensualität' zuweilen eher ihrer theoretischen Unbekümmertheit und Unverbindlichkeit verdankt.

Den *Konsenscharakter* der Sprachbehindertenpädagogik unter dieser fachdisziplinär-historischen und gegenstandsbezogenen Perspektive stellen wir also in Frage. Stattdessen – und das mag unser Motiv für den vorliegenden Artikel erklären – sehen wir unsere Kritik anhand ausgewählter Prüfkriterien eher als einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit dem *Wissenschaftscharakter* dieser Disziplin. Dazu gehören unter anderem Selbstverständlichkeiten wie rational nachvollziehbare Aussagen (vgl. 2.1). Dazu gehört auch, daß die leitende Begrifflichkeit präzise gefaßt (vgl. 2.2) und historisch hinsichtlich ihres Entstehens kenntlich gemacht ist (vgl. 2.3). Denn Praxis ist auf präzise Begriffe und präzise Vorstellungen angewie-

sen. Der damit einhergehende Vorteil einer klaren Argumentationsführung kommt immer dann ins Spiel, wenn der Blick auf die zu verändernden *konkreten Lebenslagen der von der Praxis betroffenen Menschen* gerichtet ist. Dazu gehört das Theorie-Praxis-Verständnis ebenso zumindest angedeutet (vgl. 3.1) wie der Inhalt und die Art der Betrachtungsweisen der so vorgestellten Praxis (vgl. 3.2).

Welchen 'empirischen Geltungsgrad' sollten wir den „Leitlinien“ zuschreiben? Es gäbe nach unserer Auffassung ein wirklich wesentliches Kriterium, das es gestattete, den „Leitlinien“ ein inhaltliches Niveau mit Allgemeingültigkeit einzuräumen. Dies wäre gegeben, wenn die definierte Praxis *zwingend* ein bestimmtes Argument, beispielsweise das im Papier offensichtlich bevorzugte Kommunikationsargument, erforderlich machte. Dann allerdings dürfte der Leser mit Recht zunächst wenigstens umrißhaft eine eingehende Problemstudie des gegenwärtigen sprachbehindertenpädagogischen Praxisfeldes erwarten. Die dadurch definierte Praxisrealität ließe sich dann mit den beanspruchten kommunikationstheoretischen Argumentationsfiguren konfrontieren. Eine solche Problemstudie wurde aber nicht mitgeliefert, konnte von den Autoren unter gegebenen Voraussetzungen auch sicherlich nicht erstellt werden.

So gesehen, das heißt mit Blick auf diese von uns für wichtig erachteten Kriterien, hat die Autorengruppe der Fortentwicklung der Sprachbehindertenpädagogik keinen achtsamen Dienst erwiesen. Dies nach unserer Auffassung besonders deshalb, weil sie aufgrund eines problematischen Konsensverständnisses dort implizite theoretisch-heterogene *Überzeugungen* ins Feld führt, wo explizite theoretisch-homogene *Begründungen* besser gewesen wären. Gerade der Anspruch, „gemeinsam getragene Grundvorstellungen“ und „einen Minimalkonsens über Ziele und Standards unserer Arbeit“ (315) formulieren zu wollen, fordert unseres Erachtens ja geradezu zu Begründungen mit der nötigen theoretischen Explizitheit heraus.

Vielleicht halten die Autoren (und andere sprachbehindertenpädagogisch Verant-

wortliche, z.B. in der Dozentenkonferenz oder in der dgs) unsere Kritik für überzogen, da sie ihre „Grundvorstellungen“ lediglich „programmatisch (zu) bestimmen und begründen“ (316) trachteten. Aber die Suche nach einem Konsens in der Sprachbehindertenpädagogik und nach einer 'gemeinsamen Sprache' muß mißlingen, solange uneinheitlich, auf der Grundlage von Modellen in ihrer Summation, ahistorisch und ohne ausreichenden Blick für die wirkliche Praxis argumentiert wird. Die 'gemeinsame Sprache' kann nach unserer Überzeugung nicht gefunden werden, außer in einem längst überfälligen rational geführten Diskurs über sprachbehindertenpädagogische Themen, in der das inhaltlich Gemeinsame ebenso zum Vorschein kommen könnte wie das theoretisch Verschiedene. Erst dann würden wir dem Konzept einer *spezifisch pädagogischen Förderung des Menschen mit sprachlicher Behinderung* ein Stück näherkommen.

Anschriften der Verfasser

Dipl. Päd. Ulrich von Knebel
Universität Hannover
Fachbereich Erziehungswissenschaft 1
Lehrinheit Sprachbehindertenpädagogik
Bismarckstraße 2
30173 Hannover

Dipl. Päd. Annette Kracht
Universität Hannover
Fachbereich Erziehungswissenschaft 1
Lehrinheit Sprachbehindertenpädagogik
Bismarckstraße 2
30173 Hannover

Dipl. Päd. Reiner Nagel
Schule für Sprachbehinderte
Sägemühlenstraße 7
29221 Celle

Prof. Dr. Alfons Welling
Universität zu Köln
Heilpädagogische Fakultät
Seminar für Sprachbehindertenpädagogik
Klosterstraße 79b
50931 Köln

Stellungnahme der Autoren des Leitlinienpapiers

Häschen aus der Grube - oder wie einer auszug, die anderen das Fürchten zu lehren

An mehr als 20 Hochschulen in den deutschsprachigen Ländern werden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen auf die Arbeit mit Menschen mit Sprachbehinderungen vorbereitet. Die Vielfalt der ausbildungsmäßigen Herkunft der Dozentinnen und Dozenten aus Sparten der Psychologie, Linguistik, Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik sowie deren biographisch gewachsene Beheimatung in unterschiedlichsten Theoriebezügen und damit verbundenen Begrifflichkeiten machte die fachliche Diskussion häufig schwierig. Andererseits ist diese Vielfalt an Denkweisen gewollt und kann befruchtend sein. Da es aber doch allen letztlich um eine – wie auch immer gearbete – Hilfestellung für Menschen mit Sprachbehinderungen geht, löste der Zu-

sammenschluß der Kolleginnen und Kollegen aus alten und neuen Bundesländern den Impuls aus, nach der Darstellung unterschiedlicher Positionen zu überprüfen, ob es über unterschiedliche terminologische, theoretische und wissenschaftstheoretische Bezüge hinweg gemeinsam getragene Aussagen geben könnte. Das war – wie jeder nachvollziehen kann – im Ansatz bereits kein eigentlich wissenschaftliches, vielmehr ein pragmatisches Vorhaben, von dem von vorneherein klar war, daß es im Sinne eines Minimalkonsens Kompromißbereitschaft von *Menschen* erfordert, die von wissenschaftlichen *Positionen* nicht leistbar ist. Der Versuch war begeisternd. In verschiedenen Teilen Deutschlands wurde stundenweise um gemeinsame Worte, tageweise um

gemeinsame Sätze gerungen. Beim ersten Zusammentragen von Zwischenergebnissen von Gruppen und Einzelpersonen zeigte sich, daß das große Plenum der Dozententagung es nicht vermochte, die unterschiedlichen Positionen zu einem Ganzen zusammenzufügen. So wurden Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Positionen in eine Arbeitsgruppe gewählt, um in intensivem Diskurs im kleinen Kreise die Arbeit fortzusetzen und der Dozentenkonferenz einen Diskussionsentwurf vorzulegen. Mitglieder der Autorengruppe des vorangehenden Beitrages waren zu dieser Vorbereitungsgruppe ebenfalls gewählt worden. Bereits auf dieser Dozententagung in Köln zeigte sich aber, daß diese Gruppe mit dem Erleben, daß sich ihre Einzelposition – wie alle anderen Positionen – verständlicherweise nicht als mehrheitsfähig durchsetzen konnte, nicht zurechtkam. Die Kolleginnen und Kollegen verweigerten sich einer weiteren Mitarbeit und tauchten erstmals ab. Auch als nach etwa einjähriger Arbeit der „Leitlinien-Gruppe“ der Entwurf allen Mitgliedern der Dozentenkonferenz zur Stellungnahme schriftlich zugestellt und in Reutlingen abschließend beraten wurde, meldeten sich die abgetauchten Verweigerer nicht zu Wort. Mit einigen Nachbesserungen geschah dann in Reutlingen das völlig Unerwartete: Das Leitlinienpapier wurde nicht nur von einer Mehrheit, sondern einstimmig von einem Gremium angenommen, in dem – gemäß Teilnehmerliste – fast ausnahmslos alle Studienstätten vertreten waren.

Aber siehe da – kaum daß die breitangelegte kollegiale, teils auch kontroverse Diskussion ihr Ende gefunden hatte, tauchten die Diskursverweigerer als (selbst)gerechte Interpreten wie Häschen aus der Grube auf (oder war es Phönix aus der Asche?), um als Fähnlein der vier wissenschaftstheoretisch Aufrechten dem Rest aller Dozentinnen und Dozenten das Fürchten zu lehren.

Die Methode Ihres Kritiksansatzes ist so simpel wie wirksam: Man legt an ein Arbeitsergebnis Kriterien an, die bereits bei Beginn der gemeinsamen Arbeit explizit oder implizit ausgeschlossen worden sind. Wider-

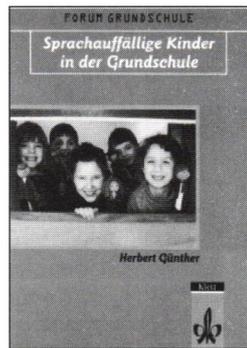
spruchsfreie Begrifflichkeit, historische Aufarbeitung und Einordnung, vorgängige Praxisanalyse, fachdisziplinär historisch klar herausgearbeitete Positionen der Autoren werden angemahnt (für ein Papier, das von allem Anfang an nicht länger als 3-5 Seiten sein sollte), und können mit verkniffenem Siegerlächeln als z.T. nicht vorhanden konstatiert werden. Ein derartiges Vorgehen läßt sich an Unredlichkeit kaum noch übertreffen. Wider besseren Wissens wird hier ein Rundumschlag gegen den Rest der Sprachbehindertenpädagogik geführt, dem „theoretische Unbekümmertheit“ vorgeworfen und – um noch eins draufzusetzen – „Praxisferne“ attestiert wird.

Erstaunlich, wie ein vierseitiges Leitlinienpapier dadurch eine 15seitige Kritik erfahren kann, in der jeglicher konstruktiver Ansatz fehlt. Nachdem die Autoren, die sich zum Teil als Vertreter einer „kooperativen Pädagogik“ bezeichnen, im kollegialen Diskurs jegliche Kommunikations-, Kooperations- und Kompromißfähigkeit vermissen ließen, legen sie ein Elaborat vor, mit dem es sich inhaltlich so wenig auseinanderzusetzen lohnt, wie sich die „Mühen“ der gerechten Interpreten gelohnt haben.

Vorgehen und Produkt dem unwissenden Leser der Sprachheilarbeit jetzt als konstruktiv zu verkaufen, ist schlichtweg zynisch. Es handelt sich um eine unangemessene, weil an Aufgabenstellung und Zielsetzung des „Leitlinienpapiers“ völlig vorbeigehende Kritik, die insgesamt den Anschein erweckt, als ginge es den Autoren vor allem um persönliche Abgrenzung und Selbstprofilierung. Dies kann u.E. die durchaus nötige Diskussion über fachwissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Grundlagen und Begründungen weder fördern noch ersetzen. Was bleibt, ist ein schaler Geschmack im Mund der Beteiligten ob dieses schlechten kollegialen Stils.

Otto Braun
Iris Füssenich
Detlef Hansen
Gerhard Homburg
Hans Joachim Motsch

Rezensionen



Herbert Günther: Sprachauffällige Kinder in der Grundschule. Praktische Hinweise für Lehrer zur Diagnose und Förderung. Klett Grundschulverlag 1995, 183 Seiten, 25,80 DM.

Zufriedenheit und Erleichterung ist die Resonanz auf das Erscheinen dieses Buches von H. Günther, was nicht nur bei dem von ihm selbst angesprochenen Personenkreis festzustellen ist, sondern darüber hinaus auch bei zahlreichen anderen am Erziehungsgeschehen beteiligten Personen. Ein Werk, das eine Lücke füllt, die besetzt ist (war) von Unsicherheit, wachsenden Problemen und Fragestellungen von seiten vieler Grundschullehrer(innen), Erzieher(innen) in Regelkindergärten und ebensolchen in der sonderpädagogischen Zusatzausbildung.

Auf der Grundlage praktischer Erfahrungen beschreibt der Autor zunächst die Probleme und Folgen von Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern und die Schwierigkeiten der Begegnung durch das Erziehungspersonal.

In sehr demokratischer Art werden die Modalitäten des Spracherwerbs ohne Dogmatismus aufgeführt und die Voraussetzungen zum ordnungsgemäßen Spracherwerb genannt. Fachtermini als Fremdwörter tauchen dabei nur auf, wenn sie unausweichlich sind. Die Kollegen und Kolleginnen der sonderpädagogischen Zusatzausbildung werden es zu danken wissen.

Aus Gründen der Systematisierung aber stets darauf verweisend, daß Sprachentwicklung ein Teil der Gesamtentwicklung ist, werden die Sprachebenen erklärt und im Hinblick auf die einzelnen Ebenen, wie auch übergreifend an alle Ebenen, den pragmatischen Aspekt nie verlierend, die Störungen des Spracherwerbs beschrieben. Wertvoll ist hier auch die Überwindung des Begriffes „Dysgrammatismus“ als Symptom, hin zur Sprachentwicklungsdysphasie, wie sie auch Dannenbauer beschreibt.

Die kurzen Anweisungen zur Diagnose werden dem Lehrer eine große Hilfe sein, vor allem, da der direkte

Bezug zur Förderung gesucht wird, wobei die beschriebenen Fördermaßnahmen verständlicherweise in ihrem Umfang nur Anregungen zur Suche und zur Schaffung weiterer Fördermöglichkeiten sein können. Da große Unsicherheit beim Umgang mit stotternden Kindern besteht, ist es sehr wertvoll, daß gerade hier der Autor Hilfestellungen in umfangreicherer Form gibt, ohne beim angesprochenen Personenkreis den Anspruch zu erheben, therapeutisch tätig zu werden. Die Sprache und das Sprachverhalten des Lehrers bekommen ein Kapitel, ein Thema, das viel zu selten zur Diskussion kommt. Die Darstellung der fachspezifischen Einrichtungen und Berufsgruppen kann häufige Fragen seitens der Kollegen aus dem Kindergarten- und Grundschulbereich beantworten, muß aber für das jeweilige Bundesland eventuell ergänzt werden.

Es liegt hier ein Buch vor, das allen Kollegen und Kolleginnen aus dem Vor- und Grundschulbereich zu empfehlen ist. Durch seine Lektüre werden die Informations- und Fortbildungsveranstaltungen nicht überflüssig, aber die Diskussionen und Informationen werden dann auf einem höheren Qualifikationsniveau geführt werden können.

Frank Kuphal



Jutta Breckow: Sprachtherapie mit alten Menschen. Verlag Dr. Kovac. Hamburg 1995, 160 Seiten, 79,80 DM.

Der zunehmende Anteil älterer Menschen in der Bevölkerung wird uns anhand vielfältiger Aufgabenstellungen immer mehr vor Augen geführt. Auch für die Sprachheilpädagogik sind damit Anforderungen verbunden, die ein an Bedeutung gewinnendes Arbeitsfeld implizieren. Von daher ist die vorliegende Veröffentlichung prinzipiell zu begrüßen. Sie ist darüber hinaus von Bedeutung, da nicht nur Teilgebiete sprachtherapeutischer Interventionen angesprochen werden, sondern übergreifend eine systematische Bearbeitung sprachheilpädagogischer Aufgabenge-

bierte im Hinblick auf gerontologische Fragestellungen erfolgt.

Wesentlich ist der Verfasserin die Darlegung ihrer erkenntnistheoretischen Grundlagen. Dementsprechend geht sie zunächst auf eine umfassende Erörterung der zugrundegelegten systemtheoretischen Gedankengänge ein, die auf Fragestellungen der Selbstorganisation, prozeßhaften Veränderung, Flexibilität, Zieloffenheit und ein Denken in Wahrscheinlichkeiten verweisen. Das dabei entwickelte Bild des Kreisels verdeutlicht anschaulich ein dissipatives System, das in ständiger Bewegung ist, wobei die ordnende Tätigkeit des Menschen den Kreisel zusammenhält und der Fliehkraft chaotischer Kräfte entgegenwirkt.

Hier liegen deutliche Stärken des Buches, indem Theorie-Praxis-Zusammenhänge offengelegt werden, die eine vertiefte Reflexion sprachtherapeutischen Handelns ermöglichen und zu einer konzeptionellen Weiterentwicklung beitragen. Dies trifft auch für die gerontologische und forschungsmethodische Basis zu. Es geht nicht nur um das Einwirken auf sprachstörungsspezifische Symptome. Im Vordergrund steht der Mensch mit seiner subjektiven Wahrnehmung und Krisenbewältigung im Alter. Vom Selbstverständnis her wird auf die Bedeutung persönlicher Beziehungen verwiesen. Man muß sich „mitbewegen können, um verstehen zu können“ (23).

Diese Gedankengänge sind Ausdruck einer Lebensproblemzentrierten Pädagogik in Anlehnung an Westphal. Sie gehen ein in das von der Verfasserin entwickelte Konzept der „Integrativen Sprach- und Bewegungsarbeit mit alten Menschen“ (ISBA), bei dem Bewegung und Sprechen miteinander verbunden sind und Problemlösungen durch Bewältigung im Tätigsein angestrebt werden. Es wird versucht, Einzelfunktionen in einem sinnvollen Zusammenhang aufeinander zu beziehen und Alternativen des Umgangs miteinander zu sehen, um eine höhere Lebensqualität und persönliche Zufriedenheit zu ermöglichen.

Die praktische Erprobung erfolgte in den Jahren 1992 bis 1994 in Altenheimen der Stadt Köln. Zur Darstellung der Arbeit werden bei einer Wiederaufnahme der theoretischen Basis als Mittel der Verdeutlichung einer erlebnisorientierten Krisenbewältigung Bilder und Märchen verwendet. Vergleiche wie die von „Münchhausens Zopf“ als Beispiel für eine eigenaktive Auseinandersetzung, „Der Froschkönig“ für Mißerfolgsorientierung, „Die Prinzessin auf der Erbse“ für Passivität und „Die Bremer Stadtmusikanten“ als Symbol des gemeinsamen Aufbruchs ermöglichen ein schlagartiges Verstehen, das durch viele kluge Worte nicht erreichbar wäre.

Dabei bleiben durchaus offene Fragen. Interessant wäre es beispielsweise zu erfahren, wie das „sprachtherapeutische Handwerkszeug“ (42 ff) konkret in Methodenkombination eingesetzt wurde. Dies steht

jedoch nicht im Vordergrund der Darstellung. Wichtiger ist der Verfasserin die Vermittlung des prozessualen Geschehens. Sie gibt sich dabei als Person zu erkennen. Ihr ist es wichtig, daß die „Menschlichkeit nicht verlorengelht“ (4). Sie möchte sich persönlich einbringen und Verantwortung übernehmen. Diese Haltung durchzieht die Darstellung und macht ihr Handeln glaubwürdig.

Es bleibt zu hoffen, daß die wenig professionelle äußere Aufmachung des Buches und der unverhältnismäßig hohe Preis einer Verbreitung nicht entgegenstehen. Die darin geäußerten Gedankengänge verdienen eine kritische Würdigung und konstruktive Weiterentwicklung.

Manfred Grohnfeldt

Aus-, Fort- und Weiterbildung

Rhein-Ruhr-Meeting in Bochum

Am 31. Mai 1996 findet von 9-18 Uhr das 5. Rhein-Ruhr-Meeting in Bochum (Audimax der Ruhruniversität) statt.

Thema:

Neuere Ansätze in Aphasiotherapie und -diagnostik (mit und ohne Computer)

Referenten (Planungsstand 1.12.95):

A. Bauer (Elzach) – G. Blanken (Freiburg) – R. Glinde mann (München) – I. Ohlendorf (Bonn) – T.A. Pol low (Bonn) – K. Schlenck (Hopfen am See) – J. Stark (Wien) – E. Visch-Brinck (Rotterdam). Weitere Anfragen sind erfolgt, aber noch nicht endgültig geklärt.

Inhaltliche Konzeption:

In zwei Hauptblöcken sollen die beiden Hauptströmungen der Aphasiediagnostik und -therapie in Grundlagen und praktischer Anwendung vorgestellt werden – einerseits der psycholinguistisch-modellorientierte, andererseits der kommunikativ-pragmatisch-gesprächsanalytische Ansatz. Darüber hinaus soll im Sinne des engeren europäischen Zusammenwachsens ein Blick über die Grenzen getan werden und das Arbeitsgebiet Aphasie in den Niederlanden (Forschung – Therapie – Selbsthilfe – Ausbildung) vorgestellt werden. Ebenso gehören computergestützte Therapie- und Diagnoseverfahren und ihre Demonstration zum Tagungsprogramm.

Information/Anmeldung:

Dr. Walter Widdig
Neurologische Klinik der Ruhr-
universität Bochum
Berufsgenossenschaftliche Kliniken
Bergmannsheil
Bürkle-de-la-Camp-Platz 1
44789 Bochum
Tel.: 02 34/3 02 69 24

Fortbildungsverzeichnis der LG Rheinland

Das Fortbildungsverzeichnis der dgs-Landesgruppe Rheinland enthält auch in diesem Jahr wieder Angebote, die Interessierte außerhalb des Rheinlandes ansprechen dürften.

Hier eine kleine Auswahl der Themenkreise, die durch regional und bundesweit namhafte ReferentInnen durchgeführt werden:

- LRS in Therapie und Unterricht;
- Kinder behandeln und mit Eltern sprechen;
- Vorbereitende Übungen und Spiele zur MFT;
- Stottern bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen;
- türkisch-deutsche Sprachtherapie bei Kindern;
- Sprechapraxie;
- Atem-Stimme-Bewegung;
- Seminare zur Padovan-Methode.

Das Verzeichnis kann gegen Übersendung von DM 3,00 in Briefmarken bei der Referentin für Fortbildung angefordert werden:

Birgit Appelbaum
Obere Birk 32a
47443 Moers

Internationale Tagung für AusbilderInnen und Ausbildung zum Lehramt Sonderpädagogik (TAS)

Das IPTS-Landesseminar für Sonderpädagogik führt anlässlich seines 25jährigen Jubiläums in der Zeit vom 04.-06. November 1996 im Kulturzentrum Salzau (Schleswig-Holstein) eine Fortbildungsveranstaltung durch.

Tagungsthema: Lehrerausbildung und Integration

Tagungsprogramm und Anmeldeformulare können angefordert werden unter: IPTS-Landesseminar für Sonderpädagogik, Schreiberweg 5, 24119 Kronshagen, Telefax: 04 31-54 03 200.

Hinweise für Autoren

„Die Sprachheilarbeit“ Richtlinien für die Manuskript-Bearbeitung und Hinweise für die Autoren

1. Die Beiträge sollen höchstens 15 Manuskriptseiten umfassen (1 1/2zeilig in Maschinenschrift; einschließlich Tabellen, Abbildungen und Literaturverzeichnis). Sie sind unter Beachtung der in Heft 1 eines jeden Jahrganges niedergelegten Richtlinien in zweifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden.
2. Jedem Beitrag soll eine Zusammenfassung von höchstens 15 Zeilen vorangestellt werden.
3. Jedes Manuskript muß am Schluß den Namen und die Postanschrift des Autors enthalten. Darüber hinaus wird um Zusendung eines Paßbildes (schwarzweiß) sowie um kurzgefaßte Angaben zum persönlichen Arbeitsfeld gebeten.
4. Für Abbildungen im Text (Diagramme, Kurven, Schemazeichnungen usw.) werden reproduktionsreife Vorlagen erbeten in gleichmäßiger Strichstärke und einer Beschriftungsgröße, die nach der Verkleinerung noch gut lesbar ist.
5. Abbildungen und Tabellen müssen durchlaufend nummeriert sein und möglichst kurze Überschriften (Legenden) enthalten, die das Verständnis unabhängig vom Text ermöglichen.

6. Der Text soll durch Einfügung von Zwischenüberschriften eine hinreichende Gliederung erfahren. Zur Strukturierung der Kapitel und Unterkapitel ist eine Dezimalklassifikation zu verwenden (1. -1 .1. - 1.2. - 1.2.1. usw.).

7. Auf Fußnoten und Anmerkungen sollte möglichst verzichtet werden.

8. Literaturhinweise im Text: Wird nur eine Veröffentlichung eines Autors herangezogen, genügt die Angabe des Namens in Klammern, z.B. (*Orthmann*).

Werden mehrere Veröffentlichungen eines Autors erwähnt, wird dem Namen im Text das Erscheinungsjahr hinzugesetzt, ggf. mit a, b, ..., wenn es sich um mehrere Beiträge desselben Erscheinungsjahres handeln sollte, z.B.: (*Braun 1989 a*).

Wörtliche Zitate im Text sind mit der genauen Seitenangabe zu versehen, z.B. (*Wendlandt 1992, 42*).

9. Im Literaturverzeichnis am Schluß muß alle im Text zitierte Literatur belegt sein. Die Reihenfolge der Literaturangaben richtet sich ohne Nummerierung alphabetisch nach dem Anfangsbuchstaben des Autorennamens.

Bei Büchern sind neben dem Verfasser und Titel der Verlagsort und das Erscheinungsjahr (mög-

lichst mit hochgesetzter Zahl für die Auflage) anzugeben.

z.B. *Westrich, E.*: Der Stotterer. Psychologie und Therapie. Bonn-Bad Godesberg 1981.

Bei Handbuchartikeln gilt folgendes:

z.B.: *Homburg, G.*: Konzepte und Ansatzpunkte der Dysgrammatische Therapie. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 4. Störungen der Grammatik. Berlin 1991, 113-143.

Bei Zeitschriften-Beiträgen sind neben dem Verfasser und Titel der Name der Zeitschrift, der Jahrgang, das Erscheinungsjahr in Klammern sowie die Anfangs- und Schlußseite des Beitrags aufzuführen.

z.B.: *Knura, G.*: Einige Besonderheiten des schulischen Verhaltens sprachbehinderter Kinder. Die Sprachheilarbeit 16 (1971), 111-123.

10. Eingereichte Beiträge können nur veröffentlicht werden, wenn sie nicht vorher oder gleichzeitig andernorts erscheinen. Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden. Wenn Rücksendung gewünscht wird, ist Rückporto beizufügen.
11. Dem Verfasser werden je nach Umfang des Beitrags 5 bis 15 Exemplare der 'Sprachheilarbeit' geliefert. Weitere Exemplare sind gegen Bezahlung erhältlich und spätestens mit der Korrekturrückgabe beim Verlag zu bestellen.
12. Abbildungen, Grafiken und Tabellen werden, je nach Erfordernis und Möglichkeit, ein- oder zweispaltig abgedruckt (Abdruckbreite: 63 mm bzw. 131 mm). Um nicht zu unzutraglichen Verkleinerungen zu gelangen, sind die entsprechenden Vorlagen unter Berücksichtigung der beiden in Frage kommenden Breiten anzufertigen.

13. Für die einzelnen Ausgaben der 'Sprachheilarbeit' gelten folgende Redaktionsschlußzeiten:

Februar-Heft: 15. Dezember (1995)

April-Heft: 15. Februar 1996

Juni-Heft: 15. April 1996

August-Heft: 15. Juni 1996

Oktober-Heft: 15. August 1996

Dezember-Heft: 15. Oktober 1996.

Die Redaktion

Erratum

In Heft 6/1995 sind auf Seite 490 folgende Fehler zu korrigieren: [Ç] und [X] sind jeweils durch [ç] und [x] zu ersetzen. Das Buch von *Weinert* hat den Titel „Bekämpfung von Sprechfehlern“ (Nicht:Sprachfehlern).

Die Redaktion

Vorschau

C. Hammann: Stimmstörungen im Lehrberuf – eine unumgängliche Berufskrankheit?

v. Clausnitzer, J. Donczik: Kinesiologie in der Stottertherapie.

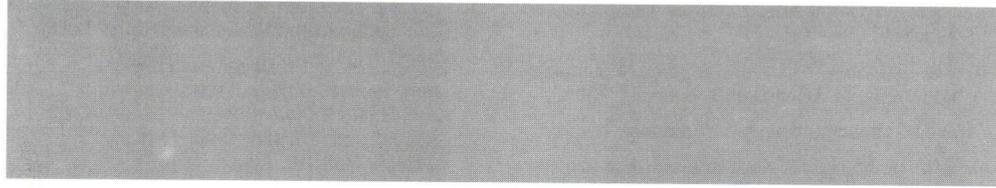
A. Fischer-Olm: Themengebundene, multisensorielle Entwicklungs- und Sprachförderung im Sprachheilkindergarten Heidenheim.

A. Nienkerke-Springer: Betrachtungen zu einem körperbezogenen Ansatz in der Sprech- und Stimmtherapie.

W. Trenschei: Die linguo-velare Kooperation und ihre Auswirkungen auf die Stimmgebung.

H. Werder: Schriftspracherwerbsstörungen aus klinisch-psychologischer Sicht.

H.-L. Worm: Mutismus im Märchen.



Liebe Leserinnen und Leser!

Wenn Sie Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) werden wollen, dann senden Sie bitte den folgenden Aufnahmeantrag an Ihre Landesgruppe: Name und Adresse der betreffenden Vorsitzenden finden Sie auf der zweiten Umschlagseite.

Der Bezug dieser Zeitschrift ist im Jahresbeitrag enthalten.

Aufnahmeantrag

Bitte in Druckschrift oder mit Schreibmaschine
vollständig ausfüllen

Landesgruppe: _____

Mitgliedsnummer: _____

(wird vom Verband eingetragen)

Ich bitte um Aufnahme in die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) ab 1. Januar 19 _____

(Die Satzung unserer Gesellschaft sieht nur Jahresmitgliedschaft vor. Wird der Antrag auf Mitgliedschaft im Laufe eines Jahres gestellt, kann der Bezug der Fachzeitschrift „Die Sprachheilarbeit“ nur mit der Antragstellung folgenden Ausgabe, nicht jedoch rückwirkend für schon ausgelieferte Ausgaben gewährleistet werden.)

Name: _____

Vorname: _____

Geburtsname: _____

Geburtsdatum: _____

Genaue Berufs- bzw. Amtsbezeichnung: _____

(bitte keine Abkürzungen)

Fachausbildung: von _____

bis _____

a) Ort: _____

b) Name der Ausbildungsstätte: _____

c) gegebenenfalls weitere Berufsausbildungen: _____

Anschrift: (privat) _____

Telefon: _____

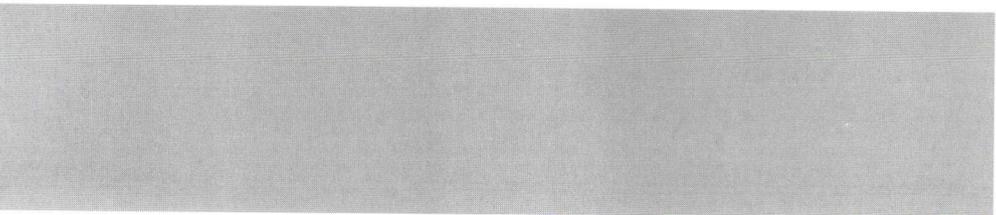
Anschrift: (dienstlich) _____

Telefon: _____

Ihre persönlichen Daten werden nach den Bestimmungen des Bundesdatenschutzes behandelt.

Datum: _____

(Unterschrift)



Wir suchen zum 1. April 1996 für unsere Praxis

Dipl.-SprachheilpädagogInnen

LogopädInnen

ErgotherapeutInnen

(vollzeit oder teilzeit, angestellt oder freiberuflich)

Das **Aufgabengebiet** umfaßt alle Störungsbilder aus Phoniatrie, Neurologie und Pädiatrie.

Wir bieten

- 13. Monatsgehalt, Urlaubsgeld
- regelmäßige Teambesprechungen, teaminterne Fortbildungen, kollegiale Supervision
- Möglichkeit der eigenen Fortbildung
- wenn Sie bereit sind Verantwortung zu übernehmen, die Möglichkeit, MitgesellschafterIn zu werden.

Berufserfahrung ist erwünscht, aber nicht Bedingung.

Richten Sie Ihre Bewerbung bitte an Matthias Kraus-Wicker, Uwe Schürmann, Institut

visus, Nordstraße 39, 48149 Münster

Kurs „Myofunktionelle Therapie“

Leitung: Anita M. Kittel, Logopädin

Mainz 8./9.3.96 **Aufbaukurs** (nur f. Teilnehmer des Grundkurses)

Tübingen 28./29..6.96 **Grundkurs**

Anmeldungen unter Angabe des Berufs und Telefon (dienstlich und privat):

Anita M. Kittel,
Karlstr. 16, 72764 Reutlingen.

Sprachheilpädagoge/-in Logopäde/-in

zur Praxisübernahme ab Juni 1996
in Frankfurt/Main gesucht.

Zuschriften unter

Chiffre SP 19600

Das Logopädische

VIDEO[®]

Logovid

Videounterstützte Anleitung zur
Übung sprach-, sprech- und
stimmtherapeutischer
Inhalte.

Logovid, die therapeutische Neuheit.

In Verbindung mit dem ausführlichen Handbuch ist das Logovid ein völlig neuartiges sprachtherapeutisches Übungs- und Arbeitsmittel.

Diejenigen, die Sprach- und Sprechprobleme haben (bei Aphasie, Dysarthrie, Stimmstörung, Stottern), finden in dem reichhaltigen Logovid-Programm leistungsdifferenzierte Themen und Aufgabenstellungen, ideal zum Lernen, Reaktivieren und Einüben: Wortfindung, Lesen, Artikulieren, Schreiben, Zählen, ...

Das Logovid basiert auf über 10 jähriger Therapieerfahrung mit dem Medium Video in ambulanter wie stationärer Intensiv-Sprachtherapie.

Das Logovid erlaubt ...

- selbständiges, konzentriertes, erwachsenen-gemäßes und attraktives Üben,
- gemeinsames Arbeiten von Patient/in / Therapeut/in / Partner/in,
- beliebig häufige Wiederholungen und Üben ohne psychischen Druck
- Das Logovid ist kommunikativ, übungs-intensiv und wirkungsvoll.

Für weitere Informationen und für Bestellungen wenden Sie sich bitte an unsere Frau Bitzinger.

VMS GmbH

Im Kromsfeld 1, 51789 Lindlar
Tel. / Fax 02207 - 5628



FORUM LOGOPÄDIE

- ist die Fachzeitschrift für Logopädie und angrenzende Medizinalfachbereiche
- verbindet Theorie und Praxis und spiegelt die aktuellen Entwicklungen in der Logopädie wider
- wird vom Deutschen Bundesverband für Logopädie e.V. herausgegeben
- erscheint 6 x jährlich
- kostet im Abonnement nur DM 88,-; öS 616,-; sFr 88,- im Inland (Ausland zzgl. Portokosten)

Kostenlose Leseexemplare können angefordert werden:

**Schulz-
Kirchner
Verlag**

SCHULZ-KIRCHNER VERLAG

Postfach 9, D-65505 Idstein

Tel.: 0 61 26 / 93 20-0, Fax: 0 61 26 / 5 21 79



Veranstaltungen 1996

Seminare

14. - 17. März 1996

**COBLENZERSEMINAR:
Intensivkurs Schwingegurtarbeit
(Fortgeschrittene)**

Leiter: Prof. Dr. Horst Coblenzer

29. - 31. März 1996

**Funktionales Stimmtraining nach
Gisela Rohmert**

Leiter: Michael Blume

26. - 28. April 1996

**Intention und Transfer in der
Stimmtherapie**

Leiter: Schürmann/Kraus-Wicker

31. Mai - 2. Juni 1996

**COBLENZERSEMINAR:
Funktionelle Entspannung und Stimme**

Leiterin: Adelheid Ganz-Wetter

14. - 16. JUNI 1996

**COBLENZERSEMINAR:
Atemrhythmisch Angepaßte Phonation**

Leiter: Uwe Schürmann

9. August - 1. September 1996

**COBLENZERSEMINAR:
Grundkurs**

Leiter: Prof. Dr. Horst Coblenzer

11. - 13. Oktober 1996

**COBLENZERSEMINAR:
Stimme und Persönlichkeit**

Leiter: Gerhard Doss

6. - 8. Dezember 1996

**COBLENZERSEMINAR:
Atemrhythmisch Angepaßte Phonation**

Leiter: Uwe Schürmann

Supervision/Beratung

Am 16. Februar 1996 beginnen wir eine neue **Supervisionsgruppe**. Sie erstreckt sich über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren und umfaßt insgesamt 15 Sitzungen à 4 Stunden.

Leiter: Matthias Kraus-Wicker

Supervisionsgruppe für LehrlogopädInnen

Beginn: 15. 03. 1996

Diese Supervisionsgruppe trifft sich 15 x 6 Stunden im Abstand von ca. 4 Wochen jeweils freitags

Leiter: Matthias Kraus-Wicker

11. - 14. 04. 1996

Workshop Supervision

Leiter: Matthias Kraus-Wicker

1. - 3. März 1996

Einführung in die Rollenanalyse

Leiter: Matthias Kraus-Wicker

Auf individuelle Anfrage:

**Einzel-, Team- und Gruppensupervision
Organisationsberatung
Projektberatung/Projektmanagement**

Arbeitskreis

Ab 1995 führen wir 3 mal im Jahr jeweils samstags fachspezifische Arbeitskreise zum Thema **Praxis der Stimmtherapie** durch. Diese richten sich an ehemalige TeilnehmerInnen unserer Seminare.

Leiter: Uwe Schürmann

Termine: 2.3., 1.6., 5.10.1996

Die Veranstaltungen finden in Münster statt

Wir schicken Ihnen gern Informationen zu den einzelnen Veranstaltungen



Matthias Kraus-Wicker
Uwe Schürmann

Nordstraße 39
48149 Münster

Tel.: 0251/22131
Fax: 0251/298033

Wir suchen für unsere sprachtherapeutische Praxis:

eine/n

SPRACHTHERAPEUTIN/EN

in Vollzeit.

Wir bieten eine gute Arbeitsatmosphäre in einem größeren Team, ein festes Angestelltenverhältnis mit 13. Monatsgehalt und eine großzügige Urlaubsregelung.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an

KURT HEICKS

Sprachtherapeut
Elisabeth-Breuer-Str. 17
51065 Köln
Tel. 0221/613555

Böblingen bei Stuttgart

Suche für meine geplante Praxisgemeinschaft

Logopädin/en od. Sprachtherapeuten

die/der

- sich freiberuflich mit eigener Kassenzulassung in meinen Praxisräumen niederlassen möchte.
- Freude an der Zusammenarbeit mit Krankengymnasten und Ergotherapeuten hat.

Bewerbungen bitte an:

**Praxis für Krankengymnastik
Kerstin Max-Süssespeck
Lauchstr. 30
71032 Böblingen
Tel: 0 70 31 / 22 65 10
Fax: 0 70 31 / 22 16 77**



EVANGELISCHES UND JOHANNITER-KRANKENHAUS DIERDORF-SELTERS GMBH



Das Evangelische und Johanniter-Krankenhaus Dierdorf/Selters sucht für seine neurologische Abteilung (Behandlungsphase II) eine/n

Logopädin/Logopäden

als Schwangerschaftsvertretung für zunächst ein Jahr.

In der Abteilung mit derzeit 30 Betten werden Patienten mit cerebralen Durchblutungsstörungen, Schädel-Hirn-Trauma, Encephalomyelitis disseminata und anderen Erkrankungen behandelt.

Der Schwerpunkt der logopädischen Behandlung liegt in der Behandlung von Sprach- und Sprechstörungen sowie Schluckstörungen.

Mit im Behandlungsteam sind neben Ärzten und Krankenpflegepersonal, Krankengymnasten und Ergotherapeuten.

Die Bezahlung erfolgt nach BAT-VkA.

Selters liegt verkehrsgünstig zur BAB Köln-Frankfurt.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an

**Herrn Dr. Reuter, Chefarzt der Neurologischen Abteilung
Ev. und Johanniter-Krankenhaus
Waldstraße 5 • 56242 Selters**

Klinik Wartenberg

Modern ausgestattete internistische Akut- und Nachsorgeklinik mit 189 Betten in landschaftlich ruhiger und schöner Lage, 50 km nordöstlich von München, Autobahnanschluß, stellt zum nächstmöglichen Termin ein:

Sprachtherapeut/in

zur Diagnostik und Behandlung von Aphasien und Dysarthrien bei Erwachsenen.

Leistungsgerechte Verfügung.

Berufskleidung wird gestellt.

Wir haben ausreichend Personalwohnungen (verschiedene Größen, 1-Zi.-, 2-Zi.- oder 3-Zi.-Wohnungen) 100 m von der Klinik entfernt.

Schriftliche Bewerbungen mit kurzem Lebenslauf und Kopie der Ausbildungs- und Arbeitszeugnisse sowie Foto erbeten an:

**Klinik Wartenberg, Prof. Dr. H. Selmair,
85456 Wartenberg**

**Heimstatt-Clemens-August
Clemens-August-Stift
49430 Neuenkirchen**



Die Heimstatt-Clemens-August ist ein Heim für geistig behinderte Kinder und Jugendliche mit angeschlossener Tagesbildungsstätte.

Wir suchen zum 01.03.1996 oder später eine/n

Sprachtherapeutin/en

oder **Logopädin/en** (38,5 Wochenstd.)

Die Vergütung erfolgt nach AVR (BAT angeglichen) mit den üblichen Sonderleistungen. Neuenkirchen liegt 26 km nördlich von Osnabrück.

Bitte senden Sie Ihre Bewerbung an:

**Heimstatt-Clemens-August
Postfach 1105
49430 Neuenkirchen-Vörden
Telefon 05493/671**

Möchten Sie Ihre Kompetenz als

Sprachtherapeut/in/Logopäde/in

in ein Team von anderen Fachkräften: Erzieher/innen, Psychologin, Motopädin, Heilpädagogin einbringen?

Möchten Sie an der Fortschreibung unseres Konzeptes „Integrierter Sprachtherapie“ mitwirken, das zum offenen Kompetenztransfer zwischen allen Fachdisziplinen einlädt?

Dann sollten Sie mit uns über unsere Arbeit im **SPRACHHEILKINDERGARTEN** der **Lebenshilfe Soltau** sprechen.

Wir nehmen uns Zeit für Ihre Fragen.

Rufen Sie mich an:



Sigrid Sadowski, Tel. 05191 5013
Ihre Bewerbung richten Sie bitte an
Lebenshilfe Soltau e. V.
Celler Straße 167, 29614 Soltau



IN GUTEN HÄNDEN
KLINIKUM BAD GÖGGING &
BERUFSFACHSCHULE FÜR PHYSIOTHERAPEUTEN

Als Rehabilitationszentrum (468 Betten) mit den Fachbereichen Orthopädie, Neurologie, Innere Medizin und Phoniatrie mit eigener Berufsfachschule für Physiotherapeuten haben wir uns auch überregional einen soliden Namen gemacht. Einfühlsamer Dienst am Menschen verbunden mit patientenorientierter Therapiekonzeption ist unser Erfolgsrezept. Unsere Mitarbeiter leisten hierzu den entscheidenden Beitrag.

**In Zusammenarbeit mit der Universität
 Regensburg, Abteilung für Phoniatrie und
 Pädaudiologie suchen wir**

Logopäden Sprachtherapeuten

**für die Rehabilitations-Abteilung Phoniatrie
 Stimm-, Sprech-, Sprach- und Schluckstörungen**

Sie sind verantwortlich für die Diagnostik und Therapie von stimm-, sprech-, sprach- und schluckgestörten Patienten mit funktionellen und organischen Stimmstörungen, Artikulationsstörungen, Redeflußstörungen sowie Kau- und Schluckstörungen aufgrund postoperativer und unfallbedingter Funktionsstörungen im orofacialen und Schlundbereich.

Auf zukunftsorientierte Qualifizierung unserer Mitarbeiter legen wir besonderen Wert. Wir fördern Ihre Einarbeitung und helfen Ihnen selbstverständlich auch bei der Wohnungsbeschaffung, damit Sie sich von Anfang an bei uns wohlfühlen. Unsere großzügigen sozialen Nebenleistungen werden sicher ein übriges dazu beitragen.

Wenn Sie sich von dieser Aufgabe angesprochen fühlen, senden Sie uns bitte Ihre aussagekräftigen Bewerbungsunterlagen (Klinikum Bad Gögging, Postfach 13 51, 93329 Bad Gögging). Herr Prof. Dr. T. Hacki von der Universitätsklinik Regensburg beantwortet Ihnen auch gerne vorab telefonisch (0941/944-9410) weitere Fragen.



NEUE KRAFT FÜR KÖRPER UND GEIST
KLINIKUM BAD GÖGGING &
BERUFSFACHSCHULE FÜR PHYSIOTHERAPEUTEN

**REHABILITATIONSKLINIK FÜR
STIMM-, SPRACH- UND SPRECHSTÖRUNGEN
- STIMMHEILZENTRUM -**

Wir möchten unser Team unter **neuer ärztlicher Leitung** erweitern und suchen ab 1.1.1996

Logopäden/innen

Wir arbeiten unter der Zielsetzung der **kommunikativen Rehabilitation** von Erwachsenen im gesamten Spektrum der diesbezüglich organischen, psychosomatischen und psychogenen Störungsbilder.

Wir sind:

- Ein Team von Ärzten/innen, Logopäden/innen, Stimm- und Sprachlehrer/innen, Psychologen/innen, Pflegekräften und Sozialarbeitern.

Wir bieten:

- Sinnvolle Arbeitsmöglichkeit in einem interdisziplinären Team
- Den weitgesteckten Rahmen eines erprobten phoniatisch-logopädischen Konzeptes
- Einen gut ausgestatteten und sicheren Arbeitsplatz
- Angemessene, leistungsgerechte Vergütung
- Sozialleistungen, wie zusätzliche Altersversorgung
- Urlaubsgeld etc.
- Günstige Mitarbeiterverpflegung
- Mithilfe bei der Wohnraumbeschaffung
- auch Berufsanfängern/innen eine Chance

Wir erwarten:

- Ihre Kreativität, Ihre Integrationsfähigkeit, Ihre Lernbereitschaft, Gruppen zu leiten

Haben wir Ihr Interesse geweckt?

Dann richten Sie Ihre Bewerbungsunterlagen mit Lichtbild an die

**Kur- und Klinikverwaltung
Bad Rappenau GmbH
Salinenstraße 30
74906 Bad Rappenau**



ISST

Wir suchen zum nächstmöglichen Termin eine **Sprachtherapeutin**.

Freie Mitarbeit oder Angestelltenverhältnis möglich.

Bewerbung an:

ISST

Institut für Stimm- und Sprachtherapie
Wasserstraße 25 • 59423 Unna
Tel.: 0 23 03 / 8 68 88 o. 8 99 91

Suche zum nächstmöglichen Termin

Mitarbeiter/in

für meine Praxis in
Teilzeitarbeit

Susanne Laub
Sprachheilpädagogin
Viersener Str. 59
41061 Mönchengladbach
Tel.: 02161/899551

Stift Rottal
Klinik für neurologische und geriatrische Rehabilitation

Wir suchen zur Ergänzung unseres sprachtherapeutischen Teams eine/n engagierte/n

Sprachheilpädagogin/en, Linguistin/en, Logopädin/en

schwerpunktmäßig für die Diagnostik und Therapie von zentralen Sprach-, Sprech- und Schluckstörungen.

Wir bieten:

- Bezahlung nach AVR (angelehnt an BAT)
- interne und externe Fortbildungsmöglichkeiten
- Hilfe bei der Wohnraumbeschaffung
- intensive Einarbeitung
- regelmäßige Supervision
- gut ausgestattete Therapieabteilung
- computerunterstützte Aphasietherapie
- auch Berufsanfängern eine reale Chance

Im niederbayerischen Bäderdreieck erwartet Sie eine 75 Betten umfassende und modern ausgestattete Rehabilitationsklinik für Patienten mit ausgeprägten neurologischen Erkrankungen, wie z.B. Schlaganfall, MS oder Parkinson. Desweiteren werden ambulant Patienten mit den unterschiedlichsten Störungsbildern, z.B. Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerung, betreut.

Bei uns steht die individuelle Arbeit mit und für den Patient im Vordergrund. Ein engagiertes und verantwortungsbewußtes Team bestehend aus Ärzten, Pflegepersonal, Psychologen, Sprachheilpädagogen, Ergotherapeuten und Krankengymnasten wartet auf Sie.

Ihre Bewerbungsunterlagen senden Sie bitte an:

STIFT ROTTAL

Stiftsdirektor Christian Langer • Max-Köhler-Straße 3 • 94086 Griesbach/Rottal

Suche zum nächstmöglichen Termin

Sprachtherapeuten(in) oder
Logopäden(in)

als Teilzeitkraft auf Honorarbasis
 (Schwerpunkt: Behandlung schwerer
 kindlicher Sprachentwicklungsstörungen,
 Sprachanbahnung, Elternanleitung)

Praxis für Sprachtherapie
 Jesuitenstraße 11
 53474 Bad Neuenahr-Ahrweiler
 Tel.: 02641/1659 oder 02226/14754

Biete **Übernahme** von gutgehender **sprachtherap. Praxis** in Köln.

Chiffre SP 19602

Sprachth. Praxis im Rhein. Berg. Kreis **sucht** für sofort oder später weitere/n **Sprachtherapeutin/en** bzw. **Logopädin/en** als Honorarkraft.

Chiffre SP 19603

Selbständig machen !

Praxisräume für **Logopäden(in)** und /oder
Ergotherapeuten(in)

in Löningen (15.000 Einw.) Landkreis Cloppenburg zu vermieten.

KG-Praxis mit Schwerpunkten Psychomotorik u. Bobath und Kinderarzt (gute Zusammenarbeit) im Haus.

Kontakt: Manuela und Jürgen Patock
 Praxis für Krankengymnastik
 Langestraße 13 • 49624 Löningen
 Tel. 0 54 32/18 72 • Fax 0 54 32/3 09 36

Dipl. Sprachheilpädagogin in ungekündigter Stellung sucht neues Betätigungsfeld in Sprachtherapeut. Praxis (vorerst Teilzeit) im Raum KO, BN, K, D. Zuschriften bitte unter *Chiffre SP 19601*



Private Arbeitsvermittlung

Media Consult Maier + Partner GmbH • Rebbbergweg 3 • 76229 Karlsruhe

Sie möchten sich beruflich verändern?

Wir suchen für unsere Klienten - Krankenhäuser, Fachkliniken, Privatkliniken und Rehabilitationseinrichtungen engagierte

Logopädinnen/Logopäden

u.a. in folgenden Regionen:

Damp/Ostsee (Rehabilitation/Orthopädie), Norderney, Mecklenburg-Seenplatte (Neuro-Orthopädie), Soltau (Neuro-Orthopädie), Delmenhorst (Physiotherapiepraxis, interdisziplinäres Team, Kassenzulassung Voraussetzung), St. Wendel (Saarland, Neurologie und Innere Medizin), Groß-Umstadt (Nähe Frankf./M., Pädiatrie und Neurologie), Oberschwaben (ca. 40 km südl. Ulm, Neurologie, ideal für Berufsanfänger, da klin. Ling. im Hause), Bodenseegebiet (onkologische Rehabilitation), Bodensee (Neurologie/Pädiatrie), Lörrach (Nähe Schweizer Grenze, Sozialpädiatrie), Karlsruhe (Orthopädie, Innere, alle Störungsbilder), Bayreuth (Neurologie/ Orthopädie/Geriatrie).

Lehrlogopäden/innen

für staatl. anerkannte Fachschulen nach Kaiserslautern, Trier und Rheine.

Bitte haben Sie dafür Verständnis, daß wir die Informationen zu den einzelnen Positionen aus Platzgründen einschränken. Bitte rufen Sie uns an, wenn Sie mehr wissen möchten. Das gesamte Verfahren ist für Sie als Bewerber kostenlos, Sie haben überall die Möglichkeit der Hospitation. Wir freuen uns auf Ihren Anruf oder Ihre Bewerbung an:

Media Consult Maier + Partner GmbH • Rebbbergweg 3 • 76229 Karlsruhe • Tel.: (0721) 9 46 31-12 Fax: (0721) 9 46 31-13

- Seminarreihe: Aphasie
- Funktionales Stimmtraining
- Einführung in die Tonale Stimmtherapie
- Integration v. Aphasieth. i. d. Bewegungsarbeit mit alten Menschen
- Erscheinungsbilder der LRS
- Lexikalische Störungen bei Aphasie
- Miteinander Reden / Eine Einführung in das NLP
- Gesprächsführung in der Eltern- und Angehörigenberatung
- Kommunikative Aphasietherapie mit der Pacc-Methode
- Phonologische Störungen bei Kindern
- Stimmliche Rehabilitation Laryngektomierter
- Theorie und Praxis einer ganzheitlichen Aphasietherapie
- Dysarthrophonien bei Erwachsenen
- Diagnostik und Therapie der aphasischen Standardsyndrome
- Die Stimme in Diagnose und Therapie
- Praxisseminar: Stimmtherapie

Fortbildungszentrum

TANDEM

Fordern Sie unser ausführliches Programm für 1996 an !

TANDEM - Kardinal-Galen-Ring 84 - 48431 Rheine - Telefon: 0 59 71/5 23 46

Die **BUNDESSTADT BONN**
-Sozialamt-



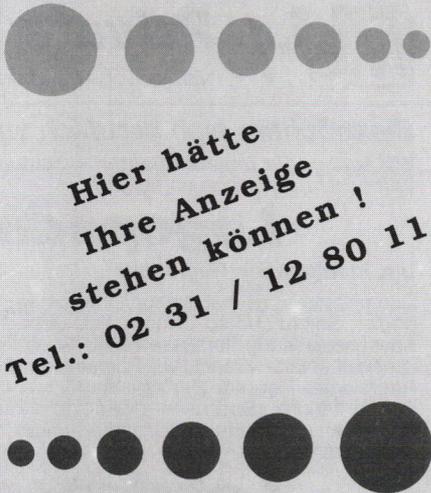
sucht zum nächstmöglichen Zeitpunkt für den Heilpädagogischen Kindergarten Bonn-Duisdorf eine

vollbeschäftigte Logopädin
oder einen
vollbeschäftigten Logopäden
-Vergütungsgruppe Vc / Vb BAT -

Schwerbehinderte werden bei gleicher Eignung bevorzugt eingestellt.

Richten Sie bitte Ihre Bewerbung innerhalb von 14 Tagen nach Erscheinen dieser Anzeige mit Lichtbild, Lebenslauf und Zeugnisabschriften unbedingt unter Angabe der Kennziffer 50-10.3 an die Bundesstadt Bonn, Die Oberbürgermeisterin, -Personalamt-, Berliner Platz 2, 53103 Bonn.

Die Bundesstadt Bonn ist um die berufliche Förderung von Frauen bemüht. Daher werden Bewerbungen von Frauen begrüßt.



**Hier hätte
Ihre Anzeige
stehen können !**
Tel.: 02 31 / 12 80 11

**Anzeigenschluß
für Heft 2/96
ist der 3. März 1996**

Der Sozialdienst katholischer Frauen e.V. Gießen schreibt zum 1. 8.1996 die Schulleiterstelle für die 4-klassige Sprachheilschule und Schule für Kranke am Sprachheilzentrum Gießen (Agnes-Neuhaus-Schule) aus.

Wir suchen für dieses Amt eine(n)

Sprachheilpädagogin (-pädagogen),

möglichst mit der zusätzlichen Qualifikation für das Lehramt an Schulen für Erziehungshilfe.

Der Träger der Einrichtung und die verantwortlichen Mitarbeiter/innen sind aufgeschlossen für förderdiagnostische und reformpädagogische Ansätze (Montessori-Pädagogik). Wir setzen voraus, daß die Schule mit den übrigen Bereichen des Sprachheilzentrums zusammenarbeitet.

Von der Schulleiterin/dem Schulleiter erwarten wir, daß sie/er den christlichen Geist unseres Hauses mitträgt und stützt!

Bezahlung erfolgt nach BAT (vergleichbar der Beamtenbesoldung A 14).-Bewerbungen bitte an

**SOZIALDIENST KATHOLISCHER FRAUEN E.V. GIESSEN,
z.Hd. Frau H. Schäfer, Wartweg 19, 35392 Gießen**

*Ihre Praxis ist
unser Programm!*

Ute Haffner

„Gut reden kann ich“

Das Entwicklungsproximale Konzept in der Praxis – Eine Falldarstellung
1995, 208 S., Format 16x23cm, br
ISBN 3-8080-0347-2,
Bestell-Nr. 1903, DM 38,00

Iris Adams / Veronika Struck /
Monika Tillmanns-Karus

Kunterbunt rund um den Mund

Spiele und Übungen zur Sensibilisierung und Kräftigung
ca. August 1996, ca. 150 S., mit 40 Fotos,
Format 17x24cm, Ringbindung,
ISBN 3-8080-0365-0, Bestell-Nr. 1905,
Subskriptionspreis bis zum Erscheinen
DM 39,80, danach DM 44,00

Deutsche Gesellschaft für
Sprachheilpädagogik (dgs) Hrsg.
Redaktion Wolfgang Scheuermann

**Einrichtungen
für Sprachbehinderte in der
Bundesrepublik Deutschland**

Eine Übersicht
1995, VI/214 S., Format DIN A 5, br
ISBN 3-8080-0343-X,
Bestell-Nr. 1902, DM 19,80

Wolfram Ziegler / Marion Jaeger

**Materialien zur
Sprechpraxietherapie**

Wortlisten mit 2400 ein- bis viersilbigen
Wörtern und Verwendungsleitfaden.
1993, 40 S., DIN A 4, geh,
ISBN 3-86145-046-1,
Bestell-Nr. 8511, DM 29,80

Manfred Grohnfeldt (Hrsg.)

**Lebenslaufstudien und
Sprachheilpädagogik**

*Grundlagen und Beispiele
einzelfallorientierter Förderung*
Juli 1996, ca. 250 S., Format 16x23cm, br
ISBN 3-8080-0366-9,
Bestell-Nr. 1906, DM 39,80

Gisela Röttgen

**Spielerlebnisse zum
handelnden Spracherwerb**

2., durchges. Aufl. 1995, 140 S., mit 18
Tierbildern als Kopiervorlagen, Format DIN
A 4, Ringbindung, ISBN 3-86145-105-0,
Bestell-Nr. 8510, DM 38,00

Dolores Claros Salinas

Texte verstehen

Materialien für Diagnostik und Therapie
1993, *Grundaussgabe*: Manual 24 S. und
Material (4 Blocks à 53 Blatt), Format A4,
ISBN 3-86145-048-8,
Bestell-Nr. 8513, DM 69,80

Einzelner Materialblock zum *Nachkaufen*:
ISBN 3-86145-054-2,
Bestell-Nr. 8515, DM 17,80

Heidrun Schröter-Morasch

**Anamnesebogen zur klinischen
Erfassung von Schluckstörun-
gen nach Hirnverletzungen**

Manual
1994, 28 S., DIN A 4, geh,
ISBN 3-86145-067-4,
Bestell-Nr. 8517, DM 19,80

Fragebögen

- Verlauf, Status, Empfehlungen (a), 2
Seiten A4
- Patientenbefragung (b), 4 Seiten A4
a+b nur zusammen als Satz à je 10 Stk
Bestell-Nr. 8532, DM 19,80

**NEU ab 1.1.96: 48-Stunden
Lieferservice – portofrei durch:**



verlag modernes lernen *borgmann publishing*

Hohe Straße 39 • D - 44139 Dortmund • ☎ (0180) 534 01 30 • FAX (0180) 534 01 20

L 11772 F

Die Sprachheilarbeit

verlag modernes lernen • Hohe Str. 39
44139 Dortmund

Zum Sonderpreis erhältlich:

Kongreßdokumentation

XXI. Arbeits- und Fortbildungstagung der
Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs)
„Sprachheilpädagogik im Wandel“

- Phänomene erkennen
- Wege suchen
- Wege gehen

Sonderdrucke der Zeitschrift „Die Sprachheilarbeit“ Heft 1-3/1995.

Themenbeispiele: Mediatisierung kindlicher Lebenswelten; Mediennutzung versus Leseförderung – kontrovers oder komplementär? Das Teilleistungskonzept – Versuch einer neuropsychologischen Begründung; Praktische Arbeit mit dem Teilleistungskonzept; Affektiv-emotionale Entwicklung und Sprachbehinderung; Aphasie als Störung der inneren Sprache; Sprache selbst entdecken; Rechnen mit Zahlenbildern; Ganzheitlich orientierte Sprachheilarbeit auf der Basis neuerer physiologischer Konzepte; Sprachauffällige Kinder in der Regelschule.

Nur bei Abnahme aller drei Hefte zusammen: **Bestell-Nr. 1904, DM 49,80**

Sofort zu beziehen durch:



verlag modernes lernen *borgmann publishing*

Hohe Straße 39 • D - 44139 Dortmund • ☎ (0180) 534 01 30 • FAX (0180) 534 01 20