

Die Sprachheilarbeit

6/97

Auf ein Wort

Joachim A. Renner

Hauptbeiträge

- Stephan Baumgartner, München*
 Perspektiven einer veränderten Wissensvermittlung
 in der Sprachheilpädagogik 260
- Eva Troßbach-Neuner, München*
 Entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht.
 Pädagogische Verpflichtung und Chance 277

Magazin

- Im Gespräch*
Pamela Appel, Daniel Blömer, Frauke Engelhardt,
Annette Kracht, Astrid Meyer-Willner, Hannover
 Bezugssysteme einer pädagogischen Sprachförder-
 konzeption für zweisprachige Kinder aus zugewander-
 ten Familien 289
- Viktor Lechta, Bratislava*
 Gestörtes koverbales Verhalten und moderne
 Sprachheilpädagogik 294

Personalien • Weitwinkel • Rezensionen • Materialien und
 Medien • Aus-, Fort- und Weiterbildung • Vorschau

42. Jahrgang/Dezember 1997

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:
Goldammerstraße 34, 12351 Berlin
Telefon: 030/661 6004
Telefax: 030/661 6024 oder 601 0177 (Schule Bielfeld)

Landesgruppen:

- Baden-Württemberg:**
Peter Arnoldy, Hundsbergstr. 48, 74072 Heilbronn
- Bayern:**
Siegfried Heilmann, Pfarrer-Schwarz-Straße 12,
97525 Schwebheim
- Berlin:**
Thomas Gieseke, Schönwalder Allee 62, 13587 Berlin
- Brandenburg:**
Monika Paucker, Teltower Straße 15,
13597 Berlin
- Bremen:**
Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4,
27721 Platjenwerbe
- Hamburg:**
Brigitte Schulz, Bredstedter Str. 20, 22049 Hamburg
- Hessen:**
Friedrich G. Schlicker, Tielter Str. 16,
64521 Groß Gerau
- Mecklenburg-Vorpommern:**
Dirk Panzner, Steffenshäger Str. 4B,
18209 Reddelich
- Niedersachsen:**
Joachim Rollert, Sauerbruchweg 25,
31535 Neustadt
- Rheinland:**
Manfred Gerling, Antoniusweg 12, 53721 Siegburg
- Rheinland-Pfalz:**
Gerhard Zupp, Am Bollenbach 12,
55743 Idar-Oberstein
- Saarland:**
Frank Kuphal, Kurhofer Str. 5, 66265 Heusweiler
- Sachsen:**
Antje Leisner, Platanenstraße 16, 01129 Dresden
- Sachsen-Anhalt:**
Regina Schleiff, Pölkenstraße 7,
06484 Quedlinburg
- Schleswig-Holstein:**
Holger Kaack-Grothmann, Starnberger Str. 69a,
24146 Kiel
- Thüringen:**
Jens Baumgärtel, Am Teufelsbett 26,
98617 Utendorf
- 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. 3/1997. Anzeigenleiter: Oliver Gossmann.
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, Telefax (02 21) 4 70 21 28

Dr. Uwe Förster, Im Nonnenkamp 4, 31840 Hess. Oldendorf, Telefon und Telefax (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 zweifacher 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.

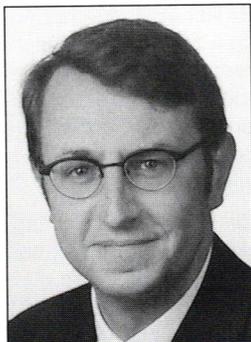
Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten. Lieferung erfolgt nur an Hausanschrift (nicht ans Postfach). Für Nichtmitglieder der dgs: Bestellungen nur beim Verlag; Abonnements-Abbestellungen müssen mindestens 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 eine Werbung für die Zeitschrift: „Der persönliche Organisationsberater“, Bonn, (Postvertriebskennzeichen G 9489 F) bei. Wir bitten unsere Leser um freundliche Beachtung.



Joachim A. Renner

Auf ein Wort

„Für Stotternde ist die Schulzeit eine Katastrophe“

... titelte das „Main Echo“ am 13. Februar dieses Jahres anlässlich der Berichterstattung über die 4. Stotterkonferenz der Interdisziplinären Vereinigung für Stottertherapie e.V. (ivs) mit dem Thema „Stottern und Schule“ in Darmstadt. Aufgrund des großen Medieninteresses waren in den folgenden Wochen von Hamburg („Die Welt“) bis München („Süddeutsche Zeitung“) immer wieder neue Schlagzeilen zu lesen, wie zum Beispiel: „Bei stotternden Schülern sind die meisten Lehrer überfordert“ und „Stotterer werden in der Schule oft schlechter benotet“. – Keine angenehme Zeit für Lehrerinnen und Lehrer, die von derartigen Vorhaltungen regelrecht bombardiert wurden.

Das in regelmäßigen Abständen alle Jahre wieder, doch meist für nur kurze Zeit, aufwallende Interesse der Medien am Thema Stottern ist allerdings inzwischen nichts Besonderes mehr. Auch in diesem Jahr widmeten sich, unter großer Anteilnahme des Studiopublikums, von Berufs wegen betroffene Moderatorinnen – sie wissen schon, wen ich meine – dem Thema Stottern; Wunderheilungen eingeschlossen.

Seit einiger Zeit allerdings ebbt das Interesse einer breiten Fachöffentlichkeit an einem speziellen Thema nicht mehr ab, denn immer öfter stellen sich Lehrer, Therapeuten und Betroffene gleichermaßen die Frage: Was tun, wenn „Der ‚Kloß im Hals‘ beim Unterricht“ (Saalepost, 24.02.1997) wächst? Erneut wird es im nächsten Jahr eine interdisziplinäre Fachtagung „Stottern und Schule“ geben, die diesmal von der Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e.V. mit Unterstützung der Aktion Sorgenkind veranstaltet werden wird.

„Stottern und Schule“ heißt für uns: stotternde Kinder und Jugendliche im Unterricht der Regelschule, in der Förderstunde der Sprachheilschule und natürlich auch in der Therapiestunde der sprachtherapeutischen Praxis. Wer von uns hat dabei nicht schon mehr als einmal gedacht: Was soll ich denn jetzt bloß mit diesem jungen Menschen anfangen? Da steht jemand vor uns, selbst wenn er oder sie von Mama und Papa regelrecht zu uns „geschleift“ worden ist, und erwartet unsere Hilfe – und sei es nur gegen den allzu übermächtigen Willen der Eltern, dem „ach-so-armen“ Kind alles Gute zu tun und endlich das Stottern „wegzumachen“.

In einer solchen Situation wird auf einmal sehr viel von uns verlangt, schließlich stehen dort Menschen vor uns, egal ob es nun die Eltern oder die Betroffenen selbst sind, die häufig schon nahezu verzweifelt Hilfe suchen, weil sie eben diese bisher noch nicht haben finden können. Und gerade dann passiert es am ehesten, daß wir – wie in vielen helfenden Berufen üblich und wie auf einen konditionierten Reiz reflexartig folgend – zuallererst die Frage stellen: Wie kann ich diesem Menschen unmittelbar helfen; wie kann ich helfen, die mögliche Isolation, das Stottern und vor allem die Ängste davor abzubauen? – Oft fragen wir uns dies alles jedoch mit nur einer einzigen Frage: Mit welcher Methode kann das gelingen, und was kann ich therapeutisch anbieten?

Wir übersehen dabei gelegentlich, daß es zunächst einmal zu klären gilt, welche Hoffnungen, Wünsche und Ziele Betroffene haben und welche der vielfältigen Behandlungsangebote geeignet und erfolgversprechend sein könnten. Zugegeben, es wird uns oft besonders leicht gemacht, die Vordringlichkeit dieser Fragen zu übersehen. Besonders in einer Situation, die uns zwar oft genug passiert, sich aber dennoch anfühlt wie eine Szene aus einem Artroman: „Wir sind schon jahrelang von Pontius zu Pilatus gelaufen, und jetzt endlich haben wir ihre Adresse bekommen! Bitte helfen sie uns!“

Und wir wollen ja auch „helfen“. Gerade deshalb aber ist es wichtig zu wissen, daß die Hilfe, die wir anbieten, zunächst nicht so aussehen muß, daß wir uns gleich in der ersten Beratungs-, Schul- oder Förderstunde ein buntes therapeutisches Potpourri aus dem Ärmel zaubern.

Eine Hilfe, die wir dagegen unbedingt geben sollten, besteht doch schon darin, daß wir gemeinsam mit den Betroffenen überlegen, was mit diesem geäußerten Wunsch, „nicht mehr stottern zu müssen“, noch zusammenhängt. Denn wir wissen inzwischen alle: Stottern ist mehr als unflüssiges Sprechen. Dann kommen zwangsläufig Fragen wie: Was ist möglich, was realistisch und was wird überhaupt an Therapiemaßnahmen angeboten? – Und auf einmal stellen wir fest: Das Informieren kommt lange vor dem Therapieren – obwohl schon diese Informationssuche als therapiewirksame Maßnahme gilt. Diese Erkenntnis sollte es uns endlich erleichtern, unbelastet beratend tätig werden zu können. Wir müssen doch die verschiedenen Therapiemethoden nicht selbst praktizieren, um darüber informieren zu können.

Aus der Psychotherapie ist gemeinhin bekannt, daß im therapeutischen Prozeß die Beziehung zwischen Therapeut und Patient schwerer wiegt als irgendeine Technik. – Manchmal, so kommt es mir vor, scheint es, als hätten wir vergessen, daß ein kommunikatives Bündnis mit den Menschen, die zu uns kommen, im Vordergrund stehen muß.

Viele von uns sind Pädagogen, sind pädagogisch gebildet und ausgebildet, egal, ob sie therapeutisch und/oder schulisch mit stottern-

den Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Wir sollten uns darüber im Klaren sein: nicht was wir an Therapietechniken beherrschen ist entscheidend, sondern wie wir einen Zugang zu den Menschen schaffen, die zu uns kommen, oder, was sicherlich so manches Mal nötig ist, auf die wir zugehen sollten.

Um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: Natürlich kommt keine Therapeutin und kein Therapeut ohne eine entsprechend qualifizierte Ausbildung in ihrem Bereich aus – so auch in der Stottertherapie. Wie überall ist es auch hier notwendig, sich zu spezialisieren. Und so wird es nach wie vor in vielen Fällen notwendig sein, stotternde Schülerinnen und Schüler an diese ausgewiesenen Fachkräfte weiterzuleiten.

Als Ergebnis einer Diplomarbeit an der Universität Frankfurt läßt sich nachlesen, daß viele stotternde Kinder, Jugendliche und Erwachsene schon bei der Suche nach therapeutischen Möglichkeiten auf sich allein gestellt sind. Aus Erfahrungsberichten erwachsener Stotternder geht hervor, daß es eher Zufälle sind, die Stotternde von dieser oder jener Therapie hören lassen, und daß diese Zufälle letztendlich ausschlaggebend dafür sind, daß Betroffene und/oder ihre Angehörigen überhaupt bei einem bestimmten Therapeuten landen (vgl. *Völlmecke, K.:* Stottern und seine Therapie aus Sicht der Betroffenen. 1994).

Davon ausgehend wäre es schon ein erheblicher Fortschritt, wenn wir dazu beitragen würden, mehr Informationen in die Schulen und in die Praxen zu tragen. Damit wäre es völlig ausreichend, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich gemeinsam mit den Betroffenen der Fragen annehmen, die sie beschäftigen, ohne darauf sofort eine Antwort oder gar ein therapeutisches Patentrezept haben zu müssen.

Der aktuellen Literatur zum Stottern entnehmen wir immer öfter den Hinweis, daß allein schon die gezielte Auswahl therapeutischer Möglichkeiten durch die Betroffenen eine entscheidende Auswirkung auf den erhofften, beziehungsweise angestrebten Therapieeffekt hat. Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand wird Stottertherapie erst dann effektiv, wenn der „richtige“ therapeutische

Ansatz für den einzelnen Stotternden – und bei Kindern auch deren Familien – zur Verfügung gestellt wird.

Für uns muß dies jedoch bedeuten: Die Informationsweitergabe über Behandlungsmöglichkeiten ist zunächst einmal wichtiger als die eigentliche Therapie selbst – und das gilt für Regelschulen ebenso wie für Sprachheilschulen und sprachtherapeutische Einrichtungen. Dies ist auch ein Schritt, um die Institution Schule, die sich nicht selten im Rollenkonflikt zwischen Benotung und Störungsbeseitigung befindet, aus ihrem Dilemma zu befreien.

Ich habe die Vision, daß wir uns alle mit diesem großen Ziel in Richtung auf das nächste Jahrtausend aufmachen und, wo immer wir die Möglichkeit dazu haben, nicht missionieren, sondern informieren. Die überwiegende Mehrheit aller Sprachheilpädagogen, Logopäden und Psychologen, die stotternde Menschen behandeln – etwa einhundert von ihnen haben sich in der ivs zusammengeschlossen –, sind gerne bereit, ihre Kenntnisse und Erfahrungen weiterzugeben. Oft scheint es mir sogar so, daß diese Kolleginnen und Kollegen geradezu darauf warten, in das manchmal eher geschlossene System „Schule“ hineingelassen zu werden. Dort

könnten sie gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern Betroffene und deren Angehörige beraten und diese auf der Suche nach einer geeigneten Behandlungsmöglichkeit begleiten.

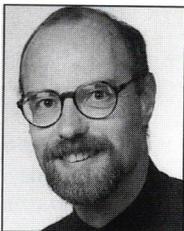
Es geht um eine Verbesserung der Situation für stotternde Schülerinnen und Schüler – darin sind sich nicht nur ivs und die Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe einig. Wir alle können dazu beitragen. Ich glaube, daß ich nicht zuviel verspreche, wenn ich behaupte, daß sich auch in Ihrer Nähe eine Fachfrau oder ein Fachmann finden läßt, die oder der Antworten auf Ihre Fragen weiß oder zumindest bereit ist, gemeinsam mit Ihnen nach Antworten auf Ihre Fragen zu suchen.

Ich wünsche uns allen ein erfolgreiches Finden.



(Dr. Joachim A. Renner, Sprachheilpädagoge, ist Vorsitzender der Interdisziplinären Vereinigung für Stottertherapie e.V. Er arbeitet in eigener sprachtherapeutischer Praxis in Gelnhausen.)

HAUPTBEITRÄGE



Stephan Baumgartner, München

Perspektiven einer veränderten Wissensvermittlung in der Sprachheilpädagogik

Zusammenfassung

Auf die Frage, was Kinder wissen sollten, antwortet Fleur (8): „Wie man kocht, aufräumt, rechnet, Schreiben und Lesen lernt und sich höflich verhält“. Ich frage weiter, was ihre Lehrerin machen muß, damit sie, Fleur, die nicht gerne rechnet, Rechnen lernen will? – „Da kann man nichts machen. Ich will nicht. Ich will nur Grundrechnen, nicht Bruchrechnen lernen. Macht mir keinen Spaß, ist der letzte Horror, brauch' ich später auch nicht oder ich hab' 'nen Taschenrechner. Die meisten stellen sich dumm, wenn sie nicht wollen. Wenn man nicht will, da kann man nichts machen“.

Ein Trauma für Beratende, Unterrichtende und Therapierende? Nein – eine Chance, an autonome Lernsubjekte, die sich nicht einfach von außen verändern lassen, zu glauben. Lernsubjekte, deren Autonomie an die der lehrenden Person gebunden ist. Lernsubjekte, die Lernanregung brauchen und selbst schaffen und die auf Erziehung, als absichtsvolle Kommunikation definiert, angewiesen sind. Im Falle ihres sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigtseins bedürfen sie sprachheilpädagogischer Förderung, die sich in der Dimension des gegenseitigen Sich-Beziehens realisiert. Da aber die in Interaktion stattfindende Förderung nicht direkt in das eigenaktiv und selbständig arbeitende psychische System eines sprachlernenden Subjektes einwirken kann, stellen wir als Lehrende lediglich die Sprachlernbedingungen bereit, die in dem Subjekt die Fähigkeit, Strukturen und Regeln der Sprache zu erkennen und produktiv zu verwenden, entfalten.

1. Entwicklungsökologische Vermittlungspraxis

Blicken wir für einen Moment auf die sprachliche Interaktion zwischen dem 6jährigen Carlos und einer Studentin der Sprachheilpädagogik. Beide spielen im Therapiezimmer mit der Parkgarage und mehreren Spielzeugautos. Die Interaktion ist eine von vielen in einer Sprachtherapie, die sich über 4 Mona-

te hinwegzog. Carlos hatte wortmorphologische und syntaktische Defizite, sprach lange agrammatisch. Die systematische Analyse einer repräsentativen Anzahl spontaner sprachlicher Äußerungen hatte das Vorgehen der Studentin begründet. Erste Therapieziele waren die Anbahnung der Subjekt-Verb-Kongruenz durch Belegen der Verbzweitposition mit bewußt ausgesuchten, pragmatisch signifikanten Modalverben, hier „müssen“:

C: der abschlepper/

T: Mhm

C: ders keputt is oder/

T: Genau. Und der ist schon repariert.

C: erst abschleppen muß/

T: Der muß aber erst hier vorbeikommen, damit er ihm sagen kann, wo er 'reinfahren kann.

C: muß muß ja/ mu du aufhängen ihn bitte/

T: Wie soll ich denn das da 'reintun? So?

C: danke/

T: So, jetzt muß du hier 'rausfahren und dahinten in die Werkstatt

C: buafahn/bfmmm/hier das Auto tun parken/ okay/

T: Hey, er fährt ja wieder!

C: du muß/

T: Halt, sie müssen, du muß jetzt erst bezahlen bitte!

C: du muß das auto nehmen alle/ich muß den abschlepper nehmen okay/

T: Also das kostet – oh, reparieren ist teuer.

.....

C: uuh/ich muß parken bitte/

T: gut, du kannst hier parken.

C: erst des auto muß nunter/(Bremsgeräusche)

T: Das Auto muß runter. (Fahrgeräusche)

- C: ich muß mich beeilen/brhmmm
 T: Halt. Du mußt warten bis grün wird oder ist schon grün? Nein, so bitte zahlen. Du mußt jetzt zahlen.
 C: tschik
 T: Halt, stop, du mußt halten! Polizei! Polizei! Ein Dieb!
 C: ich muß zur Polizei/ich auch bin Polizei/aus spiel okay/brrm/
 T: Der muß jetzt da steh'n bleiben?
 C: brrmm/du mußt hierbleiben/wiuh wiuh/ich muß hier rein/
 T: Schau 'mal. Hier ist doch ein Pfeil! Du mußt...
 C: (Bremsgeräusche) ich muß durch hier/rrhn rrhn/iih/ich muß mich stellen/rrhn rrhn/
 T: Ah, Hilfe! Ich will hier weg, ich will hier weg!
 C: (kurbelt am Aufzug) du mußt dableiben/daß du das nuntergehn/mmh/scheiße/brrm/

In der Perspektive können wir von der Studentin lernen, denn „sprachliches Lernen kann nur durch Lernen im Symbolsystem Sprache selbst erfolgen“ (Grohnfeldt/Homburg/Teumer 1993, 179). Sie nimmt das „Primat des sprachlichen Handelns“ (Homburg) ernst. Sie bringt methodisch gewonnenes Wissen über den kindlichen Spracherwerb – nach der Devise: hart an der Sprache arbeiten – in Anwendung. Fassen wir die heilpädagogisch bedeutsamen Merkmale einer so oder ähnlich strukturierten entwicklungsökologischen Vermittlungspraxis (z.B. Haffner 1995; Hansen 1996; Dannenbauer/Künzig 1991; Hartmann 1995) zusammen, dann beinhalten sie u.a. Lebensweltbezug, Verhandlungsgeschick, freundliche und zugewandte Haltung, Unterstützung des kindlichen Könnens, wenig Korrektur sowie Beachtung der Vorerfahrung des Kindes und seines Explorationsverhaltens.

Carlos kann jetzt Formal-Sprachliches, das in seiner Umgebungssprache vorkommt, endlich spontan nutzen, weil er dessen Bedeutung erkennt. In der entwicklungsökologisch – ausgerichteten Förderung nimmt das Kind Rolle und Situation konstruktiv an. Carlos, ein Lernsubjekt, mit dem die Studentin gemeinsam den Sozial-, Sach- und Sprachkontext motivierend zusammenfügt. Sie hilft dem Kind

und vermittelt ihm Erfolg. Uns begegnet eine fachwissende Sprachheilpädagogin, deren sprachspezifisches Handeln trotz der Zuhilfenahme einer prototypischen Methode Züge einer persönlichen Gleichung trägt. Selbstverständlich sind wir uns bewußt, daß in einer langwährenden Therapie eine Vielzahl von Wirkfaktoren Erfolg mitbestimmt, und daß sich durch diese partnerschaftliche „Dialogpartitur“ (Homburg) Bedeutungsvolles und Tiefenstrukturen aus den vergangenen Interaktionen in die gegenwärtigen und zukünftigen ziehen.

2. Wissenserwerb im systemischen und konstruktivistischen Wissenschaftsverständnis

Sprachheilpädagogik hat in Lernumgebungen wie Unterricht, Therapie und Beratung einen Richtungswechsel weg von der klassisch-instruktionalen, lehrer- und therapeutenzentrierten Behandlung zu einem interaktionsbezogenen sprachlich kommunikativen Geschehen vollzogen. Unser persönliches, im Berufsalltag gewonnenes Erfahrungswissen überzeugt uns von der Notwendigkeit der Initiierung geplanter und zweckmäßiger Sprachbeziehungen zum Erreichen individueller Sprachlernziele. Gemäß der Einsicht, daß Glaube Berge versetzt, aber nicht Berge von Wissen, stützen wir unsere Überzeugungen zudem auf systematisch gewonnenes, theoretisch fundiertes und empirisch überprüftes Fachwissen, das z.B. Sprache und Spracherwerb (Bates et al. 1988; Bloom 1993; Bowerman 1988; Bruner 1983; Fletcher/Mac Whinney 1995;), entwicklungsökologische Sprachförderung (Baumgartner/Füßenich 1997; Dannenbauer/Künzig 1991; Hansen 1996; Hartmann 1995; Lütje-Klose 1996) oder die Wissenspsychologie (Gerstenmaier/Mandel 1995; Knorr-Cetina 1984; Leinhardt 1993; Schmidt 1994) berührt.

Konstruktivismus als Wissenschaftstheorie kann der Sprachheilpädagogik zu allgemeingültigen Erkenntnissen verhelfen, die mit ihrem Praxiswissen korrespondieren (Baumgartner 1994, 1995; Grohnfeldt 1993; Hartmann 1996; Kotten-Sederqvist/Dannenbauer 1996; Steiner 1993, 1996). Die Entscheidung für einen moderaten Konstruktivismus, „der das handelnde Subjekt, den aktiven,

selbstgesteuerten, selbstreflexiven Lerner in den Mittelpunkt stellt“ (*Gerstenmaier/Mandl* 1995, 882) erscheint, unter Verzicht auf einen radikalen Geltungsanspruch, auch angesichts einer gewissen Favorisierung innerhalb der empirischen Pädagogik, Wissens- und Entwicklungspsychologie sowie Heilpädagogik (*Gerstenmaier/Mandl* 1995; *Kanter* 1996; *Kalthoff* 1995; *Oerter* 1993; *Speck* 1991, 1996) als Perspektive geeignet.

Wirklichkeit ist nicht, sie wird kogniziert. Im Sinne von *Maturanas* Postulat der Autopoiese (1987, 95ff) erzeugt die kognitive Struktur selbst die Information, die sie verarbeitet. Verarbeitet wird, was viabel (passend) ist, was unsere wahrnehmungsbedingte Erfahrung in Abhängigkeit von Vorwissen, Überzeugungen, mentalen und emotionalen Strukturen hereinläßt. Das heißt also, daß

- die beobachtete Realität nicht gegeben, sondern gemacht ist,
- Fakten nicht auf die Natur der Dinge verweisen, sondern auf dahinter-liegende Vorgänge der Erzeugung (*Knorr-Cetina* 1984),
- wir „es jeweils mit Objektivierungen oder Konstrukten zu tun (haben), die Resultate unseres Handelns und unserer Wahlmöglichkeiten sind“ (*Gottwald* 1996, 99).

In der Kommunikation, die als orientierende Interaktion zur Konstruktion anregt, bewirkt das lernende Subjekt die von außen angeregten Veränderungen selber (*Gerstenmaier/Mandl* 1995, 869). Für die moderne Entwicklungspsychologie wählt das Kind „das in seiner Umwelt aus, was seinen Fähigkeiten und Begabungen besonders entspricht. Findet es solche Möglichkeiten der Verwirklichung, dann kann sich das genetische Potential entfalten“ (*Oerter* 1993, 84). Es baut in der „Co-Konstruktion“ mit den Menschen seiner Umgebung die eigene geistige und psychische (z.B. die Reichhaltigkeit seiner Gefühle) Welt auf. Pädagogische Förderung ist damit der Versuch, komplexe Systeme anzuregen, die nach ihrer eigenen Logik operieren (*Werning* 1996, 453).

Es liegt auf der Hand, daß dort, wo die Struktur des Kindes das Ergebnis der erzieherischen Bemühungen mitdeterminiert, das Primat der objektiven Beschreibung einer Beeinträchtigung und eines Förderbedarfs be-

grenzt ist, und daß dort, wo die Eigenverantwortlichkeit für die Konstruktion der Wirklichkeit betont wird, die Bedeutung der Rolle der Personen, die in das Lerngeschehen involviert sind, zunimmt. In der Triade Lehrperson-Lernender-Bezugsperson tragen alle für die Konstruktion von Wissen, Gefühlen und Handlungen Verantwortung, die sozio-kulturell 'imprägniert' sind und „in Kontexten von Überzeugungen und Bedeutungen situiert, die zwischen Individuen und sozialen Gruppen differieren“ (*Gerstenmaier/Mandl* 1995, 873).

2.1 Ökologisches Erkenntnisinteresse

Jedes ernstzunehmende, undogmatische und kritisch reflektierte theoretische wie erfahrungspraktische Wissen wird heute die Realität der Komplexität, Mehrdimensionalität und Dynamik einer sprachlichen und kommunikativen Beeinträchtigung bejahen. In ihrem ökologischen Erkenntnisinteresse (*Baumgartner* 1994, 1995) klärt die Sprachheilpädagogik die kombinierten Beziehungen zwischen Organismus und Außenwelt so, daß es kein starres, monokausales Wenn-Dann mehr gibt.

„Ökologisch“ ist ein normativer Begriff, der auf ganzheitliche Zusammenhänge verweist und in seiner Bedeutung für eine von uns erstrebte Wissensvermittlung unverzichtbar sein dürfte (*Speck* 1996; *Baumgartner* 1994, 1995). In der Perspektive des Ökologischen klären wir, wie Lernumgebungen und Beziehungsverhältnisse zu gestalten sind, in denen wir uns in der Begegnung mit sprachbeeinträchtigten Menschen wohlfühlen wollen. In ihr bündeln wir Wunschennergie und Veränderungskraft für eine erfolgreiche Vermittlungspraxis, an die wir glauben und Werte wie Natürlichkeit, Verantwortung, Achtung, Hoffnung, Partizipation oder Integration knüpfen (*Opp/Peterander* 1996). Trägt es nicht schon etwas absurde Züge, wie sich die zerrissene Moderne am Ende dieses Jahrhunderts, das das szientifische schlechthin wurde, das Lebens-, Arbeits- und Bildungsverhältnisse von Grund auf veränderte, zu ihrem Überleben an solche Werte zu binden hat?

Wissen, das den Fortschritt der Sprachheilpädagogik vorantreibt, ist heute zugleich der

Quell eines anwachsenden „Nicht-Wissens“, welches jeden direkten Ausgriff auf die immer hundertprozentige Passung sprachtherapeutischer Methoden an das einzel-menschliche Sprachlernsystem zunichte macht. In der Konsequenz systemisch-ökologischer Denkweisen wirken unsere Standardbehandlungsweisen eher als Prototypen, die Einfluß haben können, aber nur selten einen so umfassenden und vor allem einen so direkten, daß der Begriff der Anwendung gerechtfertigt wäre. Jede sprachtherapeutische Intervention erfährt als „persönliche Gleichung“ (*Baumgartner*) in der Lebendigkeit des aktuellen situierten Geschehens eine einzigartige Neukonstruktion der grundgelegten Methode.

In lebendigen Sprachlernbeziehungen, mit denen wir als Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen zu tun haben, wäre eine Vereinfachung dieses Wissens auch angesichts der Tatsache, daß wir weder alle wirksamen Faktoren sprachlicher Prozesse und ihrer Beeinträchtigungen, noch deren vermutlich sehr vielgestaltigen Interaktionen kennen, fatal. Lediglich im Dialog mit den Betroffenen können wir die jeweils spezifisch menschliche Art und Weise des Beeinträchtigtseins und -werdens beschreiben und erklären. Sprachliche und kommunikative Beeinträchtigungen sind „Komplexbeeinträchtigungen“. Sie haben eine Innen- und Außen-seite, denen verschiedene Zugangswege zur Wirklichkeit entsprechen. Zwischen dem exakten, objektivierten linguodiagnostischen Befund und dem erlebten Befinden besteht eine Art Unschärferelation, die der dialogischen Aufklärungs- und Verstehenskonstruktion bedarf.

Leider ist der Begriff des Ganzheitlichen mittlerweile, nicht ganz zu unrecht, bis hin zu Konnotationen wie „unwissenschaftlich“ oder „esoterisch“ vorbelastet. Dabei war die Beachtung des Ganzheitlichen nicht als Ausgangspunkt für ein mehr zufälliges und von Gelegenheiten bestimmtes Umherschlendern in der pädagogischen Idylle gedacht gewesen, nicht als Triumph der „guten Beziehung“ über die Akkumulation von Einzelwissen. Unter dem Deckmäntelchen der „Ganzheitlichkeit“ versteckt sich heute manche Unkenntnis wissenschaftlich geprüfter Verfahren

und der Verzicht auf die weitere detaillierte empirische Erforschung der vielleicht entscheidenden Variablen in der Genese, Verursachung und positiven Veränderung sprachlicher Beeinträchtigungen. Im Windschatten der „Ganzheitlichkeit“ macht sich der Flugrost einer fachfeindlichen Vorgehensweise breit, die in der Weise sprachtherapeutischen Landstreicherei das „Primat der Sprachlernprozesse“ (*Homburg*) mißachtet und auf die von einer sachkundigen Analyse sprachlichen Verhaltens ausgehenden Förderung sprachspezifischer Prozesse durchweg verzichtet (dazu auch: *Baumgartner* 1995; *Hansen* 1996; *Kotten-Sederqvist/Dannenbauer* 1996).

2.2 Handlungswissenschaft

Als Handlungswissenschaft, die nachbardisziplinäres Wissen im Zuge eigener Grundlagenforschung integriert (dazu: *Rothweiler* 1996) und in der Praxis zur Anwendung bringt, stützt sich die Sprachheilpädagogik auf eine Handlungstheorie, die mit der sprachlichen und kommunikativen Beeinträchtigung auch den davon betroffenen Menschen wahrnimmt. Das führt – abgehoben von einem „reinen Erkenntnisinteresse“ (ebd., 203) – in einem pragmatischen Erkenntnisinteresse zur Handlungstheorie „der konkreten Praxis der Beziehung“ (...), über die nur in Annäherung gesprochen werden kann“ (*Gottwald* 1996, 99). Zum Handlungs-subjekt führt eine Handlungstheorie,

- nach der menschliche Handlungen und gerade auch die beeinträchtigten sinnhaft sind,
- die den Zusammenhang von Innen- und Außenwelt systemisch klärt und
- die von der Einmaligkeit der Vermittlungssituation ausgeht.

In der Perspektive des Systemischen blicken wir auf die Fähigkeit des Menschen zur Selbstorganisation und handeln konsequent, wenn wir

- die sprachliche Beeinträchtigung selbst in ihrer Mehrdimensionalität, Komplexität und Dynamik
- und ihre Lebensbedeutsamkeit
- und die individuelle Konstellation physischer und psychischer Entwicklungsbedingungen

- und die Wechselwirkung mit der familiären, schulischen, therapeutischen, gesellschaftlichen und kulturellen Realität zusammen reflektieren.

Methodologisch helfen wir uns, indem wir

- Situationen und Bedürfnisse,
- Syndrome und Interaktionen wahrnehmen und beurteilen
- und uns im idiographischen Miterleben in den Aufbau objektiver und subjektiver Erfahrung einschließen.

Wir können z.B. einzelne Variablen isolieren, zur Datengewinnung Carlos' Spontansprache nach Strukturformen systematisch analysieren und objektivieren. Wir gehen dann im Sinne einer Objektwissenschaft reduktionistisch vor, liefern außenweltbezogen sprachlich präzise, „wertfreie“ und „harte“ Fakten: Tatsachenaussagen (vgl. Hansen 1996a). Zu dem – und das geht über die Sache „Sprache“ hinaus – haben wir es aber in der Praxis der Wissensvermittlung mit der vollen Wirklichkeit der menschlichen Kommunikation zu tun. Im Wissenschaftsverständnis einer Humanwissenschaft müssen wir, da fremdes Innenleben unbeobachtbar ist und wir in komplexen und einmaligen Interaktionen tätig sind, hermeneutisch existentielle Grundpositionen öffnen und z.B. förderdiagnostisch und therapeutisch Wege beschreiten, die erst beim gemeinsamen Begehen entstehen.

Die Studentin hat, wie das Eingangsbeispiel demonstriert, außen- und innenweltbezogen ein widerspruchsvolles, dynamisches und wertgeleitetes Vermittlungswerk zwischen reflexiven Handlungssubjekten vollzogen, in dessen Zentrum mehrere Wirklichkeiten, Möglichkeiten und Annäherungen stehen. Sie schließt sich methodologisch als Lehrperson in den Aufbau wissenschaftlicher Erkenntnisse ein. Sie steht in der Verantwortung ihres sprachlich-kommunikativen Angebots. Im dialogischen Aushandeln entdeckt sie dort, wo sie die momentane Situation offen wahrnimmt, eine schöpferische Sprachhandlungsvielfalt zwischen Handlungssubjekten, einen Reichtum sprachlicher Interaktion, den man nur unvollständig in abstrakten und formalen Konzepten erklären und objektiv beschreiben kann. Solche Einzelfall-

forschung ist derzeit unsere wichtigste Erkenntnisquelle, deren Ergebnis wir nicht verallgemeinern können und wollen. Wir betreiben vornehmlich Erfahrungswissenschaft am Einzelfall, was ich mit *Georgens/Deinhart* (1863) als ein heilpädagogisch – umgesetztes „(Sprach-)Erziehungsexperiment“ mit $n=1$ bezeichnen möchte.

2.3 Heilpädagogische Legitimierung

Im Hinblick auf eine als Heilpädagogik definierte Fachdisziplin und auf die Stabilisierung unseres professionellen Selbstbewusstseins, müssen wir uns entschieden und explizit auf die Heilpädagogik beziehen. Als Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen sind wir Anwender primär linguistischen oder psychologischen Wissens. Dieses Wissen setzen wir in Unterricht, Beratung und Therapie in Praxis um, die nach einfachen Gesetzmäßigkeiten zu beugen unmöglich ist. Folglich ist unsere Wissensvermittlung keine genuin linguistische oder psychologische, „sondern eine pädagogische Handlungskategorie“ (Hansen 1996, 113).

Die Sprachheilpädagogik kann sich mit ihrer zeitaktuellen Wissenschaftsauffassung, ihren besonderen Handlungsmaximen und ihrer über einen langen Zeitraum gewachsenen pädagogisch geprägten Kultur der Wissensvermittlung an dem bislang modernsten und erkenntnisintegrativsten Entwurf einer Theorie der Heilpädagogik von *Speck* (1987; 1996 völlig überarbeitet und erweitert) fundiert als Heilpädagogik konzeptualisieren. *Speck* hat unter dem Aspekt „spezieller Erziehungserfordernisse“ (1996, 19) eine systemische und ökologisch reflexive Pädagogik elaboriert, die auf die „individuellen und besonderen Erziehungsbedürfnisse“ (20) des Menschen abzielt. Nach diesem Entwurf sollte ein sprachbeeinträchtigter Mensch mit seinem speziellen sprachlich-kommunikativen Förderbedarf „unter dem Aspekt einer sozialen Eingliederung in sich verändernde und komplexe lebensweltliche Zusammenhänge (...) in seiner Lebenswelt heimisch werden, d.h. Lebenssinn finden“ (ebd., 282). In dieser Heilpädagogik können wir professionell nachbardisziplinäres Sachwissen mit einem heilpädagogisch verstandenen kräftigen Anstoßen von zunächst noch unbeweg-

lichen Sprachstrukturen, das schließlich interne sprachliche (Re)konstruktionsprozesse in Gang kommen läßt, zusammenführen.

3. Wissenserwerb und Wissensvermittlung

Die Beispiele einer entwicklungsökologischen Vermittlungspraxis führen uns zu theoretisch fundierten Annahmen über Wissenserwerb und Wissensvermittlung.

3.1 Wissenserwerb ist aktiv

Die erstaunte Frage eines Fachkollegen: „Sollten wir uns etwa beim Kind erkundigen, wo's lang geht?“ darf unter systemischem und entwicklungspsychologischem Gesichtspunkt zunächst bejaht werden. „Die Motivation zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt ist bereits in den frühesten Stadien der Entwicklung gegeben und braucht keine Anleitung und äußeren Zwänge“ (Deci/Ryan 1993, 235). Der Erwerb sprachlichen Wissens beruht auf dem angeborenen Bedürfnis nach Verständigung, nach Selbst-Ausdruck, Selbst-Bestimmung, nach Autonomie.

Im folgenden Beispiel bin ich Zeuge dafür, wie ein knapp dreijähriger Junge, der mit seinem Vater eine Kunstausstellung besucht, eigenaktiv über seine sprachliche Wissenskonstruktion den väterlichen „input“ zum kindlichen „uptake“ (Harris 1992, 44) macht. Der Publikumsandrang führt dazu, daß die Alarmanlage öfters ausgelöst wird. Das Kind fragt den Vater: „Was ist das? Warum ist das?“ Der Vater erklärt ihm, warum man die Bilder nicht berühren darf. „Wenn man die Bilder anfaßt, geht die Sirene los!“ Danach äußert das Kind folgende Sätze mindestens zehnmal laut für sich selbst: „Wenn die Leute die Bild anschauen, geht der Sirene nicht los. Wenn die Leute die Bilder anfassen, geht der Sirene los...“ und zwischendurch: „Wenn die Leute die Bild anschauen, geht der (Pause) die Sirene nicht los. Wenn die Leute die Bilder anfassen, geht die die die die Sirene los“.

Die auf die Erwachsenensprache gerichtete selektive Wahrnehmung des Kindes bestimmt mit dessen aktuellen Lernbedürfnissen in dieser Situation, was zu lernen ist. Die Aufmerksamkeit des Dreijährigen ist vor allem auf die Äußerungen (input) gerichtet, die

er mit seinen augenblicklichen sprachlichen Fähigkeiten interpretiert und zu seinem „uptake“ macht. Er bringt sich selbst in die Zone der nächsten Entwicklung, erschließt den Konditionalsatz und das Genusmerkmal. Kinder lernen auf der Grundlage einer begrenzten Anzahl von Beispielen die komplexen, abstrakten Regelmäßigkeiten ihrer Muttersprache. Das erbringen sie als eigene Leistung in einem sehr frühen Stadium ihrer kognitiven Entwicklung (Morgan 1986). Spracherwerb hat mit dem bloßen Imitieren der Umgebungssprache wenig gemeinsam: „... wenn ein Kind sagt *Ich schwimm* das Boot oder *Ich hab mein Auto geseht*, so kann dies keine Imitation sein (Pinker 1996, 25). Spracherwerb stellt im Gegenteil „einen stetig fortschreitenden struktursuchenden und strukturbildenden Prozeß dar. Dieser kann als aktiver Induktionsprozeß vorgestellt werden“ (Grimm 1995, 712).

Nicht zuletzt der Kleinkindforschung verdanken wir den Nachweis der enormen Kräfte des Kindes, des Ausmaßes seiner Initiative und seines breit angelegten Spektrums von Motivationen, die mit Erkundung und Neugier zu tun haben. Das Bild vom „listenreichen Säugling“ tut sich auf, dem „Schöpfer der guten Mutter“ (Moser). Der Säugling entpuppt sich als „verblüffend linguistisch kompetent“ (Grimm 1995, 714), zeigt wache Sinne und ausgeprägte Vorlieben. Er ist zur Aufrechterhaltung oder Beendigung sozialer Kontakte befähigt. Um die Sprache ihrer Eltern imitieren zu können, bewegen Babys ihre Artikulationsorgane, hören ihrem eigenen Lallen zu und schreiben „ihre eigene Gebrauchsanweisung“ (Pinker 1996, 307) für ein immer präziseres Artikulieren. Im Prozeß der Sprachrezeption wird unter Nutzung des eigenen Kommunikations- und Weltwissens dem sprachlichen und nicht-sprachlichen Input Bedeutung zugewiesen. Diese Bedeutungen bilden die Grundlage für die individuelle Handlungsplanung und -regulation (Clark 1992, Herrmann/Grabowski 1994). Sprachlicher Wissenserwerb ist nur über die aktive Beteiligung des Kindes möglich.

Wollen wir dieser Erkenntnis entsprechen, müssen wir stärker interessenbestimmt arbeiten. Wir haben für ein aktionsreiches Handeln mit Hilfestellungen zu sorgen und den

Ideen der Kinder Wachstumsraum zu geben. „Sprachgestörte Kinder sind auch aktive Lerner, die Sprache nicht über 'pattern-drill' lernen (...). Da sprachgestörte Kinder aus den alltäglichen Interaktionen mit ihren Bezugspersonen nicht die wesentlichen Sprachelemente übernehmen, haben Therapeutinnen die Aufgabe, Handlungskontexte und Situationen so zu strukturieren, daß Kinder in die Lage versetzt werden, ihren Fähigkeiten entsprechend, Sprache aufzunehmen“ (*Füssenich* 1996, 194). Wir sollten ihr Können aktivieren, Neugier und Phantasie anregen, Kontraste und einen angemessenen Schwierigkeitsgrad schaffen. Wir garantieren über gemeinsames sprachliches Handeln Erfolg. Sprachbeeinträchtigte Kinder bauen damit nach und nach verlässliche innere Hierarchien und Kontrollen auf, die sie zu kompetenten Kommunikationspartnern werden lassen. Der Einzelne, in seinen Beziehungen zu sich und seiner sozialen Umwelt, wird zum Maß der Dinge, bestimmt in Abhängigkeit vom Lernangebot z.B. den Zeitpunkt, wann eine neue Sprachstruktur spontan angewandt wird, oder das modellhaft Dargebotene für ihn attraktiv ist.

3.2 Wissenserwerb ist selbstorganisiert und selbstgesteuert

Lebende Systeme sind von Natur aus darauf angelegt, sich selbst zu organisieren und zu spezifizieren. Ohne die Beteiligung des Selbst ist Wissenserwerb allgemein (*Duffy et al.* 1993; *Deci/Ryan* 1993) und Sprachw Wissenserwerb im Besonderen (*Baumgartner* 1993; *Bloom* 1993; *Lenke et al.* 1995; *Herrman* 1995) undenkbar. Kinder müssen die Entwicklungsaufgabe der Sprachaneignung, diesen aktiven Prozeß der Regelinduktion, selbst leisten und Repräsentationen der einzelnen Komponenten aufbauen. Was internal in der sprachlernenden Person abläuft, liegt auch im Bereich ihrer Verantwortung und ihrer Möglichkeiten. Das bringt Offenheit und Dynamik in den Lernvorgang, trägt seinen Teil zur Festlegung der wechselseitig aufeinander bezogenen Sollstärke von Selbst- und Fremdsteuerung bei, die, da selbstgesteuertes Lernen nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann, keine unversöhnlichen Gegensätze sind (*Prenzel* 1993). Selbststeuerung

und -kontrolle des Lernens sind vom Lernangebot abhängig, wobei das Ausmaß der Eigenaktivität entsprechend der jeweiligen Lernsituation variiert.

Entwicklung ist im Rahmen eines von innen und außen kommenden Anpassungsdruckes offen und autonom. Intuitiv weiß das die 8jährige Julia:

Ich: Wie willst du denn werden?

Julia: So wie ich bin, äh, so wie ich werde, halt so, das kann man nicht voraussehen!

Entwicklung ist nicht beliebig frei, sondern ermöglicht innerhalb der genannten Grenzen Wahlfreiheiten. Wahlfreiheiten setzen Lernenergie frei. Das impliziert für uns als Lehrende die Übertragung von Verantwortung und Offenheit in den Lernvorgang, etwa in der Vorbereitung der Lernhandlung und Bewertung der eigenen Leistung. Wir akzeptieren das persönliche Lerntempo, die individuelle kommunikative Leistungsfähigkeit und die Eigenarten kindlicher Lernstrategien (*Baumgartner/Füssenich* 1997).

Gerade im Spiel können wir manchmal beobachten, wie Kinder völlig selbstversunken in der von ihnen ausgehenden Tätigkeit aufgehen (Flow). Sie erleben Ich und Handeln als Einheit (*Czikszentmihalyi/Schiefele* 1993). Manchmal stimmen wir den Sozial-, Sprach- und Sachkontext optimal aufeinander ab. Wir bringen Fähigkeit und Anforderung ins Gleichgewicht, verleihen der Handlung eine eindeutige Struktur und melden den Lernerfolg widerspruchsfrei zurück. Jetzt kann die lernende Person auf ihrem höchsten Leistungsniveau den Flow-Zustand erreichen, ganz konzentriert bei der Sache sein, sich rundum zufrieden und kompetent fühlen. Im Vergleich zu kontrollierenden, erhöhen die autonomieunterstützenden Lernumgebungen „die Bereitschaft zur Tiefenverarbeitung des Lernstoffes“ (*Deci/Ryan* 1993, 234).

Wir erleben ständig in Beratung, Unterricht und Therapie die Konflikte, die aus unseren Veränderungsansprüchen einerseits und deren Unkontrollierbarkeit andererseits resultieren. Davor hat z.B. Bennis Vater besondere Angst. Er betont, daß sein Sohn (6 Jahre) „häufig stur und unzugänglich sei, seinen eigenen Kopf habe.“ Wenn er als Vater

„nicht alles kontrollierte, würde Benni völlig ungezügelt leben“...

Die eigene Sprache ist als aktiv-kreative Leistung gerade in Bewährungssituationen wertvoll. Das Beispiel von Armin, einem zehnjährigen stotternden Jungen, unterstreicht die Eigenwilligkeit des Transferlernens. Seine Therapeutin, eine Studentin, berichtet: „Ich habe zum erstenmal erlebt, daß Armin bewußt weiches und langsameres Sprechen eingesetzt hat. Er ist lässig neben dem Aufzug gelehnt, hat von seinem Bruder erzählt und war sich seiner kontrollierten Sprechflüssigkeit – da bin ich ganz sicher – bewußt. Er hat mich angeschaut und breit gegrinst.“ Die Erfahrung, eigene Handlungen frei wählen zu können, ist einer der Eckpfeiler für den Transfer von Lernergebnissen aus der Therapie in den Alltag.

Selbststeuerung ist vom Lernangebot abhängig. Die lehrende Person ist Vorbild und leistet in der Förderkonvergenz auf das sprachlich-kommunikative Ziel ein kontinuierliches Angebot. Sie bietet die zu lernende sprachliche Struktur eindeutig und häufig an, macht sie für das Kind kognitiv transparent. Offensichtlich ist, daß dieser Handlungsmodus mehr impliziert, als zufällige, ziellose und zweckfreie Improvisation. Handlungs- und Aufgabenstrukturen offenbaren einen für die lernende Person prägnanten Aufforderungscharakter. Sie stimulieren als Angebot selbstreguliertes sprachlich-kommunikatives Wachstum. Sie stoßen ein zunächst unbewegliches und träges sprachlich-kommunikatives Wissen so kräftig an, „bis das Kind die Regeln, die mit seinem System nicht übereinstimmen, selbst entdeckt“ (Füssenich 1996, 197).

Effiziente Sprachförderung fordert kognitiv und emotional heraus. Man muß sich anstrengen, es geht um Leistung in sprachlich-kommunikativen Bewährungsfeldern. Sie zielt auf die spontane und funktionale Sprachverwendung. Die passende Antwort auf demotivierendes und unökonomisches mechanisches Üben ist implizites sprachliches Lernen (Dannenbauer 1991). Entsprechende Übungstherapien erzeugen zuhauf „träges“ Sprachwissen, das, weil die eigenaktive Inbesitznahme fehlt, nicht kontextan-

gemessen in den Alltag transferiert werden kann.

3.3 Wissenserwerb ist konstruktiv

Sprachliches Wissen ist weder ein objektiver noch ein transportierbarer Gegenstand. Insofern wäre der hier verwendete Begriff „Vermittlung“ auch irreführend, könnte er doch die Vorstellung des einfachen Transports von Wissen aus dem Kopf des Lehrenden in den des Lernenden suggerieren, und wir dem Phänomen der gelungenen Wissensimplantation gegenüberstehen (Leinhardt 1993). Sprachliche Wissensstrukturen gehen aus der ganz individuellen Auseinandersetzung des erlebnishaft wahrnehmenden „schöpferisch tätigen Subjekts“ (Kanter 1996, 285) mit der Umwelt hervor. Aktiv und selbstorganisierend verknüpft der sprachlernende Mensch aus seiner Erkenntnis von der Differenz zur Umwelt heraus in kommunikativen Akten neue Wissensstrukturen mit bestehenden. Aus diesem Grund wollen wir als Lehrende, daß sprachbeeinträchtigte Menschen explorativ mit dem Neuen und Ungewohnten fertig werden, es zu ihrer Sache machen. Wir wollen verhindern, daß sie träges Sprachwissen erwerben, das zwar in der Übungssituation vorhanden, aber in komplexen Alltagssituationen nicht abrufbar ist. In der konstruktivistischen Sicht integriert unser Gegenüber nur das in sein Sprachsystem, was seinem Sprach-, Selbst- und Weltverständnis entspricht. „Diese Haltung ist eigentlich Kern jeder Therapie: ich stelle Situationen her, die es dem Kind ermöglichen, eine bestimmte Handlung auszuführen; ich selbst denke, daß diese Situation dem Kind gefallen könnte; ich überlasse es aber ganz seiner eigenen Entscheidung, ob und wann es dieses Angebot annehmen will, in der Überzeugung, daß nur es selbst wissen kann, ob diese Handlung zu ihm paßt“ (Zollinger 1995, 135). Darum müssen wir den persönlichen Erfahrungshintergrund berücksichtigen, authentische Kontexte zur Wissensanwendung anbieten. Wir können z.B. mit einem „Anker“ arbeiten, „der Interesse erzeugt, den Lernenden die Identifizierung und Definition von Problemen erlaubt sowie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wahrnehmen und Verstehen dieser Probleme“.

me lenkt“ (*Gerstenmaier/Mandl* 1995, 875). So wird man am Beginn der Therapie mit stotternden Kindern über die handelnde Auseinandersetzung mit ihrer Welt des „Weichen“, „Sanften“ und „Langsamen“ kognitive und emotionale Anker systematisch aufbauen, die ihnen einen inneren, sehr intensiven Zugang zum Konzept des „anstrengungsfreien Sprechens“ bahnen.

Nicht Vorgekautes sondern kognitiv Fordern des, Facettenreichtum und Kontraste führen an Erfolg und Stärke heran. Würden sonst Kinder die formalen Eigenschaften ihrer Umgebungssprache eigenkonstruktiv segmentieren, klassifizieren, Hypothesen bilden und den sprachlichen „Input zum Uptake“ machen? Wie sonst hätte Carlos Rolle und Situation konstruktiv annehmen, den semantischen und syntaktischen Gehalt der Sprachstruktur aus der Sprache des Modells herausfiltern und den Input persönlich in Besitz nehmen können? Er selbst, das Angebot und die Situation bestimmen das Lernergebnis.

3.4 Wissenserwerb ist situativ und sozialinteraktiv

„Zentral für den Wissenserwerb ist das soziale Aushandeln von Bedeutungen, das auf der Grundlage kooperativer Prozesse zwischen Lehrenden und Lernenden erfolgen kann“ (*Gerstenmaier/Mandl* 1995, 875). Systemisch gesehen gibt es keine erzwungene Interaktion des einen durch den anderen, lediglich das kooperative Gestalten von Erkenntnissen über Interaktionen. Lernsituationen erfolgen stets in spezifischen Kontexten. Das Beispiel „Carlos“ verweist auf die dialogische Assistenz, auf den Erwerb von Sprache als gemeinsame Sache. Die Situation ist geöffnet, es wären z.B. Konflikte denkbar, die typisch für Alltagssituationen und therapeutisch durchaus erwünscht sind. Die Situation ist natürlich, kindangemessen, sprachlich geht Inhalt vor Form. Wissen und Bedeutung handeln die Beteiligten im gemeinsamen Miteinander aus. Sie zeigen Gegenseitigkeit und Personenbezogenheit, Einfühlen und Verstehen in die systemischen Gegebenheiten der Lernumgebung und kommunikativen Geflechte. Sprachlernsituationen komplex wahrzunehmen ist ungleich schwieriger als Training auf Teilbereiche auszurichten. Wir

bejahen eine interessiert-offene Grundhaltung und die Achtung vor der anderen Person und ihrer Sprache. Eine mit der Genese des Selbst tief verwurzelte Sprache verträgt keine Kritik!

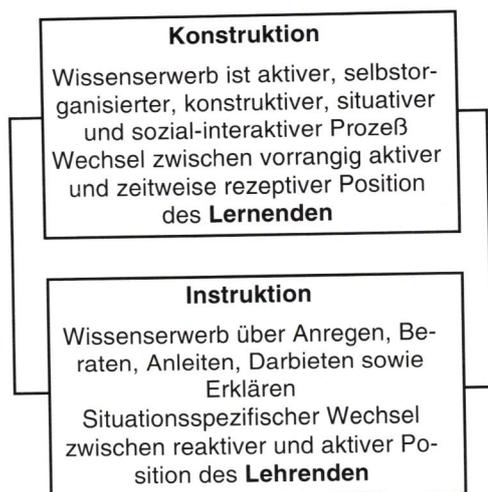
Sprachlernsituationen sind einmalig. Darum müssen wir sie konzentriert wahrnehmen und flexibel reagieren, vor- und nachstrukturieren, deutlich im Hier und Jetzt handeln. Das macht im Kern die sprachtherapeutische Beziehungsgestaltung aus. Martin, ein 8jähriges stotterndes Kind, erzählt mir während einer Übungseinheit spontan: „Du, ich hab' meinen Onkel angerufen und dabei streichelweich gesprochen. Meine Mutter hat mich gelobt.“ Ich gehe sofort auf seinen Beitrag ein: „Stark, streichelweich sagst du? Wie wär's? Würdest du mich anrufen (vom Therapiezimmer zu meinem Dienstzimmer)? Dann kannst du mir zeigen, wie du streichelweich telefonierst!“ (was das Kind dann erfolgreich durchführt).

Den Neuigkeitswert der ausgeführten Annahmen zum Wissenserwerb kann man mit *Kanter* (1996, 285) bejahen und verneinen. Verneinen, weil die wissenschaftliche und fachpraktische Diskussion schon seit vielen Jahren den Sachverhalten zustimmt. Bejahen, weil wir uns immer noch mit dem systemischen Verständnis von Lernprozessen und Lernstrukturen schwer tun, dem Aufspüren von Wegen individuellen Lernens, der Anregung subjektiver Lernfähigkeit sowie der entschlossenen und couragierten Realisierung von sprachlernförderlichen Lernumgebungen.

4. Gestaltung von sprachfördernden Lernumgebungen

Die eingangs skizzierte sprachtherapeutische Interaktion mit Carlos weist in die Perspektive eines pragmatischen Vermittlungskonzeptes als Balance zwischen der moderaten Instruktion der lehrenden und der konstruktiven, individuell geprägten Aktivität der lernenden Person. *Reinmann-Rothmeier/Mandl* (1994, 54) benutzen dafür den Begriff der adaptiven Lernumgebung „...da sich ihre Gestaltung an den Bedürfnissen der Lernenden ausrichtet. Lernen wird zur Interaktion zwischen den konstruktiven Aktivitäten des Lernenden und der gestaltenden und unterstützenden Lernumgebung.“ Die folgende Grafik veranschau-

licht in Anlehnung an Mandl/Reinmann-Rothmeier (1995) den Sachverhalt der Balance:



Es ist unsere Aufgabe in Therapie, Unterricht und Beratung, sprachlernenden Menschen Konstruktionen zu ermöglichen und sie dabei mittels Orientierung und Anleitung begleitend zu unterstützen (Wallach/Butler 1994). Instruktion und Konstruktion sind also nur vermeintliche Gegensätze. Sie repräsentieren als Spannungsverhältnis jede heilpädagogisch fundierte Wissensvermittlung. Die gemäßigt konstruktivistische Auffassung vom Lernen schließt die Anleitung als Selbstverständlichkeit ein. Sie überbrückt die Antinomie von Öffnung und Planung, Freiheit und Verantwortung, Offenheit und Grenzen.

4.1 Zur instruktionalen Lernumgebung

Das Lernen sprachbeeinträchtigter Menschen benötigt häufig hilfreiche Anleitung, vorgeplante Systematik und sinnvolle Kontrolle. Deswegen müssen wir diese Menschen unterstützend in ihren Sprachhandlungen begleiten, beispielhaft vorgeben und als Vermittler und Präsentierer neuer Inhalte auftreten. Wir können nicht in der radikal konstruktivistischen Perspektive vor der Einsicht flüchten, daß Lernen selbstverständlich auch ein rezeptiver Vorgang ist. Die lehrpersonenzentrierte, instruktionale Vermittlung mit expliziten Strategieanleitungen oder Beispiellösungen der Art: „so macht man das“ ist vielfach

erfolgreich, nicht selten bei Kolleginnen und Kollegen bewundert und bei den von ihnen unterrichteten oder therapierten Kindern beliebt. Man äußert seine Überzeugungen: „Ich ertrage es manchmal nicht, wenn ich mich in der Therapie überflüssig mache und dem Kind folge“; „Ich bin nicht nur echt, wenn ich eine freundlich-abwartende Haltung einnehme, sondern auch, wenn ich mir etwas vornehme und das dann durchziehe“; „Ich muß immer wieder bei den Schülern, die gerne in eine Richtung steuern, nämlich die, die sie beherrschen, dagegensteuern!“

Obwohl die Führung recht direktiv ist, steht auch die Interaktion „Kofferpacken“ zwischen dem 5jährigen Julius (J) und 2 Studentinnen (M und P) für eine entwicklungsökologische Vermittlungspraxis. Zielstruktur ist die Subjekt-Verb-Kongruenz (1. Pers. Sing.) für einfache Verben, hier „brauchen“, vor allem in Zweitposition:

- M: Und jetzt packen wir die Sachen in unsere Taschen. Jeder kommt dran! Jeder sagt, was er braucht! – Ich brauche – die Sonnencreme!
 J: mhm/Sette (=Cassette)/
 M: Du brauchst die Kasette!
 P: Ich brauche – ich brauche (überlegt) die Zahnbürste!
 M: Ich brauche – ich brauche (überlegt) den Fächer! – Ich brauch’ den Fächer!
 J: ich Malkaste/
 M: Den Malkasten.
 P: Ich brauche – ich brauche (überlegt) – ich brauche das Tuch!
 M: Und ich brauche den Teddy! – Ich brauche den Teddy!
 J: ich Buch/
 P: Ich brauche die Sonnenbrille!
 J: ich brauch apfel/
 M: Ich brauch’ den Schlumpf. – Ich brauche den Schlumpf.
 J: ich brauch Karte/
 P: Ich brauche – (J. packt etwas ein) – Halt!! Ich möcht auch wieder mal! – Ich brauche die Uhr!
 M: Ah! Ich brauch’ die Uhr!! (nimmt sie)
 M: Ach, schade. (Merrettig 1994, 145)

Wir wissen: Auf die Konstruktionsleistung der lernenden Person allein können wir nicht immer vertrauen. Wir haben das Menetekel ei-

ner „easy listening“ und „easy speaking“ – Generation vor Augen. Wir arbeiten vielfach mit Kindern, die gerade in Anfangssituationen immer wieder verloren vor dem Problemraum stehen, die wegen ihrer geringen Selbstorganisation vorstrukturierte Aufgaben, häufiges Wiederholen, zusätzliches Modellverhalten, Abschirmung von störenden Reizen und Ermunterung zum Durchhalten benötigen (vgl. *Kretschmann* 1993, 64). Solche Kinder brauchen uns als Informationszentrale und Lenker. Man sagt z.B. so leicht: „sei eher responsiv als stimulierend!“ Im folgenden Beispiel sprechen zwei Studentinnen den Konflikt an, den zu viel Responsivität in der Sprachtherapie mit einem zehnjährigen Mädchen, Tina, nach sich zieht:

„Es zeigt sich, daß wir mit Tina ein ausgesprochen inaktives, an Lethargie grenzendes Kind in Therapie hatten. Sie brachte sich anfangs kaum in die Stunden ein, eigentlich nur, indem sie Vorschläge annahm oder ablehnte. Da sie Schwierigkeiten hat, Gefühle zu äußern, wußten wir oft nicht, ob ihr etwas gefiel oder nicht. Wenn wir uns also einmal vornahmen, auf ihre Vorschläge zu warten, geschah erst einmal nichts, bis sie dann sagte, 'ich weiß auch nicht'. Tina erzählte anfangs von sich aus nichts, auch heute ist es noch sehr wenig. So ist es oft schwierig, nicht durch Fragen in eine Art Verhör zu verfallen, nur damit man etwas erfährt“ (*Spengler* 1995, 129).

Häufig ist so Konflikthaftes Ergebnis zu weit geöffneter Sprach-Handlungsräume, zu wenig direktiv kommunikativ gestalteter Sprachbeziehungen (*Baumgartner* 1995). Wenn Lernende zu viel Spielraum haben, nicht rechtzeitig Anleitung und Hilfestellung bekommen, sich ständig selbst überfordern, sich zu unsicher gegenüber dem Angebot fühlen, schmälert das den Lernerfolg (*Gräsel/Mandl* 1993). Das Angebot muß auch stimmen, muß sinnhaft genug sein, um den anderen zu erreichen, gerade dort, wo häufig beklagt wird: „Was ich will, wird vom Kind nicht wahrgenommen!“ *Montessori* forderte in ihrem Handlungskonzept: „Hilf mir, es selbst zu tun“, Lernen in einer „vorbereiteten Umgebung“ so anzustoßen, wir sagen heute „vorzustrukturieren“, daß Kinder die von der Lehrperson erwünschte kognitive Struktur aufbauen kön-

nen (vgl. *Kanter* 1996, 287). Für ihren Erfahrungskontext formulierte das kürzlich eine Kollegin so: „Die Kinder in der Sprachheilschule müssen auch gefordert werden, die kann man nicht mit offenem Unterricht wachsen lassen!“ Trotzdem konnte ich erleben, wie gerade diese Kollegin in einem Projekt „Umweltschutz“ (2. Klasse) ihren Unterricht für die Eigenaktivitäten der Schüler weit öffnete und gezielt einzelkindbezogenen Instruktionen gemäß einem: Hilf mir, es selbst zu tun! gab. Eines von vielen Beispielen dafür, wie man im Unterricht kraftvoll und gelassen zugleich mit Sprachbeziehungsangeboten umgehen und Bedingungen herstellen kann, die es dem in der Gruppe lernenden Kind ermöglichen, eine sprach- und kommunikationsfördernde Lernumgebung aktiv mitzugestalten. Es kann jetzt seine individuelle Erfahrung für sich verständlich machen und in sein Vorwissen einbauen.

Die neuen Rollen, die konstruktivistische Lernumgebungen für Lehrende und Lernende mit sich bringen, stellen hohe und ungewohnte Anforderungen. Die dazu erforderlichen Kompetenzen sind nicht bei jedem Lerner von vornherein vorhanden. Das Wissen vieler über die eigene Sprache und Kommunikation ist rudimentär, und die Funktion der Selbststeuerung von Verstehens- und Produktionsvorgängen wenig bekannt. Insofern können wir uns, um nochmals auf das weiter oben angeführte Zitat zurückzukommen, auch bei bester diagnostischer Kompetenz nur begrenzt beim Kind erkundigen, wie die Lernziele oder -inhalte auszusehen haben. Immer wieder ist viel lehrer- und therapeutenzentrierte, modellierende Tätigkeit nötig, noch mehr ermutigende Rückmeldung über die kleinen Lernfortschritte. Ebenso ein tagtägliches Entdecken positiver Leistungsansätze in der Arbeitsrückschau (*Reusser* 1994). Die Aufmerksamkeit gilt einem soliden Strukturieren, der sorgfältigen Wahrnehmung der noch unvollkommenen Sprachproblemlöseversuche und dem gründlichen Verstehen der manchmal sehr eigenwilligen kindlichen Lernstrategien.

4.2 Zur konstruktivistischen Lernumgebung

Die konstruktivistische Lernumgebung – sie ist uns auch in einigen Merkmalen aus dem

schüler- oder selbstgesteuertem Lernen, dem Projekt-, Epoche- und Werkstattunterricht, den Helfersystemen in der Freien Arbeit usw. hinlänglich bekannt – sorgt für offenere Organisationsformen. Sie steht für mehrdimensionales und lebensnahes „ganzheitlicheres“ Lernen, in dem die lernende Person möglichst wenig von außen gesteuert wird (Wallach/Butler 1994, 38). Die Lehrenden „legen großes Gewicht auf die Schaffung einer starken Lernumgebung, in der sich die Lernenden entfalten können“ und ermöglichen, „den Ablauf der Lernprozesse immer wieder zu beeinflussen und zu verändern“ (Dubs 1995, 901). „Starke“ Lernumgebungen entsprechen komplexen Lehr-Lernarrangements, in denen der Sozial-, Sprach- und Handlungskontext optimal aufeinander abgestimmt ist. Die lehrenden Personen agieren in der Rolle begleitender Mitgestalter der Lernprozesse und sind in der Anwendung argumentativer Umgangsformen geübt. Sie lassen sich auf die Möglichkeit mehrerer Wirklichkeiten ein, die nebeneinander existieren und bauen beharrlich Brücken über Kommunikationsrisse, die das heilpädagogische Alltagsgeschäft charakterisieren. Sie nehmen die individuellen Unterschiede der Lernenden wahr, ebenso die Besonderheiten der jeweiligen Lernsituation. „Was interessiert meine Kinder im Augenblick das Eichhörnchen im Lehrplan der 4. Klasse?“ fragt sich eine Sprachheilpädagogin. „Anpassung an die Umwelt wollen wir am Beispiel der Dinosaurier erlernen. Diese Freiheit nehme ich mir und mache über mehrere Wochen materialgestützten Projektunterricht. Was glauben Sie, wie mir die Kinder dadurch aus der Hand fressen?“

Insgesamt dürfte der Konsens hoch sein, Prozessmerkmalen des Lernens wie der Beachtung von Motivation und Interesse, Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen, Integration von Vorwissen und vorhandenen Überzeugungen sowie die Entwicklung neuer Kenntnisse in kooperativer Zusammenarbeit Rechnung zu tragen. Die Mängel eines lehrerzentrierten, aus möglichst fehlerfreien Lernschritten und aus Scheinaktivitäten bestehenden Frontalunterrichts, den „behavioristische Frageketten“ und „anspruchlose Gängelung“ kennzeichnen, sind hinlänglich bekannt (Dubs 1995, 901).

Vielerorts kommen Lehrende einem sprach- und kommunikationsförderlichen Unterricht mit Blick auf eine „personengebundene didaktische Begründung“ (Welling 1995, 54) nach. Unter Einbeziehung der Lebenssituation der Schüler und ihrer jeweiligen Handlungsmöglichkeiten stärken sie die unmittelbare, direkte und sinnliche Erfahrung mit dem Lerngegenstand: „Was glauben sie, wenn ich den Kindern ein Schulbuch vorlege, die machen dicht, wenn sie in den Schulbüchern eine Bleiwüste sehen. Bei uns gibt es eigene Texte und selbstgemachte Materialien“ (Lehrerin einer 4. Klasse). Kompetente Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen kennen mehrere Unterrichtsmethoden und haben dadurch Wahlmöglichkeiten. Sie durchbrechen die Lernbarriere des 45-Minutentaktes durch fächerübergreifenden, ganzheitlichen Unterricht. Sie gewichten die gleichmäßige Förderung der persönlichen Fähigkeiten, des Selbstwertgefühls und des Selbstbewusstseins stärker, also eine Arbeitskultur, die sich an den Ideen der Reformpädagogik und der humanistischen Pädagogik orientiert. Damit verbunden sehe ich den positiven Effekt, das Störungsbewußtsein sprachbeeinträchtigter Menschen, das sehr stark um die Frage des Andersseins kreist und Lernenergie permanent hemmt, zu verkleinern. Man fächert die Angebote so weit, „daß sowohl selbständig und auf hohem Lernniveau operierende Kinder passende Angebote finden als auch Kinder mit sehr eingeschränkten Kompetenzen und einem hohen Bedarf an individuellen Hilfen“ (Kretschmann 1993, 63).

In Unterricht und Therapie individualisieren Lehrende ihre Förderpläne nach einem Konzept, „in dem Teilschritte nicht statisch vorgegeben, sondern flexibel ausgewählt und permanent überprüft werden sollen“ (Iven 1995, 245). Beides reduziert deren Wiederholbarkeit und die Verwendung fertiger Verpackungen des zu vermittelnden Inhalts. Lehrende gehen in konstruktivistischen Lernumgebungen einsichtiger mit ihren eigenen Bedürfnissen um: „Ich bin lockerer, freier, ich selbst, wenn ich in der Therapie nicht so eng strukturiere. Meine Erfahrung ist, solche Stunden laufen besser“. Eine andere Sprachheilpädagogin ergänzt in der kollegialen Supervision: „Mir ist wirklich wichtig, kindliches Er-

leben mitzukriegen, der Karin z.B. muß ich morgens erstmal Freiraum geben, die ist so eingeengt von zu Hause.“

Ob in Beratung, Unterricht oder Therapie: Vermittlungsergebnisse sind in konstruktivistischen Lernumgebungen generell nicht vorhersagbar und die Planbarkeit ist entsprechend eingeschränkt. Beispielsweise können wir in der Vorbereitung der Therapie aussprachegestörter Kinder nicht exakt festlegen, „wie und an welcher Stelle die gedanklich zurechtgelegten Minimalpaare 'eingesetzt' werden sollen, vielmehr können nur Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eine kontextgebundene, sinnvolle Verwendung jener Wörter mit hoher Wahrscheinlichkeit ermöglichen können“ (v. Knebel 1996, 371). Das dürfte für viele von uns nach wie vor eine erschreckende Vision sein, da wir traditionell gelernt haben,

- das Planungsmonopol für uns in Anspruch zu nehmen,
- sicherheitsorientiert systematisch vorweg zu planen,
- den Lernenden die für das Flow-Erleben notwendige Kontrolle über das eigene Verhalten einzuschränken,
- und die Reaktionen der lernenden Person im Sinne des verordneten Lernens festzulegen.

Wir haben im Alltag erfahren, daß exploratives Lernen zeitaufwendig, insbesondere bei größeren Stoffmengen unökonomisch sein kann und uns die heterogenen Lerngruppen überfordern. Es hat seine Gründe, die uns in die Kiste der Anleitungen, Rezepte und Kontrolltechniken greifen, unsere Sehnsucht nach verordnetem Lernen erblühen läßt. Man kennt die Lehrgeste: Wir nehmen die Situation in den Griff. Wenige kurze Interaktionen aus dem Unterricht zweiter Klassen der Sprachheilschule mögen zum Nachdenken anregen:

1. Lehrer (ein Kind anschauend): Woran erkennt man, daß /Hand/ am Ende mit /d/ geschrieben wird? (Der Lehrer denkt dabei wohl an die Pluralbildung: /Hände/) Kind: Weil nicht Hans sondern Hand. Der Lehrer winkt unwirsch ab, befragt ein anderes Kind.

„Fehler“ sind Lernanlässe. Hier könnte, sprachtherapeutisch gesehen, die Chance vertan worden sein, sich wissend in die Lo-

gik des Kindes, das nach Piaget „auf die ihm gemäße Art denkt“, hineinzusetzen, die im verborgenen verlaufende kognitive und emotionale Aktivität zu externalisieren und kooperativ ein Sprachproblem zu lösen. Metalinguistik und -kognition sind die entscheidendsten Variablen für den Erfolg schulischen Lernens. An die 11.000 statistisch gesicherte Hinweise zwingen Lehrende förmlich in den ständigen Diskurs über das, was Lernende „wissen“ und über das, was sie „nicht wissen“ (Wal-lach/Butler 1994, 100).

2. Jeder Schüler soll aus Nomen, die an der Tafel stehen, Sätze bilden. Ein Kind äußert: „Viele Bäume“. Die Lehrerin entgegnet: „Das ist kein ganzer Satz!“ Darauf rufen mehrere Schüler spontan im Chor: „Doch!“

Die Lehrerin geht auf den Protest nicht ein. Könnte sie nicht jetzt ihr Konzept verlassen und mit den Kindern klären, was ihre Vorstellung von einem Satz von der der Kinder unterscheidet? Könnte sie nicht z.B. über die Ellipsenbildung fachwissend eine Brücke zu dem Sprachwissen der Kinder schlagen: Was ist im Korb? – Eier. Welches Kind würde diese Frage mit „im Korb sind Eier“ beantworten?

3. Eine andere Lehrperson geht in der Verwendung von Reihensätzen im Sachunterricht (Thema: was schwimmt auf dem Wasser, was sinkt?) individualisierender vor. Es gilt, den mit „Ich glaube“ begonnenen Satz („Sprechstarter“) zu vollenden. Schüler, die von sich aus spontan keine Hypothesen bilden, soll diese Vorstrukturierung zur Produktion anstoßen. Man erwartet keine schablonisierte Äußerung; Kinder, die ihre Sprachkompetenz kommunikativ einsetzen können, werden nicht gegängelt.

4. Eine Lehrerin legt vor jedes Kind eine Bildkarte verdeckt auf den Tisch, die es auf Anforderung umdrehen und benennen soll. Ein Junge kann die Abbildung – ihre Konturen scheinen durch – sofort identifizieren und ruft: „Ofen!“ Die Lehrerin reagiert verärgert auf diese für sie unerwünschte Unterbrechung.

Hätte man nicht mit etwas Humor und einem offenen Bekenntnis zum Fähigkeitsansatz auch das Interesse des Kindes, seinen „Röntgenblick“ positiv erwähnen und der

Übung eine neue Bedeutung verleihen können?

„Fehler“ und Widersprüche kann man diskutieren und „Wahrheiten“ in Frage stellen. Die Entscheidung für eine konstruktivistische Lernumgebung zieht die Freiheit für Fehleinschätzungen mit sich. Wie sonst könnte von der Verantwortung für den eigenen Lernprozeß die Rede sein? Prinzipien der konstruktiven Wissensvermittlung sind nicht neu. Aber es fehlt an der konsequenten Umsetzung z.B. des Aufspürens von Wegen individuellen Lernens, der systematischen Differenzierung und der Offenlegung eigener Erfahrung über interaktionale und kommunikative Akte. Welche Bedürfnisse versuchen z.B. Lehrende zu befriedigen, wenn sie kommunizieren? Wie ist es im Einzelfall um ihre emotionale und methodische Flexibilität bestellt, ihre Fähigkeit, der Dynamik der Situation zu begegnen?

Die genannten Beispiele sind nicht repräsentativ. Sie werfen für mich keine besonderen Schatten auf eine an Alltagsbedingungen zu knüpfende Fachkompetenz. Es ist ungeheuer anspruchsvoll, dem Primat des Sprachlich-Kommunikativen in konstruktivistischen Lernumgebungen Priorität zu gewähren. Ihn bedrängen mangelnde Konzeptbildung, mangelhafte Aus- und Weiterbildung, selten attraktive Lernumgebungen, alltagspraktische Hürden und die fehlende fachkollegiale Supervision. Will man nicht zynisch in bloßen Lippenbekenntnissen verharren, sind für konstruktivistische Lernumgebungen auch die erforderlichen Ressourcen zu schaffen. Das bedeutet zusätzlich hohe finanzielle Belastungen für Raum, Material, Personal, Aus- und Weiterbildung. In diesem Zusammenhang darf man allerdings nicht vergessen, daß die Belastungen lediglich am Anfang sehr groß sein werden, auf lange Sicht jedoch abnehmen, wie das Beispiel des Durham Board of Education in Kanada, die weltweit innovativste Bildungsorganisation zeigt (Information über die Bertelsmann Stiftung, Fax 05241-816649).

Es sind gerade Menschen mit besonderem Förderbedarf, die für die Bewältigung ihrer Zukunft unter erschwerten Bedingungen Erfahrungen im Umgang mit konstruktiven Lernumgebungen benötigen. Ich denke dabei

auch an die berufliche Zukunft. Liegt nicht ein grundsätzliches Dilemma der derzeitigen Beschäftigungslosigkeit im Überangebot an überholten Fertigkeiten, mit denen ein ebenso überholtes Bildungssystem die Menschen auf ein Erwerbsleben konditioniert, das nichts mit lebenslangem Lernen und mit Kompetenzverbesserung in der spezialisierten Arbeitswelt von heute zu tun hat? Da gilt es doch wohl, Gravuren im Kopf zu ändern, tradiertes Denken umzukrempeln und eine, die persönlichen Ressourcen eines jeden Individuums, die im Kognitiven genauso wie im Taktilen oder Sozial-Interaktiven liegen können, entfaltende Förderoffensive zu starten.

5. Lernumgebung „Unterricht“

Der Unterricht an einer Sprachheilschule kann grammatische Fähigkeiten, wie die von Carlos oder Julius, kaum fördern. Warum? Sprache ist in ihren Strukturen und Funktionen neuro- und kognitionspsychologisch eine spezielle menschliche Leistung, die „nicht reduzierbar auf andere Funktionen menschlichen Lebens“ ist (Lieberman 1982). Der Erwerb eines sprachformalen Aspekts wie: die Stellung und Bedeutung des Subjekts im Satz ist nicht auf Kommunikation zurückzuführen. Wir können die zentrale linguistische Erkenntnistätigkeit über die Förderung z.B. der Sensorik, der Motorik oder der Sprechfreude nicht entscheidend voranbringen (vgl. Hansen 1996). Die Mehrzahl der sprachbeeinträchtigten Kinder braucht wie Carlos oder Julius eine gezielte Sprachtherapie. Die komplexe Vermittlungssituation „Unterricht“ läßt ein therapeutisch organisiertes Vorgehen, einen zielhaft massiven sprachlichen Input und ein auf das sprachliche Lernziel strukturiertes Vorgehen im Allgemeinen nicht zu. Das betrifft auch die ebenfalls geforderte Aufmerksamkeitsfocussierung und Reduzierung der Situationsvielfalt.

Ich bin mir heute sicher: Streifen wir das lästige und ungeliebte Joch des „aller Unterricht ist Therapie“ ab. Es ist genau 70 Jahre zu alt.

Die Sprachheilpädagogik hat niemals eine nennenswerte Unterrichtsforschung entfaltet (zusammenfassend: Welling 1995). Mir persönlich ist nur ein Beispiel aus allgemein zu-

gänglichen Veröffentlichungen bekannt, in dem ansatzweise versucht wurde, effiziente sprachlich-kommunikative Förderung im unterrichtlichen Bereich auf einer ausgewiesenen, überprüfbar Sprachdatenbasis einzelmenschbezogen offenzulegen (*Nebel* 1990). Wo sind die Beispiele, die über die schematische Darstellung sprachdatenfreier, geplanter Unterrichtssequenzen hinaus, deren Realisierung im Unterricht in sprachförderlichen, exemplarisch transkribierten, Interaktionen bezeugen könnten (dazu: *Beck/Hintermayr* 1990; *Crämer* et al. 1996; *Pohlkemper* 1996; *Ramminger* 1994; *Schick* 1995; *Sadoge/Wöpking-Lörper* 1995)? Zu dürtig ist bereits im Vorfeld der Konzeptbildung des sogenannten „therapieimmanenten“ Unterrichts Sprachheilpädagogik als Wissenschaft in Erscheinung getreten. Schon auf dieser Ebene mangelt es an überzeugender, widerspruchsfreier Klärung dessen, was die differenten Merkmale, Prinzipien und Methoden von Sprachtherapie gegenüber denen des Regelschulunterrichts sind. Ich meine, daß kritisch argumentierende und ihre Unterrichtspraxis hervorragend betreibende Fachkolleginnen in einem Pragmatismus des „wir machen Unterricht und keine Therapie“ sehr wahrhaftig eine passende Antwort gefunden haben.

Bleiben wir bei dem, was eine Sprachlernumgebung „Unterricht“ erfahrungsrealistisch leisten kann und zu leisten hat, denn es gibt Kinder,

- deren Bereitschaft zum Sprachhandeln, zur Verständigung, zur Entdeckung ihrer eigenen Sprache, zum Sich-Ausdrücken über Laut- und Schriftsprache zeitintensiv (auch über mehrere Jahre) geweckt werden muß,
- die viele Lernanregungen in der Gruppe benötigen,
- bei denen Voraussetzungen basaler Art für spezifisches Sprachlernen erst sicherzustellen sind (vgl. *Schick* 1995).

Sprach- und kommunikationsförderlich ist jeder Unterricht,

- der den individuellen Sprachförderbedarf an Lerninhalten festmacht,
- der Bewährungsfeld für sprachlich-kommunikatives Handeln ist,

- der Transfermöglichkeiten für das in der Therapie bereits Gelernte bietet,
- in dem das kontinuierliche Angebot eines sprachlichen Modells gewährleistet ist,
- in dem viele Lerninhalte der Reflexion von Sprache und Kommunikation dienen.

In der Perspektive wird der Unterricht für sprachbeeinträchtigte Menschen wertvoll sein, der

- generell beziehungs- und dialogfähig macht und zur gemeinsamen Sprache befähigt,
- konsequent Sprechansätze schafft und nützt,
- auf kooperative und fachkompetente Lehrpersonen zurückgreifen kann,
- einzelnen Personen in einer transaktionalen Beziehung das anbietet, was sie für ihre Förderung brauchen.

Wie der sprach- und kommunikationsfördernde Unterricht in der Zukunft auszusehen hat, wird man nicht mehr einfach von bestehenden Organisationsformen ableiten können. Er muß sich an wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen über Sprache, sprachliche Beeinträchtigung und ihre positive Veränderung bemessen lassen. Mag sein, daß wir in neuen Kooperationsverhältnissen die klassische Sprachheilschule nicht mehr als Domäne zu führen haben.

Literatur:

Bates, E., Bretherton, I., Snyder, I.: From first word to grammar. Cambridge 1988.

Baumgartner, S.: Kinder lernen sprechen: Vom (un-)aufhaltsamen Weg in die Sprechflüssigkeit. In: *Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik* (Hrsg.): Sprache-Verhalten-Lernen. Würzburg 1993, 54-85.

Baumgartner, S.: Sprachheilpädagogik als Heilpädagogik – ein Versuch. *Die Sprachheilarbeit* 39 (1994), 3, 140-152.

Baumgartner, S.: Sprachheilende Interaktionen in der pädagogischen Moderne. *Die Sprachheilarbeit* 40 (1995), 2, 126-136.

Baumgartner, S., Füssenich, I.: Sprachtherapie mit Kindern. München 1997.

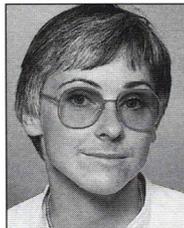
Beck, L., Hintermayer, C.: Mehrdimensionale Förderung in der Sprachklasse. Schwerpunkt-Dysgrammatikertherapie. *Der Sprachheilpädagoge* 1990, 22, 50- 58.

- Bloom, P.: Language acquisition. New York 1993.
- Bowerman, M.: Inducing the latent structure of language. In: Kessel, F. (Hg.) The development of language and language researchers. New Jersey 1988, 23-55.
- Bruner, J.: Child's talk. New York 1983.
- Clark, H.: Arenas of language use. Chicago 1992.
- Crämer, C., Füssenich, I., Schumann, G.: Lese- und Schreibschwierigkeiten im Zusammenhang mit Problemen der gesprochenen Sprache. Die Sprachheilarbeit 41 (1996), 1, 5-22.
- Csikszentmihalyi, M., Schiefele, U.: Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. Zeitschrift für Pädagogik 1993, 2, 207-221.
- Deci, E., Ryan, R.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 1993, 39, 223-238.
- Dannenbauer, F.M.: Vom Unsinn der Satzmusterübungen in der Dysgrammatismustherapie. Die Sprachheilarbeit 36 (1991), 5, 202-209.
- Dannenbauer, F.M., Künzig, A.: Aspekte der entwicklungsproximalen Sprachtherapie und des Therapeutenverhaltens bei entwicklungsdisphasischen Kindern. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Band 4, Störungen der Grammatik. Berlin 1991, 167-191.
- Dubs, R.: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. Zeitschrift für Pädagogik, 1995, 6, 889-903.
- Duffy, T., Lowyck, J., Jonassen, D. (Hrsg.): Designing environments for constructive learning. Berlin 1993.
- Fletcher, P., MacWhinney, B.: Handbook of child language. Oxford 1995.
- Füssenich, I.: Wissenschaftstheoretische Überlegungen zu Untersuchungen über gestörte Kindersprache. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Kindliche Sprachentwicklung. Opladen 1996, 187-204.
- Gerstenmaier, J., Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik 1995, 6, 867-888.
- Gottwald, P.: Freie Psychologie als Wahrnehmen und Wahrgeben. In: Opp, G., Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. München 1996, 93-101.
- Gräsel, L., Mandl, H.: Förderung des Erwerbs diagnostischer Strategien in fallbasierten Lernumgebungen. Unterrichtswissenschaft 1993, 21, 355-369.
- Grimm, H.: Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, 705.
- Grimm, H., Weinert, S. (Hrsg.): Intervention bei sprachgestörten Kindern. Stuttgart 1994.
- Grohnfeldt, M., Homburg, G., Teumer, J.: Überlegungen zur sprachheilpädagogischen Arbeit in einem flexiblen System von Grund- und Sonderschule. Die Sprachheilarbeit 38 (1993), 4, 166-185.
- Grohnfeldt, M.: Merkmale der pädagogischen Sprachtherapie bei Aphasien und Dysarthrien. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Band 6, Zentrale Sprach- und Sprechstörungen, Berlin 1993, 65-85.
- Haffner, U.: „Gut reden kann ich“. Das entwicklungsproximale Konzept in der Praxis – eine Falldarstellung. Dortmund 1995.
- Hansen, D.: Sprachbehindertenpädagogik als empirische Wissenschaft. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften 1996 a, 2, 160-173.
- Hansen, D.: Spracherwerb und Dysgrammatismus. München 1996.
- Harris, M.: Language experience and early language development: From input to uptake. Hove/East Sussex 1992.
- Hartmann, E.: Verknüpfung sprachheilpädagogischer Praxis und Forschung am Beispiel einer Einzelfallstudie zur entwicklungsproximalen Sprachtherapie. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften, 1995, 1, 3-35.
- Hartmann, B.: Menschenbilder in der Sprachheilpädagogik. Berlin 1996.
- Herrmann, T.: Allgemeine Sprachpsychologie. 2. Weinheim 1994.
- Herrmann, T., Grabowski, J.: Sprechen. Heidelberg 1994.
- Iven, C.: Individualisierte Förderpläne – ein Konzept zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie Band 8, Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem, Berlin 1995, 243-261.
- Kalthoff, H.: Die Erzeugung von Wissen. Zeitschrift für Pädagogik 1995, 6, 925-939.
- Kanter, G.: Pädagogik der Lernhilfe/Lernförderung unter systemisch-konstruktivistischen Aspekten. In: Opp, G., Peterander, F. (Hrsg.) Focus Heilpädagogik, München 1996, 280-294.
- Kotten-Sederqvist, A., Dannenbauer, F.-M.: Der ökologische Ansatz: Entwicklungsimpulse für die Sprachheilpädagogik? In: Opp, G., Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. München 1996, 294-302.
- Knorr-Cetina, K.: Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Wissenschaft. Frankfurt/M. 1984.
- Kretschmann, R.: Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens. In: Mohr, H. (Hrsg.): Integration verändert Schule: Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren. Hamburg 1993, 54-73.

- Leinhardt, G.: On teaching. Advances in instructional psychology. Hillsdale, New York 1993.
- Lenke, N., Lutz, H., Sprenger, M.: Grundlagen sprachlicher Kommunikation. München 1995.
- Lütje-Klose, B.: Der amerikanische Whole Language Approach – ein Ansatz zur integrierten Förderung laut- und schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Schule. Die Sprachheilarbeit 41 (1996), 1, 31-42.
- Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G.: Unterrichten und Lernumgebung gestalten. Forschungsbericht Nr. 60, 1995, LMU München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik
- Maturana, H.: Kognition. In: Schmidt, S. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1987, 89-118.
- Merrettig, M.: Die Verwirklichung der entwicklungsproximalen Therapieform mit Julius. Unveröffentl. Zulassungsarbeit, LMU München, 1994.
- Morgan, J.: From simple input to complex grammar. Massachusetts 1986.
- Nebel, A.: Entwicklungsproximale Diagnose und Sprachförderung bei Schülern mit Problemen im Erwerb grammatischer Strukturen. Der Sprachheilpädagoge 1990, 22, 26-49.
- Oerter, R.: Ist Kindheit Schicksal? In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder. Aufgewachsen in Deutschland. München 1993, 79-90.
- Opp, G., Peterander, F.: Focus Heilpädagogik. München 1996.
- Pinker, S.: Der Sprachinstinkt. München 1996.
- Pohlkemper, D.: Wir erkunden Nordhorn. Fachübergreifender Unterricht in einer 4. Klasse einer Schule für Sprachbehinderte. Zeitschrift für Heilpädagogik 1996, 1, 24-29.
- Prenzel, M.: Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. Zeitschrift für Pädagogik 1993, 39, 239-253.
- Ramminger, F.: Der Unterrichtsentwurf. Die Rettung des Papageis – Sprachförderunterricht im 2. Schuljahr. Zeitschrift für Heilpädagogik 1994, 11, 812-820.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H.: Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. Forschungsbericht Nr. 34, März 1994, LMU München. Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.
- Reusser, K.: Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zu einer neuen Lernkultur. Beiträge zur Lehrerbildung, 1994, 1, 19-37.
- Sadoge, A., Wöpping-Lörper, B.: Berücksichtigung störungsrelevanter Aspekte im Unterricht mit sprachbehinderten Schülern – dargestellt an praktischen Beispielen zu den Lernbereichen Sprache und Mathematik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Band 8, Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Berlin 1995, 283-320.
- Schick H.: Zur veränderten Unterrichtsorganisation in der Sprachheilschule/im gemeinsamen Unterricht. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Band 8, Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Berlin 1995, 261-283.
- Schmidt, S.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt/M. 1994.
- Speck, O.: Chaos und Autonomie in der Erziehung. München 1991.
- Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München 1996.
- Spengler, B.: Das Spiel als Möglichkeit mehrdimensionalen Spracherwerbs. Unveröffentl. Zulassungsarbeit, LMU 1995.
- Steiner, J.: Grundzüge einer ganzheitlichen Aphasiebehandlung und -forschung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Band 6, Zentrale Sprach- und Sprechstörungen, Berlin 1993, 300-327.
- Steiner, J.: Der Dialog als Zentrum diagnostisch-systemischen Handlungsdenkens. Sprache-Stimme-Gehör 1996, 20, 26-31.
- v. Knebel, U.: Zur Therapierelevanz phonologischer Analysen: Exemplarische Darstellung einer angeleiteten Auswahl sprachlicher Lerngegenstände. Die Sprachheilarbeit 41 (1996), 5, 286-297.
- Wallach, G., Butler, K.: Language learning disabilities in school-age children and adolescents. New York 1994.
- Welling, A.: Didaktik – eine Herausforderung an die Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Band 8, Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Berlin 1995, 38-59.
- Werning, R.: Kinder mit Lernschwierigkeiten. Systemisch-konstruktivistische Perspektiven in ihrer Bedeutung für die pädagogische Förderung. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbar-disziplinen 1996, 4, 451-461.
- Zollinger, B.: Die Entdeckung der Sprache. Bern 1995.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Stephan Baumgartner
 Institut für Sonderpädagogik
 Leopoldstr. 13
 80802 München



Eva Troßbach-Neuner, München

Entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht

Pädagogische Verpflichtung und Chance

Zusammenfassung

Ressourcen für die Sprachförderung werden an den Schulen immer knapper, gleich an welchem schulischen Lern- und Förderort sprachgestörte Kinder betreut werden. Daraus erwächst zwingend die Notwendigkeit, entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht zu realisieren, rührt aber gleichzeitig an das Problem des Dualismus von Unterricht und Therapie. Es gibt nur wenige veröffentlichte Beispiele sprachheilpädagogischen Handelns im Praxisfeld Schule. Merkmale „sprachtherapeutischen“ Unterrichts sind weiter unbestimmt. Am Beispiel eines sprachgestörten Jungen wird hier die Arbeit mit einem Bilderbuch als eine Möglichkeit entwicklungsorientierter Sprachförderung im Klassenunterricht vorgestellt. Das heißt, Bilderbücher werden als ein Mittel verstanden, um spontane sprachliche Auseinandersetzung anzuregen, bilden aber gleichermaßen die Folie für Präsentation und Modellierung ausgewählter sprachlicher Zielstrukturen.

1. Das Problem

Im Alter von 7;1 Jahren wird ein Junge aufgrund einer massiven Sprachstörung in die Jahrgangsstufe 1 einer Diagnose- und Förderklasse eingeschult. In diesem Schuljahr kann die Schule – wie bereits die Vorschule – keine spezifische Sprachförderung anbieten. Außerschulische wohn- oder schulortnahe Angebote gibt es im Moment nicht.

Bei der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen, der sozial-emotionalen Entwicklung und der Sprache besteht die Gefahr, daß die Förderung der Bereiche Motorik, Wahrnehmung, Emotion etc. in den Vordergrund rückt und sprachheilpädagogische Arbeit zum (läßlichen) Additivum wird. Es entsteht der Eindruck, daß die Gemeinsamkeit von Kindern mit verschiedenstem Förderbedarf zu Lasten individueller Entwicklungs- und Förderangebote geht. „In Verkennung der methodischen Erfordernisse wird die Spezifität sprachheil-

pädagogischer Arbeit geringgeschätzt, die Dauer der notwendigen sprachtherapeutischen Erziehung unterschätzt und die sprachtherapeutische und -erzieherische Wirkung von Ambulanzlehrern auch bei engagiertem Einsatz überschätzt“ (Grohnfeldt et al. 1993, 180).

Wenn die Ressourcen für die spezifische Sprachförderung immer knapper werden, ist es ein Gebot der Stunde, entwicklungsorientierte Förderung in die Unterrichtsarbeit zu integrieren. Mit Nachdruck bleibt jedoch festzustellen, daß diese Situation das Recht der Kinder und Jugendlichen auf eine individuelle und umfassende Förderung erheblich beschneidet und diese Tatsache keineswegs wegzudiskutieren ist.

2. Zum „Dualismus von Unterricht und Therapie“ (Orthmann)

In den „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ (1994) wird zusammengefaßt, was bildungspolitisch in den Ländern bereits bestehende Praxis ist oder angestrebt wird. Der Konsens der Länder besagt, daß sonderpädagogischer Förderbedarf grundsätzlich in allen Schulformen und -stufen erfüllt werden könne. Die Wahl des Lern- oder Förderorts hänge davon ab, inwieweit dort eine sonderpädagogisch orientierte Erziehung und Unterrichtung basierend auf dem festgestellten Förderbedarf zu gewährleisten sei. Gleich, um welchen Lern- oder Förderort es sich für sprachgestörte Kinder handelt, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Unterricht und Therapie bzw. Förderung. Damit verbindet sich seit der Einrichtung erster Sprachheilklassen die Über-

legung, was denn Unterricht leisten soll oder zu leisten vermag. „Grundeinsichten als Bausteine für die Konzipierung einer Didaktik sprachbehindertenpädagogischer Praxis in den verschiedenen Arbeitsfeldern“ (Welling 1995, 39) sind explizit bis heute noch nicht gewonnen, obwohl im „Praxisfeld Schule“ tagtäglich unterrichtet und gefördert wird. Der aus Erfahrungen, Beobachtungen und informellen Vergleichsdaten gewonnene Eindruck zur Förderwirksamkeit spezifischer Unterrichtsarbeit geriet und gerät zunehmend in Konflikt mit Erkenntnissen der Fachwissenschaft, die u. a. mittels individuumsspezifischer Diagnoseverfahren den Sprachstand immer differenzierter beschreibt, um daraus Therapieziele und -angebote zu entwickeln. Dennoch konstatiert Hansen (1994, 30) bezüglich der Sprachtherapie bei kindlichem Dysgrammatismus: „Transferschwierigkeiten sind auch hinsichtlich der Einbeziehung neuerer Erkenntnisse bei der Entwicklung sprachtherapeutischer Konzeptionen festzustellen.“ Ist es angesichts dieser ernüchternden Feststellung dann nicht eher befremdlich, in aktuellen Forschungsergebnissen auch noch nach Förderansätzen für die Arbeit mit sprachgestörten Kindern und Jugendlichen im Unterricht zu suchen?

3. Sprachheilpädagogisches Handeln im „Praxisfeld Schule“

Vor nicht allzu langer Zeit machte sich eine gewisse euphorische Stimmung breit, als pädagogisch-therapeutische Methoden „schulische Lernprozesse und therapeutische Zielsetzungen bei Kindern durch eine (systematische) Beeinflussung der Motorik in Gang setzen“ wollten (Eggert/Lütje 1991, 156). Der Auftrag sprachheilpädagogischer Förderung rückte dadurch mehr oder weniger in den Hintergrund. Wenngleich sich psychomotorische Programme auf emotionales und soziales Verhalten positiv auswirken, dieses Konzept weiterlebt und die spezifische sprachheilpädagogische Arbeit ergänzt, ist klargeworden, daß sich „zentrale linguistische Erkenntnisprozesse bei sprachentwicklungsgestörten Kindern nicht lediglich durch eine noch so breit angelegte Förderung in nichtsprachlichen Bereichen entscheidend voranbringen

(lassen)“ (Kotten-Sederqvist/Dannenbauer 1996, 299).

Seit einiger Zeit werden reformpädagogisch orientierte Unterrichtsmodelle zur Lösung des Dilemmas von Unterricht und spezifischer Förderung diskutiert. In seiner Konzeption eines wohnortnahen Förderzentrums für Sprachbehinderte fordert Günther: „Die spontansprachliche Wende im Unterricht mit sprachauffälligen Schülerinnen und Schülern und der kommunikative Umbruch in der Sprachtherapie müssen endlich realisiert werden“ (Günther 1996, 237). Der Autor spricht von einer „Spontansprachdidaktik“ oder einem „Spontansprachhandlungsansatz“, in dem sich „diese Sprachförderung am Förderbedarf der Schüler und nicht ausschließlich an Lehrplänen, Schulbüchern und bildlichen Vorgaben“ orientiert (vgl. a.a.O., 239). Er entwirft in Anlehnung an Entwicklungen der Grundschuldidaktik das Modell, traditionelle Formen des Unterrichts durch offene Unterrichtsformen wie Freiarbeit, Wochenplanarbeit und Projektlernen zu ersetzen, plädiert für einen lernziendifferenten Unterricht, empfiehlt, den rhythmischen Wechsel von Lernen und Spielen zu erproben, um den präventiven, kooperativen, integrativen, ambulanten und schulintern differenzierten Förderansprüchen und -bedürfnissen gerecht zu werden. Kein Zweifel, die angesprochenen Unterrichtsformen schaffen günstige Rahmenbedingungen für die notwendige Individualisierung: Trotzdem, wenn offene, handlungsorientierte, materialgeleitete Unterrichtsformen erfolgreiches Lernen in heterogenen Gruppen unterstützen, so genügen diese Rahmenbedingungen per se nicht, um ausreichende entwicklungsorientierte sprachliche Hilfen im Sinne der „Leitlinien zur spezifisch pädagogischen Förderung von Menschen mit Sprachbehinderungen“ (vgl. Braun et al. 1995) zu garantieren. Es bleibt unklar, wie individuelle Leistungsmöglichkeiten und Entwicklungspotentiale sprachgestörter Kinder angeregt, ausgeschöpft und erweitert werden können. Offene Unterrichtsformen stellen an die Kinder und ihre Lehrerinnen und Lehrer hohe Anforderungen. Ihre Adaption an die dahinterstehenden Prinzipien ist für Kinder mit Sprachstörungen erst noch zu leisten. Da-

bei ist zu bedenken, daß „dieselben Organisationsformen von Unterricht auf Schüler sowohl lernfördernd als auch lernhemmend wirken können“ (Holler-Zittlau 1992, 506; vgl. dazu auch Uhl 1996). Es war der Autorin möglich, Kinder mit Sprachstörungen im gemeinsamen Unterricht mit nicht behinderten Kindern zu beobachten. Die sprachgestörten Kinder nutzten im geringen Maße die Freiräume zu (spontaner) Kommunikation, obwohl dem Austausch untereinander nichts im Wege stand. Sie wählten häufig Erwachsene als Gesprächspartner, da diese bereit und fähig waren, die kommunikativen Absichten zu verstehen und aufzugreifen (vgl. auch: Grimm 1995, 283). In eher gebundenen, lehrerorientierten Phasen verfolgten die Kinder den Unterrichtsverlauf interessiert, beteiligten sich jedoch kaum am Unterrichtsgespräch. Zu Unterrichtsbeiträgen aufgefordert, schwiegen sie oder wichen auf nichtsagende Antworten aus. Der Versuch der Kinder, auf Nachfragen zu antworten, ließ erkennen, daß ihr Verständnis für die angesprochenen Inhalte nur bruchstückhaft gegeben war. In ihrer Hilflosigkeit drückte sich gleichzeitig ihr Bewußtsein für das eigene Unvermögen aus.

In ihrem Beitrag „Überlegungen zur sprachheilpädagogischen Arbeit in einem flexiblen System von Grund- und Sonderschule“ drücken Grohnfeldt u. a. (1993) die Überzeugung aus, daß „sprachbehinderte Kinder nicht ein- bis zweimal pro Woche für fünfzehn Minuten Sprachtherapie (benötigen), in der sie den Therapeuten ganz für sich haben, sondern im Rahmen der sprachtherapeutischen Erziehung und des sprachtherapeutischen Unterrichts langdauernde Unterstützung, gezielte Herausforderung und wiederkehrende Bewährung“ (Grohnfeldt et al. 1993, 180). Auch wenn hier die Notwendigkeit und unterstützende Funktion von Unterricht betont wird, bleibt das Verhältnis von Therapie und Unterricht offen, ebenso die Frage, welche Merkmale „sprachtherapeutischen“ Unterricht auszeichnen.

Antworten auf diese Fragen müßten dringender denn je gesucht und diskutiert werden, sind die Verhältnisse an den Schulen mittlerweile doch häufig so, daß neben den Unterrichtsstunden kaum ausreichend Stunden

für Sprachförderung ausgewiesen werden können.

4. Unterricht als Chance entwicklungsorientierter Sprachförderung

Die Frage nach Organisationsmodellen und -formen sprachheilpädagogischer Förderung beherrscht in Fachkreisen die Auseinandersetzung. Die inhaltliche Ebene wird weiterhin zurückgestellt bzw. recht stiefmütterlich behandelt, wie Günther (1995) zu Recht bemerkt. Für die individuumsbezogene Sprachtherapie, basierend auf einer differenzierten Beschreibung des Sprachentwicklungsstands, stehen jetzt und sicher auch in den nächsten Jahren – gleich an welchem Lern- und Förderort – keine ausreichenden personellen und zeitlichen Ressourcen zur Verfügung. Es ist utopisch zu glauben, daß Therapieangebote freier Sprachtherapeuten oder Logopädinnen zusätzlich den Förderbedarf abdecken könnten, der ehemals Teil schulischer Therapie oder Förderung war. Deshalb sollten Anstrengungen darauf verwendet werden, zu untersuchen, welche Konzepte und Erfahrungen sprachheilpädagogischen Handelns zur Unterstützung und Begleitung individueller Entwicklungs- und Lernprozesse geeignet sind.

Entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht ist mehr denn je eine pädagogische Verpflichtung, sollte eine separierende wie eine integrative Beschulung sprachgestörter Kinder zu rechtfertigen sein. Selbstverständlich kann ein entwicklungsorientiertes Unterrichtsangebot eine „entwicklungsproximale Sprachtherapie“ (vgl. Haffner 1995) nicht ersetzen. Im Rahmen des Unterrichts lassen sich jedoch Lernsituationen herstellen, die den Förderbedarf eines Kindes ansprechen und dennoch die Bedürfnisse anderer Klassenmitglieder zufriedenstellen. Die hier ausgedrückte Spezifität sprachheilpädagogischen Handelns in Erziehung und Unterricht macht es unumgänglich, die Beschulung von Kindern mit Sprachstörungen professionell anzugehen und deren Förderung nicht vom Zufall (irgendwelcher) verfügbarer Förder- oder Therapiestunden (inner- oder außerhalb der Schule) abhängig zu machen. In dem Themenheft „Integration“ der Zeitschrift Grundschule war in einem Erfahrungsbericht zur integrativen Beschulung eines sprachge-

störten Jungen zu lesen, daß man neben dem „pädagogischen Geschick auf die *heilsame Wirkung* (Hervorhebung der Verfasserin) einer 'normalen' Umgebung vertraue, also auf den Sozialverband einer Klasse, deren Zusammensetzung das soziale Umfeld und die bisherigen Erfahrungen des Kindes widerspiegeln“ (Knauer/Reus 1993, 10). Dabei wird völlig übersehen, daß es Kindern mit Sprachstörungen in dieser „vertrauten Umgebung“ eben bisher nicht möglich war, sprachliche Angebote aufzunehmen und angemessen zu verarbeiten. Erziehung und Unterricht im Raum der Schule kann und muß der Ort sein, an dem sich konkrete Fördermaßnahmen realisieren, d.h. den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, ihre Sprache in lebensnahen, sinnvollen Kontexten zu erleben, ihre Sprachkompetenz zu erweitern und anzuwenden sowie ihre kommunikativen Fähigkeiten durch gemeinsames (sprachliches) Handeln zu sozialen Erfahrungen werden zu lassen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind jeweils neu aufgefordert, sich am aktuellen Sprachstand des Kindes zu orientieren. Gerade deshalb ist es notwendig, über ein „flexibel einsetzbares und erweiterungsoffenes Inventar austauschbarer Methoden“ zu verfügen (Braun et al. 1995, 318).

5. Falldarstellung

Der Junge ist zum Zeitpunkt der vorliegenden Datenerhebung 7;4 Jahre alt und besucht eine Diagnose- und Förderklasse im ersten Schuljahr.

5.1 Anamnestische Daten

Die Familiensituation scheint geordnet; die Wohnverhältnisse sind gut. Der Vater ist berufstätig, die Mutter Hausfrau. Zwei ältere Geschwister, deren Sprachentwicklung unauffällig verlief, besuchen Regelschulen. Im engeren und weiteren Familienkreis gab und gibt es niemanden mit Sprachproblemen. Die Eltern sind sehr an der (schulischen) Entwicklung des Kindes interessiert.

Zur frühkindlichen Entwicklung liegen keine zuverlässigen Angaben vor. Sie verlief „unauffällig“, sieht man einmal davon ab, daß der Junge erst im 3. Lebensjahr zu sprechen begann. Seit dem 4. Lebensjahr besuchte der Junge einen Kindergarten. Auf Empfehlung

des Kindergartens wechselte er nach einem Jahr in eine Vorschule für entwicklungs- und sprachgestörte Kinder. Während der zweijährigen Vorschulzeit wurde er ein Jahr lang nachmittags logopädisch behandelt. Nach den Aussagen der Mutter mit wenig Erfolg.

Die aktuelle Situation stellt sich folgendermaßen dar: Die Einschulung in eine Diagnose- und Förderklasse im Alter von 7;1 Jahren wird mit der weiterhin nahezu unverständlichen Sprache des Jungen begründet. Der schulische Leistungsstand entspricht laut Aussagen der Klassenlehrkraft den Anforderungen, die nach dem Lehrplan der Grundschule gestellt werden. Das Kind habe sich seit Schulbeginn gut entwickelt. Es sei freundlich und offen, habe keine Probleme, sich in die gegebene Ordnung einzufügen und gehe gerne zur Schule. Trotz der erheblichen kommunikativen Einschränkung habe der Junge Kontakte zu Mitschülerinnen und -schülern aufgebaut. In den Leistungsbereichen bestehe kein besonderer Förderbedarf, dagegen ein erheblicher im Bereich der Sprache. Zum jetzigen Zeitpunkt könne der Junge in der Schule kein spezifisches Förderangebot im Bereich der Sprache bekommen. Auf eine weitere Behandlung durch die Logopädin müsse aus verschiedenen Gründen ebenfalls verzichtet werden. Weitere wohn- oder schulortnahe Angebote seien im Moment nicht verfügbar.

5.2 Informationen zum (Sprach-)Entwicklungsstand

Die Auswertung und Zusammenfassung der vorliegenden Informationen und diagnostischen Daten zeigen folgendes Bild:

Die informelle Überprüfung der grob- bzw. feinmotorischen Leistungen ergibt keine Auffälligkeiten. Die visuellen sowie die auditiven Wahrnehmungsleistungen sind ebenfalls unauffällig. Positiv zu bemerken ist die sehr sichere Wiedergabe rhythmischer Folgen und die gute Merkfähigkeit für auditive und visuelle Eindrücke. Die Intelligenz liegt etwas über dem durchschnittlichen Bereich. Das heißt, der altersgemäße allgemeine Entwicklungsstand des Kindes steht im deutlichen Gegensatz zu den Einschränkungen durch die Sprachstörung.

Zum Sprachstand des Jungen läßt sich nach der Interpretation verfügbarer Daten feststellen, daß er zwar sprachlich Kontakt aufnehmen kann, die Gestaltung oder Aufrechterhaltung eines begonnenen Dialogs jedoch durch die Sprachstörung erheblich eingeschränkt wird. Ausgeprägt ist die Prosodie der sprachlichen Produktionen des Jungen. Dieses Phänomen und die nonverbale Ausgestaltung der Kommunikationssituation tragen dazu bei, daß trotz der weitgehenden Unverständlichkeit die Absicht des Sprechers (von Erwachsenen) häufig zu erschließen ist. Bemerkenswert ist, daß der Junge, wenn er nicht verstanden wird, versucht er zwar einen Neuanfang, bricht diesen Versuch zumeist entmutigt ab. Mittel zur Modifikation seiner Äußerungsabsicht stehen ihm nicht zur Verfügung.

Der Junge verfügt über ein sehr gutes Sprachverständnis. Der passive Wortschatz scheint gut entwickelt. Der aktive Wortschatz ist nicht altersgemäß und völlig unzureichend. Auch wenn die Lern- und Leistungsentwicklung im Moment problemlos verläuft, ist zu erwarten, daß die „primär sprachspezifische Entwicklungsstörung zunehmend zu einem Belastungs- und Risikofaktor für eine harmonische Gesamtentwicklung des Kindes und für seine schulische Laufbahn (wird)“ (Dannenbauer 1988, 71 f.).

Das Kind muß einen erheblichen Teil seiner Aufmerksamkeit für die lautsprachliche Realisierung seiner kommunikativen Absichten einsetzen. Trotz des relativ gesicherten Lautbestandes beeinträchtigen phonologische Prozesse die Verständlichkeit erheblich: die obligate Substitution der Plosive des 3. Artikulationsgebiets durch die des 2. oder 1. Artikulationsgebiets (z. B. /dants/ = <ganz>; /bopf/ = <Kopf>), ebenso die generelle Reduktion von Konsonantenclustern (z. B. /bomme/ = <Trommel>; /schune/ = <Stunde>). Die Silbigkeit der Wörter bleibt zumeist erhalten. Endmorpheme oder Endkonsonanten werden reduziert oder weggelassen (z. B. /far/ oder /fare/ = <fahren oder fährt>).

Auf syntaktisch-morphologischer Ebene ergibt sich das Bild einer „unausbalancierten Retardierung“ (vgl. Dannenbauer/Kotten-Sederqvist 1990). Wie häufig bei sprachentwicklungsgestörten Kindern der Fall, gelingt es

dem Jungen nicht, die Verbstellung und reguläre Verbflexionen zu bilden (vgl. Clahsen 1988; Dannenbauer/Kotten-Sederqvist 1990; Hansen 1994, 1996; Haffner 1995). Verben stehen im Infinitiv in Endposition. Wie beschrieben, wird der Infinitiv auf /-e/ reduziert oder nur die Stammform gebildet (z. B. „dann uns heimfahr“; „nochmal der Gummi kriege“). Präfixverben werden nicht getrennt und stehen ebenfalls in Endposition (z. B. „so ein Tür aufmache“). Die Nominalphrase bildet der Junge häufig mit Nomen ohne Artikel, mit Pronomen oder artikelartigen Pronomen. Sie wird allerdings zur Hälfte nicht besetzt (z. B. „und der hochtut de“; „dann so Scheibe kriege“). Präpositionalphrasen lassen sich teilweise auf imitative, automatisierte Wendungen zurückführen oder fehlen (z. B. „am Kopf umkriege“). Der Junge benützt Präfixverben, um Beziehungen auszudrücken (z. B. „der Drachen rausgeh“). Fragen werden nicht gebildet. Dazu fehlen Fragewörter ebenso wie die Möglichkeit zur Inversion. Fragen sind jedoch durch prosodische Merkmale klar erkennbar. Es ist zu vermuten, daß sich der Junge bereits seit längerem auf einem ähnlichen Niveau seiner sprachlichen, insbesondere seiner morphologisch-syntaktischen Entwicklung befindet.

Für eine Sprachprobe wurde der Junge gebeten, sich ein beliebiges Bilderbuch auszuwählen. Er griff auf ein Buch zurück, das drei oder vier Tage zuvor im Unterricht vorgelesen worden war. Im Vergleich mit einer freien Erzählung lassen sich in dieser Situation vor allem auf der syntaktisch-morphologischen wie auf der lexikalisch-semantischen Sprachebene interessante Veränderungen feststellen: Obwohl die vorangegangene Unterrichtssituation Tage zurückliegt und mit dem Vorlesen des Bilderbuches im Klassenverband keine spezifische Intention verbunden war, aktiviert der Junge beim Erzählen zum Bilderbuch einen deutlich umfangreicheren Wortschatz und produziert verschiedentlich Satzstrukturen in Anbindung an den Text des Buches. In diesem Kontext gebraucht der Junge variabel Modalverben, trennt Präfixverben, setzt das Verb mit entsprechender Markierung an die zweite Stelle im Satz und gebraucht Kopulae. Eine Erklärung für diese Leistung ist sicherlich, daß der Junge hier

Ressourcen freimachen kann, die in einer spontanen Erzählung gebunden sind. Diesen Befund bestätigt auch die Beobachtung, daß der Junge sprachlichen Angeboten gegenüber sehr aufgeschlossen und sensibel ist, aufmerksam zuhört, die Sprachmelodie von Äußerungen aufgreift und nachahmt. Dazu kommt seine hohe Motivation für den Leselernprozeß verbunden mit dem intensiven Bemühen, sich die „Welt“ mit Hilfe der Schriftsprache zu erschließen.

5.3 Zielsetzungen entwicklungsorientierter Sprachförderung im Unterricht

Für die Arbeit im Unterricht lassen sich aus den Sprachproben für den vorliegenden Fall Zielsetzungen entwicklungsorientierter Sprachförderung im Unterricht ableiten:

- Die Lautsprachentwicklung des Jungen kann im Leselernprozeß durch die systematische und explizite Aufarbeitung der Graphem-Phonem-Beziehungen unterstützt und gesichert werden. Dazu „gehören alle Maßnahmen, die die Lautbildung unterstützen (z.B. der konsequente Einsatz von Handspiegeln, Mundabsehbildern, Kontrollen der Artikulationsmodalitäten) und aus der sprachheilpädagogischen Arbeit hinlänglich bekannt sind“ (Troßbach-Neuner 1989, 21). Der Junge ist dabei auf die zuverlässige, kontinuierliche Rückmeldung durch die Lehrerin angewiesen, um mit dieser Hilfe langsam selbstgesteuerte Kontrollprozesse aufzubauen. Der Übungswortschatz sollte dem Jungen inhaltlich und sprechtechnisch vertraut sein. Zum Abbau phonologischer Prozesse eignet sich die Arbeit mit Minimalpaaren: im Leselernprozeß in Übungen zum „Wörter verzaubern“ oder „Finden von Reimwörtern“ eingekleidet. Weiter wäre es wichtig, die auditive Analyse von Konsonanten und Konsonantenclustern zu trennen, d.h. das Phonem aus Bildwörtern wie <Banane> oder <Ball> zu analysieren, aber nicht gleichzeitig auch aus Bildwörtern wie <Brei> oder <Obst>. Der Junge kann an geeignetem Übungswortschatz Konsonantencluster als feste Graphemgruppen bzw. Artikulationsmuster kennenlernen. Mit Hilfe der geschriebenen Sprache lassen sich

die artikulatorisch wenig prägnanten Übergangskonsonanten verdeutlichen. Außerdem wird der Aufbau von Lesestrategien durch die Entlastung des Arbeitsspeichers von einzellautlicher Verarbeitung unterstützt (vgl. Grissemann 1990, 1996; Troßbach-Neuner 1993). Vergleichbar den Konsonantenclustern sind auch Endmorpheme wie /-en/, /-er/, /-el/ relativ stabile Graphemgruppen bzw. Sprechmuster. Werden sie im Wortbild optisch hervorgehoben oder weggelassen, können Kinder sie als unbetonte, wenig prägnante grammatikalische Einheiten bemerken.

- Entwicklungsorientierte Förderziele auf der syntaktisch-morphologischen Ebene sind im Kontext verschiedener Unterrichtssituationen Zielstrukturen mit Verbzweitstellung und entsprechenden Markierungen, mit getrennten Präfix- und Modalverben.
- Bei der Förderung der semantisch-lexikalischen Ebene geht es für den Jungen darum, themenorientiert Wortschatz so anzubieten, daß möglichst der Kontext die Bedeutung klärt, weiter darum, ihn situationsbezogen anzuwenden und ihn in einem semantischen Feld zu verankern. Darüber hinaus braucht der Junge Modelle dafür, wie er „eigenständig seine sprachlichen Fähigkeiten erweitern kann“ (Füssenich 1992, 115).

6. Das Bilderbuch als Mittel entwicklungsorientierter Sprachförderung im Unterricht

In Bilderbüchern können Situations- und Handlungskontexte so vorstrukturiert werden, daß sie „die gezielte Verwendung, Veränderung und Elizitierung relevanter Zielstrukturen in für das Kind motivierenden und bedeutsamen Sinnzusammenhängen ermöglichen“ (Hansen 1994, 31). Das heißt, Bilderbücher sind ein Mittel, um die spontane sprachliche Auseinandersetzung anzuregen, bilden aber gleichermaßen durch die sprachliche Interaktion während oder nach der Unterrichtssituation die Folie für die Präsentation und Modellierung ausgewählter, entwicklungsorientierter sprachlicher Zielstrukturen. Ähnlich der

beobachtbaren Lernstrategie kleiner Kinder scheint die Kombination von Nachahmung, Präsentation und Modelling Sprachlernerneffekte auszulösen (vgl. *Scherer/Olswang* 1984).

6.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Arbeit mit Bilderbüchern

Eine Lesecke im Klassenzimmer ist heute fast selbstverständlich geworden. Das meist breitgefächerte Angebot an Lesematerial macht die Lesecke zu einem gerne aufgesuchten Ort vor Beginn des Unterrichts oder nach intensiven Arbeitsphasen. Wenn man genau hinschaut, sind dort auch Kinder zu beobachten, die sehr schnell mit einem Buch „fertig“ sind. Sie blättern es rasch durch, verweilen einen Moment an der einen oder anderen Stelle, greifen dann zum nächsten Buch oder wenden sich irgendeiner Tätigkeit zu. Anders verhalten sich diese Kinder dann, wenn Bilderbücher im Unterricht gemeinsam betrachtet und besprochen wurden. Die Kinder verstehen jetzt die „Sprache“ des Bilderbuches. Wahrnehmung und Sprache werden als Mittel zur Strukturierung von Denk- und Kommunikationsprozessen erlebt. Die Kinder haben gelernt, daß Bild und Wort aufeinander bezogen sind und sich ergänzen. Sie können nun betrachtend verweilen, wichtige Details (wieder-)entdecken, den Faden einer Geschichte verfolgen, sich auf eine bestimmte Stelle freuen und vieles mehr. Die Unterrichtsarbeit hat ihnen Hilfen zum Erschließen der Bilderbuchwelt gegeben. Die Kinder haben Bücher als Quelle der Freude, als Möglichkeit der Wissenserweiterung und nicht zuletzt als Anreiz zu sprachlicher Auseinandersetzung kennengelernt. Ausgewählte Bilderbücher bieten Rahmenhandlungen, die Verstehen- und Sprechenlernen in kindgemäßen Kontexten sinnvoll initiieren. Folgende Gesichtspunkte erleichtern die Auswahl geeigneter Bilderbücher:

- Die wichtigste Bedingung ist wohl, daß es sich um eine interessante, phantastische und anregende Geschichte handelt, die nicht zuletzt auch die Lehrerin oder den Lehrer anspricht. „Es sind Bücher, die in Bild und Text Alltagserfahrungen von Kindern aufgreifen, um sie künstlerisch zu verwandeln, umzugestalten, ja, zu verzaubern“ (*Richter* 1996, 11).

- Eine nächste Forderung an das Bilderbuch betrifft die Gestaltung. Soll es im Klassenunterricht eingesetzt werden, müssen die Illustrationen genügend groß, klar und übersichtlich sein.
- Der Umfang einer Geschichte ist nicht hinderlich. Im Gegenteil, bei manchen Bilderbüchern bietet es sich an, den Inhalt auf zwei oder drei Arbeitsphasen zu verteilen. Unterbrechungen machen es sinnvoll, Vorangegangenes zu wiederholen und bauen Neugierde und Spannung auf.
- Die Originaltexte der Bilderbücher sind häufig sprachlich sehr ansprechend, doch nur bedingt für eine entwicklungsorientierte Sprachförderung geeignet. Deshalb verbleibt als wesentliche Aufgabe die Passung des Textes an eine Kindergruppe oder ein bestimmtes Kind.

Als exemplarisches Beispiel für die Unterrichtsarbeit im Sinne entwicklungsorientierter Sprachförderung wurde das Bilderbuch „Ungeheuerlich“ (*Baumgart* 1989) ausgewählt: Im Mittelpunkt des Bilderbuchs stehen ein kleines Mädchen und ein kleiner Drache, der beim Frühstück aus einer Cornflakes-Packung gesprungen ist. Der winzige Drache ist recht neugierig und erforscht sofort den Frühstückstisch. Er zeigt dem Mädchen verschiedene Kunststücke, die aber mangels Übung schiefgehen. In dem Moment, in dem das Mädchen und der Drache miteinander umzugehen beginnen, erscheint die Mutter des Mädchens. Sie erschrickt und schimpft über die „Schweineerei“ auf dem Frühstückstisch. Der Beteuerung ihrer Tochter, daß das ein kleiner Drache gewesen sei, schenkt sie keinen Glauben, bis es an der Türe klopf! Die ganze Geschichte wird von einer Fliege beobachtet und mitgespielt. Sie regt dazu an, die Handlung aus ihrem Blickwinkel zu sehen und zu erzählen.

6.2 Entwicklungsorientierte Förderung der Artikulation

Die Aktionen des kleinen Drachens fordern die Kinder unwillkürlich zu stimmlicher Interpretation und Begleitung bzw. lautmalerischen Imitationen heraus. Beim Spiel, beim

Verändern und Verfremden der eigenen Stimme erproben und erleben die Kinder die Vielfalt und Variationsbreite stimmlicher Äußerungen. In diesen ansprechenden, ausdrucksstarken Kontext lassen sich ebenso mundmotorische Übungen integrieren: Marmeladefinger wären abzuschlecken, der Mund außen und innen mit der Zunge zu reinigen etc. Für den beschriebenen Jungen ginge es auch um die Sensibilisierung für das 3. Artikulationsgebiet. Hier wäre u. a. die Szene nachzuspielen, in der das Mädchen den kleinen Drachen mit Kakao anspucken will, aber schlucken muß, weil die Mutter unerwartet kommt. Individuelle Lautbildungshilfen sind durchgängig möglich.

6.3 Entwicklungsorientierte Förderung sprachlicher Strukturen

Das Sinnverständnis für die inhaltliche Aussage von Bilderbüchern kann grundsätzlich durch verschiedene Hilfen zum Erschließen von Bild und Text unterstützt werden. Auch wenn die Bilder ungewöhnliche Ereignisse sehr deutlich und prägnant herausheben, läßt sich durch das Abdecken einzelner Bild-details die Aufmerksamkeit so lenken, daß die Kinder durch den Rückgriff auf Vorangegangenes Inhalte gedanklich und sprachlich antizipieren. Die Szene, in der der kleine Drache ein Frühstücksei auf seiner Nase balanciert und zusätzlich mit Cornflakes jongliert (Abb. 1), kann so abgedeckt werden, daß nur noch der kleine Drache und seine ausdrucksstarke Körpersprache zu sehen ist (Abb. 2).



Abb. 1: unveränderte Buchseite



Abb. 2: abgedeckte Buchseite

Bekommen die Kinder genügend Zeit, den Bildausschnitt zu betrachten und zu kommentieren, trifft die Textaussage genau ihre Wahrnehmung: Der Drache balanciert das Frühstücksei vorsichtig auf der Nase. Der beschriebene Junge war von der Situation offensichtlich so beeindruckt, daß er das Wort „balanciert“ Tage später situativ angemessen verwendete. Zum Sprachverständnis trägt im erheblichen Maße die Sprache der Lehrerin bei. Durch sinnvoll gegliedertes Sprechen, dynamische Akzentuierungen, Pausen, Wiederholungen, Variationen der Sprechgeschwindigkeit u. ä. gibt sie, auf die Gruppe oder einzelne Kinder bezogen, indirekte oder direkte Hilfen zum Erschließen der Textaussage.

Es ist ein immer wieder beobachtbares Phänomen, daß feste sprachliche Formeln, ein immer wiederkehrendes textlich-rhythmische Ritual, wie es sich z. B. in Märchen findet, die Kinder sehr anspricht. Vergleichbar jüngeren greifen sprachgestörte Kinder diese Formeln rasch auf und schätzen diese offensichtlich als Gliederungshilfe. Solcherart vorhersehbare, aufmerksamkeitslenkende sprachliche Rituale fügen sich durch sukzessive Erweiterung als Wiederholungen und Merkhilfen in den Text ein. Beim vorliegenden Buch lassen sich das Staunen des Mädchens („Na so was, denkt die Anna sich, so ein Wicht!“), die Gefühle des kleinen Drachens („Na so was, denkt der Drache sich, so ein Mist!“) oder auch der ärgerlichen Mutter („Na so was, denkt die Mutter sich, kleine Drache gibt es nicht!“) in den Text einbringen.

Der Originaltext beschreibt die Handlung des Bilderbuchs sprachlich einfach und trotzdem anschaulich. Der Text kann ohne Veränderung von den meisten Kindern mit Gewinn rezipiert werden. Um gewünschte Zielstrukturen im Sinne der oben herausgearbeiteten Förderziele verstärkt anbieten zu können, ist der Text so zu verändern, daß die angezielten Strukturen verstärkt und möglichst kontrastiv dargeboten werden können. Darüber hinaus liegt es nahe, die Kinder durch Impulse so in den Verlauf der Geschichte einzubeziehen, daß relevante Strukturen evoziert werden.

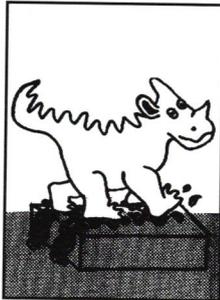
Beispiel 1

Situation	Anna sitzt am gedeckten Frühstückstisch
Originaltext	Wie an jedem Morgen sitzt Anna am Frühstückstisch und kaut schläfrig an ihrem Marmeladenbrot herum.
Präsentation	Anna sitzt am Frühstückstisch. Anna ist noch so müde. Sie <i>ißt</i> ein Marmeladenbrot.
Impuls	Was <i>magst</i> du gerne?

Beispiel 2

Situation	Die Mutter sieht den vollgeleckerten Frühstückstisch.
Originaltext	„Was ist denn das für eine Schweinerei?“ schimpft sie. Aufgeregt versucht Anna ihr zu erklären, daß ein kleiner Drachen den ganzen Tisch vollgeleckert hat. Jetzt wird Mutter erst richtig böse: „Anna, ich habe dir doch schon so oft erklärt, daß es Drachen gar nicht gibt.“ Doch bevor sie weitersprechen kann, klopft es an die Tür. Annas Mutter wird ganz blaß ...
Präsentation 1	Die Mutter <i>schimpft</i> : „Was ist denn das für eine Schweinerei?“ Aufgeregt <i>erklärt</i> Anna: „Das <i>war</i> ein kleiner Drachen.“ Na sowas, <i>denkt</i> die Mutter sich, an kleine Drachen <i>glaub'</i> ich nicht! Sie <i>sagt</i> : „Anna, ich <i>kann</i> keinen Drachen <i>sehen!</i> “ Anna <i>behauptet</i> : „Doch, der <i>versteckt</i> sich bloß!“
Impuls	Er ist ... Wo <i>kann</i> er sich noch <i>verstecken</i> ?

Beispiel 3

Situation 1	
	<i>Abb. 3: Buchseite abgedeckt: Der kleine Drachen erforscht den Tisch</i>
Originaltext	Er blinzelt kurz, schüttelt sich und beginnt sofort den Tisch zu erforschen. Fröhlich stapft er durch die Butter.
Präsentation 1	Der kleine Drachen <i>blinzelt</i> kurz. Er <i>schüttelt</i> sich. Er <i>erforscht</i> sofort den Tisch. Die Kinder vermuten, was der Drachen gerade erforscht.

Situation 2

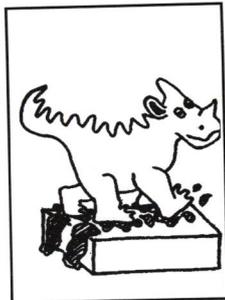


Abb. 4: Der kleine Drachen stapft durch die Butter

Präsentation 2 Na sowas! Der kleine Drachen *stapft* durch die Butter.Impuls Dem kleinen Wicht *fällt* sicher noch mehr *ein!*

6.4 Entwicklungsorientierte Förderung des Wortschatzes

Um mit einem überschaubaren Wortschatz vertiefend umgehen zu können, sollte ein Bilderbuch auf den Anteil unbekannter oder weniger geläufiger Wörter hin durchgesehen werden. Damit ist nicht gemeint, daß der Wortschatz generell zu vereinfachen wäre, da Kinder Spaß an neuen, interessanten Wörtern haben. Sie dürfen aber damit nicht überfordert werden.

Treffende Verben und Adjektive machen den „Ungeheuerlich“ anschaulich und lebendig. Besonders die Funktion und Wirkung von Verben wird durch die prägnante bildliche Darstellung deutlich herausgestellt. Dadurch, daß ausgewählte Bildsituationen durch (teilweises) Abdecken langsam erschlossen werden können, haben die Kinder Gelegenheit, ihre Ideen und Gedanken einzubringen und zu formulieren. Sie suchen nach dem passenden Ausdruck, erzählen mit richtigen, freilich unspezifischen Begriffen oder setzen eher hilflos nichtsprachliche Mittel ein. Im anschließend vorgetragenen Text begegnen sie Begriffen, die sie selbst gebraucht haben, die sie finden wollten oder solchen, die sie vielleicht noch nicht kennen, aber aus dem Kontext erschließen. Manchmal ist dann zu beobachten, wie ein Kind scheinbar gedankenverloren einen Satzteil oder Begriff aufgreift und irgendwie dem Klang nachzuspü-

ren scheint. Wiederholungen, die sich allerdings natürlich in den Verlauf der Geschichte einfügen müssen, erlauben es, den Wortschatz verschiedentlich in ähnlichen Zusammenhängen zu erleben und ihn zu sichern.

Aufgrund des auffallend guten Sprachverständnisses des Jungen im Gegensatz zu seinem häufig ergebnislosen Ringen um einen gesuchten Begriff ist es für ihn wichtig, Begriffe in semantische Felder einzubetten und zu versuchen, sie in ähnlichen und zunehmend veränderten Kontexten wieder aufzugreifen. Dazu einige Beispiele (vgl. auch: *Füssenich 1992*):

- Die klare, akzentuierte Sprache der Lehrerin oder des Lehrers hilft dem Jungen, ein „neues“ Wort aus dem Sprechfluß herausgehoben wahrzunehmen.
- Scheinbare „Selbstgespräche“ der Lehrerin oder des Lehrers machen den Jungen auf bestimmte Begriffe aufmerksam, z. B. „Was ist balancieren?“ Verschiedene Umschreibungen des Begriffs bieten eine Chance, Verbindungen zum eigenen lexikalischen Wissen herzustellen.
- Durch Alternativfragen kann der Junge aktiv in die Bedeutungsklärung einbezogen werden, z. B. „Ist balancieren eigentlich 'fröhlich hüpfen' oder 'ganz, ganz vorsichtig gehen'?“

- Selbstkorrekturen der Lehrerin oder des Lehrers zeigen dem Kind Strategien, wie fehlende Begriffe selbst „gesucht“ werden könnten, z. B. „Balancieren ist nicht hüpfen, sondern irgendwie 'gehen'. Ach ja, ganz behutsam gehen.“
- Zusätzliche Sinnstützen erleichtern es, den Begriff in Beziehung zu anderen, bereits bekannten Merkmalen zu setzen, z. B. „Der kleine Drache balanciert wie ein Seiltänzer im Zirkus; Er balanciert auf dem Tassenrand wie auf einem dünnen Seil; In der Turnhalle balancieren manche Kinder gerne über die umgedrehte Langbank.“

7. Schlußbemerkungen

Häufig gehen von der Thematik eines Bilderbuchs weiterführende Impulse in andere Fachbereiche wie Kunsterziehung, Musik- und Bewegungserziehung oder Sport aus. In mehr oder weniger gelenkten Phasen der Nachgestaltung oder Weiterführung verfahren die Kinder mit den inhaltlichen wie sprachlichen Vorgaben gemäß eigenen Fähigkeiten und Neigungen. Sie spielen u. a. kurze Szenen nach, unterlegen Situationen mit Geräuschimprovisationen oder verarbeiten ihre Eindrücke mit Pinsel und Farbe.

Hat man einmal damit begonnen, Bilderbücher unter dem Aspekt der Sprachförderung zu betrachten und auszuwählen, kann diese Sichtweise „beherrschend“ werden. Will man den Reiz, der von diesen kleinen Kunstwerken ausgeht, nicht durch ein Überangebot und eine Überstrukturierung zerstören, ist eine kritische und strikte Begrenzung der eigenen Ideenvielfalt unerlässlich. Grundsätzlich gilt, daß die natürlichen Situationen, die das Bilderbuch bietet, gesehen und zur Sprachförderung genutzt werden sollten. Primär geht es immer um den Spaß an der Geschichte und um das gemeinsame Erlebnis. „Im Prozeß der Rezeption und Kommunikation kann das Kind vielfältige Angebote erhalten, eigene Erfahrungen und Erlebnisse durchdenken und sich zu Bild und Text nicht nur verbal, sondern auch bildnerisch-produktiv in Beziehung setzen“ (Richter 1996, 11). Eine ganze Reihe von Bilderbüchern genügen diesen Anforderungen.

Literatur:

- Baumgart, K.: Ungeheuerlich. Wien 1989.
- Bekanntmachungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland – vom 16. September 1994 Nr. IV/2 – 0 7201 – 4/143 911.
- Braun, O.: Integration sprachbehinderter Kinder in der Praxis. Die Sprachheilarbeit 36 (1991), 209-218.
- Braun, O., Füssenich, I., Hansen, D., Homburg, G., Motsch, H. J.: Leitlinien zur spezifisch pädagogischen Förderung von Menschen mit Sprachbehinderungen. Die Sprachheilarbeit 40 (1995), 315-319.
- Clahsen, H.: Normale und gestörte Kindersprache. Amsterdam 1988.
- Dannenbauer, F. M.: Patholinguistische Phänomene der Entwicklungsdysphasie als Zielbereiche der Sprachdiagnostik. In: Günther, K.B. (Hrsg.): Sprachstörungen. Heidelberg 1988.
- Dannenbauer, F. M.: Grammatik. In: Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München, Basel 1992, 123-203.
- Dannenbauer, F. M., Kotten-Sederqvist, A.: Sebastian lernt Subj+Mod+XY+V(inf): Bericht von einer entwicklungsproximalen Sprachtherapie mit einem dysgrammatisch sprechenden Kind. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und Nachbargebiete 59 (1990), 27-45.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn 1973.
- Eggert, D., Lütje, B.: Psychomotorik in der (Sonder-)Schule? Empirische Studien zu den Grenzen eines Förderkonzepts. Praxis der Psychomotorik. 16 (1991), 156-168.
- Füssenich, I.: Semantik. In: Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München, Basel 1992, 80-122.
- Grimm, H.: Zur Theorie und Interventionspraxis kindlicher Sprachstörungen. L.O.G.O.S. Interdisziplinär 3 (1995), 278 -283.
- Grissemann, H.: Förderdiagnostik von Lernstörungen. Bern 1990.
- Grissemann, H.: Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb. Therapeutische und sprachdidaktische Konsequenzen eines gewandelten psychologischen und sonderpädagogischen Konzepts. Bern 1996.
- Grohnfeldt, M., Homburg, G., Teumer, J.: Überlegungen zur sprachheilpädagogischen Arbeit in einem flexiblen System von Grund- und Sonderschule. Die Sprachheilarbeit 38 (1993), 166-184.

- Günther, H.: Konzeption des Förderzentrums für Sprachbehinderte unter dem Aspekt der Spiel-, Sprach- und Lernschule. Die Sprachheilarbeit 40 (1995), 3, 234-245.
- Haffner, U.: „Gut reden kann ich“. Das entwicklungsproximale Konzept in der Praxis. Eine Falldarstellung. Dortmund 1995.
- Hansen, D.: Zur Wirksamkeit und Effizienz einer psycholinguistisch begründeten Methode der Sprachtherapie bei kindlichem Dysgrammatismus. Sprache – Stimme – Gehör 18 (1994), 29-37.
- Hansen, D.: Spracherwerb und Dysgrammatismus. München, Basel 1996.
- Holler-Zittlau, I.: Sprach- und Lernstörungen durch Unterricht?! In: *Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.* (Hrsg.): Sprache – Verhalten – Lernen. Kongreßbericht. Würzburg 1992, 504-522.
- Homburg, G.: Konvergenz von grundschul- und sprachheilpädagogischer Arbeit – ein Ansatzpunkt zu einer veränderten Grundschul- und Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit 38 (1993), 279-296.
- Knauer, S., Reus, K. H.: Wie kann Axel integriert gefördert werden? Fallbeispiel eines „lern- und sprachbehinderten“ Schülers in einer integrativen Grundschule. Grundschule 25 (1993), 10-12.
- Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachbehindertenpädagogik. Berlin 1969.
- Kotten-Sederqvist, A., Dannenbauer, F.M.: Der ökologische Ansatz: Entwicklungsimpulse für die Sprachheilpädagogik? In: Opp, G., Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München, Basel 1996, 294-301.
- Richter, H.: Was hat man von einem Buch, wenn keine Bilder drin sind? Grundschule 28 (1996), 10-12.
- Scherer, N.J., Olswang, L.B.: Role of Mothers' Expansions in Stimulating Children's Language Production. Journal of Speech and Hearing Research 27 (1984), 387-396.
- Troßbach-Neuner, E.: Aspekte des Lesenlernens an der Schule für Sprachbehinderte – Konsequenzen für den Unterricht. Die Sprachheilarbeit 34 (1989), 17-24.
- Trossbach-Neuner, E.: Gesprochene Sprache im Aufbau phonematischer Bewußtheit. Die Sprachheilarbeit 38 (1993), 24-28, 33-34.
- Uhl, S.: Zur Wirksamkeit neuer Lehr- und Lernverfahren. Lehren und Lernen 22 (1996), 14 – 27.
- Welling, A.: Didaktik – eine Herausforderung an die Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Handbuch der Sprachtherapie. Band 8. Berlin 1995, 638-659.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Eva Troßbach-Neuner
Karwinkistraße 3a
81247 München

Dr. Eva Troßbach-Neuner arbeitet derzeit am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München mit dem Schwerpunkt „Schulversuche zur Weiterentwicklung der Förderschulen“.

Pamela Appel, Daniel Blömer, Frauke Engelhardt, Annette Kracht, Astrid Meyer-Willner, Hannover

Bezugssysteme einer pädagogischen Sprachförderkonzeption für zweisprachige Kinder aus zugewanderten Familien

Einleitung

Die folgende Darstellung bezieht sich auf Ergebnisse einer studentischen Arbeitsgruppe an der Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften (vgl. Kracht/Möller/Obst/Polat 1997), zum Themenzusammenhang „Migration und kindliche Zweisprachigkeit in sprachbehindertenpädagogischen Praxisfeldern“.

Bestandteil der theoretischen Auseinandersetzung innerhalb der Arbeitsgruppe, die von Annette Kracht wissenschaftlich betreut wurde, war die Spezifizierung einer pädagogischen Sprachförderkonzeption, die handlungstheoretische und pädagogische Grundlagen für die Zusammenarbeit mit zweisprachigen Kindern aus zugewanderten Familien bereitstellt. Die Zweisprachigkeit wird im Rahmen dieser Konzeption auf der Grundlage des Sprachhandlungsbegriffs nach Welling (1990) als eine Form sprachlicher Handlungsfähigkeit bestimmt. Sie avanciert damit zum Bildungsziel für diese Kinder (vgl. Kracht 1996), dem sich auch die sprachbehindertenpädagogische Arbeit verpflichtet.

Im folgenden werden vier Mitglieder der Arbeitsgruppe die Ergebnisse der in ihren Examensarbeiten bearbeiteten Fragestellungen vorstellen. Gemeinsam ist den Beiträgen die grundlegende Annahme, daß einer Zweisprachigkeit (damit ist der Gebrauch von mindestens zwei Sprachen gemeint) im Leben der Kinder aus zugewanderten Familien eine wichtige Bedeutung zukommt. Diese wird in den (sprachbehinderten-)pädagogischen Praxisfeldern jedoch meistens verkannt. Der Begriff der „lebensweltliche(n) Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988) trägt dieser Form von Mehrsprachigkeit, die sich unter der Bedingung der Zuwanderung entwickelt, Rechnung. Zweisprachigkeit ist aus dieser Perspektive gleichzeitig Voraussetzung, Bedingung und Ziel jeglicher pädagogischer Arbeit mit den betreffenden Kindern.

Mit der Verwendung des Konstruktes „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ ist eine Reihe unterschiedlicher Erwerbsbedingungen verbunden. So wird eine große Anzahl von Kindern aus zugewanderten Familien in Deutschland geboren, was jedoch noch nicht besagt, daß sie, vergleichbar den Kindern aus gemischtsprachigen Ehen, die Sprachen von Geburt an in einem

mehr oder weniger ausgewogenen Verhältnis zueinander erwerben. Vielmehr steht im Vorschulalter der produktive Gebrauch der Familiensprache im Vergleich zum rezeptiven Gebrauch der deutschen Sprache im Vordergrund. Diese Form des Zweispracherwerbs (vgl. simultaner Erstspracherwerb bei Blömer) muß in Abgrenzung zu denjenigen Formen gesehen werden, die bislang eher als Gegenstand der Sprachforschung gelten: die Bilingualismus- und Zweispracherwerbsforschung. Gleichzeitig gibt es Kinder, die nicht in Deutschland geboren wurden und zum Beispiel durch Familienzusammenführung oder Flucht nach abgeschlossenem Erstspracherwerb die deutsche Sprache erwerben. Diese Erwerbsbedingungen führen zum sogenannten Zweispracherwerb.

Ein psycho- und soziolinguistisches Wissen über die unterschiedlichen Erwerbsbedingungen und die verschiedenen Formen der Zweisprachigkeit, halten wir für ein wesentliches Bezugswissen sprachbehindertenpädagogischer Zusammenarbeit mit zweisprachigen Kindern. Auf diese Aspekte der spracherwerbstheoretischen Fundierung einer pädagogischen Sprachförderkonzeption beziehen sich die Abschnitte von Daniel Blömer und Frauke Engelhardt.

Daniel Blömer beschäftigt sich mit den sprachanalytischen Konsequenzen im Rahmen sprachdiagnostischer Tätigkeiten, die aus einer spracherwerbstheoretischen Orientierung zu ziehen sind. Frauke Engelhardt diskutiert die sogenannte Interlanguage-Hypothese in ihrer sprachbehindertenpädagogischen Relevanz für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die Deutsch nach einem mehr oder weniger abgeschlossenem Erstspracherwerb erwerben.

Deutschdidaktik, Schriftspracherwerbsdidaktik und Theorien zum Schriftspracherwerb werden von Pamela Appel und Astrid Meyer-Willner als weitere Bezugssysteme für den Themenkomplex „Zweisprachigkeit in der Schule“ herangezogen. Beide Beiträge geben eine Orientierung für die Förderung kindlicher Zweisprachigkeit im Unterricht, die den Anspruch verfolgt, an den sprachlichen Entwicklungsvoraussetzungen der zweisprachigen Kinder anzuknüpfen.

1. Sprachanalyse und Sprachförderung zweisprachiger sprachbehinderter Kinder – (k)ein Problem? (Daniel Blömer)

Ein Blick in die Fachliteratur zu kindlichen Sprachentwicklungsstörungen läßt die Feststellung begründet erscheinen, daß das Prinzip der Entwicklungsorientierung ein fester Bestandteil in der diagnostischen und therapeutischen Arbeit mit sprachbehinderten Kindern darstellt. Es stellt sich die Frage, inwieweit dieses Prinzip in der Arbeit mit zweisprachigen Kindern, hier ex-

emplifiziert für den Bereich der Sprachanalyse, eingelöst wird bzw. werden kann. Unter Sprachanalyse verstehen wir einen Tätigkeitsbereich innerhalb der Sprachdiagnostik, der die Sprachbeschreibung und ihre Interpretation umfaßt.

Ob und inwieweit sich die Spracherwerbsprozesse einsprachiger von denen zweisprachiger Kinder unterscheiden, ist eine zentrale Frage, die in diesem Zusammenhang ansatzweise bearbeitet wurde. Diese Frage wurde von der Hypothese geleitet, daß sich die Erwerbsprozesse im simultanen Erstspracherwerb von denen des monolingualen Erstspracherwerbs unterscheiden. Überprüft wurde diese Hypothese anhand der Verbstellungsentwicklung im Aussagesatz, die als grundlegender Entwicklungsprozeß mit der Verbzweitstellung (V2) endet (vgl. *Clahsen* 1988; *Kaltenbacher* 1990; *Tracy* 1991). In enger Abhängigkeit zur V2 steht die Subjekt-Verb-Kongruenz. Beide Strukturbereiche sind im Rahmen einer grammatischen Entwicklungsstörung in der Regel zentral betroffen, so daß häufig das infinite Verb in Endstellung steht.

Ob Parallelen beim simultanen Erstspracherwerb in der Verbstellungsentwicklung zum monolingualen Erstspracherwerb auszumachen sind, wurde anhand von 21 Sprachkorpora eines Kindes überprüft, die einen Entwicklungszeitraum von 8,5 Monaten dokumentieren. Das türkisch und deutsch sprechende Mädchen war zu Beginn der Untersuchung 56,2 Monate (also 4 Jahre, 8 Monate und 2 Wochen) alt. Sie besuchte seit zwei Wochen den Kindergarten und begann mit den ersten produktiven Äußerungen in der deutschen Sprache.

Da die Untersuchung an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden kann, soll gleich auf einige Ergebnisse Bezug genommen werden. Auffallend ist, daß das erste Sprachkorpora (56,2) durch den Gebrauch von flektierten Vollverben und Auxiliaren in Kongruenz zum Subjekt gekennzeichnet ist. Kopulae stehen immer in Zweitstellung und die Vollverben zu ca. 35% in Zweitstellung (eindeutige Belege).

Nach zwei Monaten (58,2) ist in nahezu allen Äußerungen die Verbzweitstellung mit Subjekt-Verb-Kongruenz entwickelt.

Als ein grundlegender Unterschied zum monolingualen Erstspracherwerb ist festzuhalten, daß das Kind in einem Erwerbszeitraum von ca. zwei Monaten die Verbzweitstellung für alle Verbarten erworben hat (Vollverben, Modalverben, Kopula und Auxiliar), wobei von Beginn an die Kongruenz zum grammatischen Subjekt berücksichtigt wurde (der erste Sprachkorpora belegt die Stammform und das Flexiv -t).

Es ist anzunehmen, daß zweisprachige Kinder, deren Spracherwerb durch die Form des simultanen Erstspracherwerbs gekennzeichnet ist, durch die Rezeption der deutschen Sprache von Geburt an und entwickelteren kognitiven Voraussetzungen im Vergleich zu Kindern, die Deutsch monolingual erwerben, bis zum produktiven Gebrauch der deutschen Sprache ein überaus differenziertes Regelwissen entwickeln. Dieses ermöglicht ihnen den Erwerb sprachli-

cher Strukturen im Vergleich zum monolingualen Erstspracherwerb in einem erheblichen kürzeren Zeitraum, ohne daß die Entwicklungsschritte des monolingualen Grammatikerwerbs vollzogen werden müssen (vgl. Verbstellungsrestriktionen bei *Clahsen* 1988).

An dieser Stelle kann zumindest für den Bereich der grammatischen Entwicklung eine vorläufige Schlussfolgerung gezogen werden: Das Wissen über einzelne Entwicklungsschritte (vgl. „Phasen“ bei *Clahsen* 1986) darf für die Arbeit mit zweisprachigen Kindern nicht einfach übernommen werden, weil die im Phasenmodell enthaltenen entwicklungschronologischen Normen für den simultanen Erstspracherwerb in dieser Form allem Anschein nach keine respektive eine eingeschränkte Gültigkeit besitzen. Für die Sprachanalyse heranzuziehende Entwicklungsnormen müssen auf der Grundlage weiterer Ergebnisse der Spracherwerbsforschung spezifiziert werden. Nichtsdestotrotz ist eine genaue linguistische Beschreibung und Analyse des sprachlichen Systems eines zweisprachigen Kindes für eine förderungsrelevante Diagnostik notwendig.

Nicht nur für den Bereich der grammatischen Analyse, sondern auch für andere Bereiche der Sprachanalyse scheint ein Überdenken der herangezogenen Bezugsnormen dringend nötig.

Ein unseres Erachtens problematisches Beispiel für eine semantisch-lexikalische Analyse möchten wir mit Verweis auf *Dickmann/Klasen* (1994, 50) aufzeigen: „S. zeigt bei der Durchführung des Screeningverfahrens massive lexikalisch-semantische Auffälligkeiten. Sein Wortschatz ist im Vergleich zu gleichaltrigen sprachlich unauffälligen *deutschen* Kindern stark eingeschränkt; ... Aufrechterhaltend wirkt sich die Zweisprachigkeit des Kindes auf die Störung aus.“ (Hervorh. d. Verf.)

Zwei kurze Anmerkungen seien zu diesem Analyseergebnis erlaubt: (a) Das Kriterium des Vergleichs zu gleichaltrigen deutschen Kindern, das die Orientierung an Einsprachigkeit impliziert, ist unseres Erachtens wenig hilfreich für begründete Aussagen zu Sprachstörungen lebensweltlich zweisprachiger Kinder. (b) Außerdem ist die Tatsache der „Zweisprachigkeit des Kindes“ für sich genommen kein Grund für die Annahme, es handle sich per se um problematische Entwicklungsbedingungen (vgl. *Kracht/Welling* 1995, 396).

2. (Sprachbehinderten-)Pädagogische Relevanz der Interlanguage-Hypothese (Frauke Engelhardt)

Die Interlanguage-Hypothese beschreibt nicht den simultanen Erwerbsprozeß zweier Sprachen, sondern den Zweitspracherwerbsprozeß der Lerner, die bereits eine Sprache in Grundzügen erworben haben. Die Interlanguage enthält als 'Zwischensprache' bzw. Lernersprache Elemente der Erst- und Zweitsprache, aber auch ganz eigenständige Anteile, zum Beispiel Sprachmischungen. Kennzeichnend für die Entwicklung der Interlanguage sind Regelmäßigkeit und Variation und die allmähliche und fortschreitende Annäherung an die Zielsprache (vgl. z.B. *Bausch/Kasper* 1979).

Ein Untersuchungsgegenstand im Rahmen der Interlanguage-Hypothese sind die Bedingungen des Erwerbsprozesses, unter denen es auch zu sogenannten Stagnationen respektive Verzögerungen kommen kann.

Selinker (1975, 1992) hält für die Erklärung derartiger „Stillstände“ vor allem sozialpsychologische und soziolinguistische Faktoren für plausibel:

- a) Ein Lerner erlernt die Zweitsprache unbewußt nicht vollständig, um sich von seiner Umgebung abzusetzen und seine bisherige soziale Identität zu wahren.
- b) Die Einwanderungssituation, in der der Lerner von einer nationalen Sprachmehrheit umgeben ist, die weder der Erstsprache der Einwanderer noch deren sozialer Identität Wertschätzung entgegenbringt und mit großem Anpassungsdruck auf das Anderssein reagiert, wirkt spracherwerbshemmend.
- c) Die fehlende Interaktion und Kommunikation mit gleichaltrigen Erstsprachlern der Zielsprache ist vor allem bei Kindern als eine erschwerende Erwerbsbedingung anzunehmen.

Die drei genannten Faktoren sind Grundlage für die sich nun anschließenden Schlußfolgerungen.

Unter Berücksichtigung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in den für das jeweilige Kind lebensweltlich bedeutsamen Sprachen sind zumindest die drei folgenden Gesichtspunkte in der sprach-(behinderten-)pädagogischen Arbeit mit zugewanderten Kindern und Jugendlichen zu beachten:

- * Überprüfen Sie, ob die unbewußte Abgrenzung des Lerners von der Umwelt ein Erfordernis darstellt, das von der Umwelt erzeugt wird.
- * Bringen Sie der Identität des Lerners, seiner Kultur und seiner Erstsprache eine ehrliche Anerkennung und Wertschätzung entgegen und gestalten Sie Situationen, in denen ihm der Erwerb der Zweitsprache sinnvoll, erstrebenswert und bedeutsam wird.
- * Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, sind auf den Kontakt mit Gleichaltrigen, die die Zielsprache beherrschen, angewiesen. Segregationsklassen stellen somit keine sprachförderlichen Bedingungen für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache dar. Die gemeinsame Beschulung von einsprachigen und mehrsprachigen Kindern erfordert eine sprachdidaktische Reflexion im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und eine allgemein didaktische im Hinblick auf Heterogenität.

Die Aufschlüsselung behindernder Bedingungen für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch sollte ein wesentlicher Bestandteil des sprachbehindertenpädagogischen Aufgabenbereichs der Beratung sein. In welcher Hinsicht problematische Erwerbsbedingungen zu verändern sind, ist eine Frage des zugrundegelegten Förderkonzepts, das Aussagen über die Gestaltung

der pädagogisch initiierten Formen und Inhalte der Zusammenarbeit macht. Mit dem soziolinguistischen Blick für die unterschiedlichen sozialen Erwerbsbedingungen der Zweitsprache stellt die Interlanguage-Hypothese ein hilfreiches sprachbehindertenpädagogisches Bezugssystem dar.

3. Beachtung der Zweisprachigkeit in der Deutschdidaktik aus sprachbehindertenpädagogischer Sicht (Pamela Appel)

Die Deutschdidaktik als eine Fachdidaktik, die sich explizit mit dem Gegenstand des sprachlichen Lernens beschäftigt, gab Anlaß zu der Frage, inwieweit sich die angestellten fachdidaktischen Überlegungen für das sprachliche Lernen sprachbehinderter (zweisprachiger) Schüler im Unterricht verwenden lassen.

Innerhalb der fachdidaktischen Entwicklung ist eine zunehmende Orientierung am kommunikativen, handlungsorientierten Deutschunterricht zu verzeichnen, in dem Sprache als soziales Handeln einen fundamentalen Gesichtspunkt darstellt. In einem derartigen Diskussionszusammenhang kommt der Mehrsprachigkeit der am Unterricht teilnehmenden Kinder insofern Bedeutung zu, als ihre Muttersprache ein wesentlicher Bestandteil der kindlichen Identitätsentwicklung und somit Voraussetzung und Bedingung ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit ist.

Die theoretischen Auseinandersetzungen innerhalb der Deutschdidaktik vollziehen sich in einer konstruktiven Beziehung von Ansätzen im Rahmen Interkultureller Pädagogik, der Diskussion um Muttersprachenunterricht und den spezifischen Inhalten des Deutschunterrichts. Innerhalb dieses Dreiecks kommt der Veränderung von Lehrinhalten des Deutschunterrichts im Hinblick auf Einbezug potentieller Mehrsprachigkeit in den Prozeß des Unterrichts ein hoher Stellenwert zu. Durch das Vorhandensein mehrerer Sprachen würden sich nach *Oomen-Welke* (1991, 1992) vielfältige Anlässe zur Sprachreflexion ergeben, so daß das Nachdenken über Sprachen durch ihren Vergleich ein wesentlicher Bestandteil des Deutschunterrichts als Sprachunterricht darstellt. Vergleichbar argumentiert auch *Luchtenberg* (1995, 80), indem sie konstatiert: „Die Duldung des Gebrauchs der Erstsprache kann als ein einfacher Hinweis darauf gelten, daß die benutzte Sprache Akzeptanz in der sozialen Einheit Schule erfährt und ihre Anwendung einen Platz in ihrer Sprachgemeinschaft besitzt.“

Mit derartigen Überlegungen wird das Ziel verfolgt, zweisprachigen Kindern aus zugewanderten Familien im Vergleich zu einsprachig deutschen Kindern gleiche respektive vergleichbarere Bildungschancen zu ermöglichen, da der Deutschunterricht sich nicht mehr länger an den Voraussetzungen einsprachiger Kinder orientiert. Kritisch anzumerken ist jedoch, daß die Anforderungen an das zweisprachige Kind in der hier herangezogenen fachdidaktischen Literatur relativ hoch gesteckt sind und eher eine Orientierung an einer Bildungszweisprachigkeit als an der lebensweltlichen Zweisprachigkeit der Kinder erkennen lassen. So ist immer wieder das Bestreben zu erkennen, daß

das zweisprachige Kind sich in seinen sprachlichen Fähigkeiten gemäß den deutschen Kindern entwickeln sollte. Dazu gehört metasprachliches Reflektieren, so daß es beide Sprachen voneinander unterscheiden und dementsprechend gut dolmetschen können sollte. Diese Ansprüche als einen allgemeinen Standard für zweisprachige Kinder zu setzen, halten wir für kaum einlösbar, da zum Beispiel allein die Übersetzungsfähigkeit nicht unabhängig von ihrer Bedeutung im Alltag des Kindes gesehen werden kann.

Es läßt sich schlußfolgernd zusammenfassen, daß durch mehrsprachige Kinder im Unterricht vielfältige Möglichkeiten zur Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewußtheit gegeben sind. Vor allem für die sprachpädagogische Arbeit mit sprachbehinderten (zweisprachigen) Kindern sollten diese verstärkt genutzt werden, um an dem sprachbezogenen Wissen der betreffenden Kinder, das sich eben bekanntlich nicht nur auf die deutsche Sprache bezieht, im Rahmen sprachlichen Lernens angemessen anzuknüpfen.

Kritisch anzumerken ist, daß innerhalb der Deutschdidaktik der Begriff des sprachlichen Handelns und der zugrundegelegte Sprachbegriff in der entsprechenden Fachliteratur begrifflich kaum entfaltet und damit gefährlich unverbindlich ist. Darüber hinaus werden trotz der häufigen Forderung nach der Einbindung der deutschdidaktischen Überlegungen in ein pädagogisches Rahmenkonzept keine grundlegenden theoretischen Explikationen vorgenommen, so daß erkennbar werden würde, unter welchen pädagogischen Bedingungen des Unterrichts zum Beispiel das Nachdenken über Sprachen für das einzelne Kind wertvoll wird. Insgesamt bleibt jedoch festzuhalten, daß eine sprachdidaktische Orientierung einen notwendigen Bezugsrahmen sprachbehindertenpädagogischen Handelns darstellt.

4. Zweisprachigkeit und Schriftspracherwerb (Astrid Meyer-Willner)

Geht man davon aus, daß der Schriftspracherwerb Bestandteil des Spracherwerbs ist und somit auf Einsichten und Erkenntnissen über die Struktur der Sprache beruht, ist das Wissen über die gesprochene Sprache die Grundlage für den Erwerb der Schriftsprache (vgl. z.B. Günther 1994). Auf dem Hintergrund dieser Annahme kommt dem sprachlichen Wissen zweisprachiger Kinder für den Erwerb der Schriftsprache eine besondere Bedeutung zu. Zentrales Thema der hier zugrundegelegten Examensarbeit ist somit die Frage nach den didaktischen Möglichkeiten, die Zweisprachigkeit des Kindes beim Schriftspracherwerb zu berücksichtigen. Das ist eine sprachbehindertenpädagogisch bedeutsame Fragestellung, insofern die Herstellung förderlicher Bedingungen im Unterricht für den Erwerb und Gebrauch von Schriftsprache für zweisprachige sprachbehinderte Kinder angestrebt wird.

Als theoretische Grundlagen für die Diskussion eines Modellversuchs zur koordinierten zweisprachigen Alphabetisierung (vgl. Nehr et al. 1988) wurde die In-

terdependenz-Hypothese von Cummins (1982), das Schriftspracherwerbsmodell von Günther (1986) in Anlehnung an Frith (1980) und der Spracherfahrungsansatz nach Brügelmann (1986) herangezogen. Da die einzelnen Bezugssysteme an dieser Stelle nicht expliziert werden können, sollen im Folgenden die Ergebnisse der Diskussion thesenartig dargestellt werden:

- a) Es ist diagnostisch zu erschließen, mit welchem sprachlichen Wissen das zweisprachige Kind als Entwicklungsvoraussetzung für den Schriftspracherwerb eingeschult wird. Erst auf der Grundlage dieser Analyse ist zu entscheiden, in welcher seiner Sprachen die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb entwickelt sind.
- b) Insofern das Kind die sogenannte kognitiv-akademische Sprachfähigkeit (vgl. Cummins 1982) in seiner lebensweltlich bedeutsamen Familiensprache entwickelt hat, liegt hierin auch der Ausgangspunkt für den Schriftspracherwerb.
- c) Zweisprachige Kinder haben in Anlehnung an ein entwicklungsorientiertes Modell zum Schriftspracherwerb Symbolisierungserfahrungen mit Schrift in unterschiedlichen Systemen gesammelt. Im Rahmen des schulisch initiierten Schriftspracherwerbs sollten diese Erfahrungen Berücksichtigung finden, damit das zweisprachige Kind an seinem Wissen über Sprache mitsamt ihren Verschriftlichungsformen und -regeln anknüpfen kann.
- d) Die koordinierte Alphabetisierung in zwei Sprachen (vgl. z.B. Nehr et al. 1988) kann als eine Möglichkeit angesehen werden, auf der Grundlage eines bewußten Sprachvergleichs am Sprachwissen zweisprachiger Kinder anzuknüpfen und damit die Bedingungen eines für das Kind erfolgreichen Schriftspracherwerbs zu schaffen.

Die Sprachbehindertenpädagogik in Theorie und Praxis muß sich zukünftig mehr als zuvor mit den sprachlichen Voraussetzungen derjenigen Kinder befassen, für die der Gebrauch und Erwerb von zwei Sprachen lebensweltlich bedeutsam ist. Nur so können die in der unterrichtlichen und sprachtherapeutischen Praxis Tätigen ihre Arbeit pädagogisch-didaktisch so reflektieren, daß die ausgewählten Lerngegenstände an die kognitiven und damit auch sprachbezogenen Erkenntnismöglichkeiten zweisprachiger Kinder anknüpfen. Die auf zwei Sprachen bezogenen Kompetenzen der Kinder könnten sich somit kontinuierlich weiterentwickeln.

5. Abschließendes Resümee

Die Sprachbehindertenpädagogik sollte sich den mit einer Zuwanderungsgesellschaft verbundenen veränderten Praxisanforderungen zukünftig mit höherer Professionalität stellen. Das impliziert, daß der mit Zuwanderung eng verbundene Gegenstandsbereich der individuellen Zweisprachigkeit und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit nur in einem interdisziplinären Denkkonzept angemessen bearbeitet werden

kann. Der damit verbundene Bezug auf außerhalb der Sprachbehindertenpädagogik entwickelte Theorien, Modelle und Denksysteme wird im Rahmen dieser Veröffentlichung von einer wissenschaftstheoretischen Bestimmung der Sprachbehindertenpädagogik vorgenommen, die sich als eine „qualifizierte Pädagogik“ bestimmt (Welling 1996, 75), aus der heraus auf das Wissen der Bezugswissenschaften zurückgegriffen wird. Demgegenüber liefert die Auffassung, das Verhältnis der herangezogenen Wissensgebiete als „komplementär“ zu bestimmen (Grohnfeldt 1989, 15), unseres Erachtens unzureichende Kriterien für die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Bezugsdisziplinen.

Die Arbeitsgruppe hat es als äußerst konstruktive Form der Auseinandersetzung angesehen und gleichsam als Beitrag zur Professionalisierung sprachbehindertenpädagogischer Praxis, die herangezogenen Bezugstheorien aus der pädagogischen Perspektive heraus zu befragen, die Zweisprachigkeit als eine Form menschlicher Handlungsfähigkeit bestimmt.

Literatur:

- Ahrbeck, B., Schuck, K.D., Welling, A.: Aspekte einer sprachbehindertenpädagogischen Professionalisierung integrativer Praxis. Die Sprachheilarbeit 37 (1992), 6, 287-302.
- Appel, P.: Perspektiven der Deutschdidaktik zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit – Schlußfolgerungen für die pädagogische Praxis der Sprachförderung. Unveröff. Examensarbeit, Universität Hannover 1996.
- Bausch, K.-R., Kasper, G.: Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. Linguistische Berichte 64 (1979), 3-36.
- Blömer, D.: Zur spracherwerbstheoretischen Fundierung einer pädagogischen Sprachförderkonzeption für zweisprachige Kinder aus zugewanderten Familien. Ein Vergleich des frühkindlichen simultanen Erstspracherwerbs mit dem Erstspracherwerb im Hinblick auf die Entwicklung der Verbstellung im Deutschen. Unveröff. Examensarbeit, Universität Hannover 1996.
- Brügelmann, H.: Die Schrift entdecken. Konstanz, 1986.
- Clahsen, H.: Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnostik im Vorschulalter. Berlin 1986.
- Clahsen, H.: Normale und gestörte Kindersprache. Düsseldorf 1988.
- Cummins, J.: Die Schwellenniveau- und die Interdependenzhypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J. (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg 1982, 34-43.
- Dickmann, C., Klasen, R.: Semantisch-lexikalische Analyse. In: Dickmann, C., Flossmann, I., Klasen, R., Schrey-Dern, D., Stiller, U., Tockuss, C.: Logopädische Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen. Sprachsystematisch konzipierte Prüfverfahren. Stuttgart 1994, 36-51.
- Engelhardt, F.: Zur spracherwerbstheoretischen Fundierung der sprachlichen Förderung zweisprachiger Kinder aus zugewanderten Familien unter besonderer Berücksichtigung der Interlanguage-Hypothese. Unveröff. Examensarbeit, Universität Hannover 1996.
- Frith, M. (ed.): Cognitive processes in spelling. London 1980.
- Gogolin, I.: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Hamburg 1988.
- Grohnfeldt, M.: Merkmale der pädagogischen Sprachtherapie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprachtherapie. Handbuch der Sprachtherapie, Band 1, Berlin 1989, 13-31.
- Günther, K.B.: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz 1986, 32-54.
- Günther, K.B.: Vergleich der symbolisch visuellen Wahrnehmungs- und visomotorischen Produktionsfähigkeit von sprachentwicklungsgestörten, gehörlosen und nichtbehinderten Kindern (VIS). Frankfurt/M. 1994.
- Hegele, I., Pommerin, G.: „Gemeinsam Deutsch lernen“. Interkulturelle Spracharbeit mit ausländischen und deutschen Schülern. Heidelberg 1983.
- Kaltenbacher, E.: Strategien beim kindlichen Syntaxerwerb. Eine kindliche Entwicklungsstudie. Tübingen 1990.
- Kracht, A., Welling, A.: Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Skizzierung eines sprachtherapeutischen Aufgabenfeldes. Die Sprachheilarbeit 40 (1995), 1, 75-85.
- Kracht, A.: Förderung kindlicher Zweisprachigkeit als eine sprachbehindertenpädagogische Herausforderung. Die Sprachheilarbeit 41 (1996), 6, 356-355.
- Kracht, A., Möller, K., Obst, C., Polat, H.: Migration und kindliche Zweisprachigkeit in sprachbehindertenpädagogischen Praxisfeldern – ein Arbeitsbericht. Die Sprachheilarbeit 42 (1997), 5, 238-242.
- Laufer, L., Steininger, T.: Differenzierung sprachlicher Zielsetzung im Deutschunterricht mit ausländischen Schülern am Beispiel von Aufforderungshandlungen. In: Ossner, J., Oomen-Welke, I., Baurmann, J., Haneis, E. (Hrsg.): Planvoller Unterricht als Fremdsprache. Beiträge des IV Symposiums Deutschdidaktik. Ludwigsburg 1984, 10-33.
- Luchtenberg, S., Nieke, W.: Interkulturelle Pädagogik und europäische Dimensionen. Münster 1994.

- Luchtenberg, S.: Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster 1995.
- Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht. Arbeitskreis „Muttersprachlicher Unterricht“. Deutsch lernen 8 (1983), 1, 75-97.
- Meyer-Willner, A.: Zweisprachigkeit und Schriftspracherwerb – Möglichkeiten und Grenzen eines Modellversuchs zur koordinierten Alphabetisierung. Unveröff. Examensarbeit, Universität Hannover 1996.
- Nehr, M., Burnkott-Rixius, K., Kubat, L., Masuch, S.: In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim 1988.
- Noack, B.: Erwerb einer Zweitsprache: Je früher, desto besser? Über die Chancen sprachlicher Integration von türkischen Gastarbeiterkindern. Deutsch lernen 12 (1987), 3-33.
- Oomen-Welke, I.: Sprachenvielfalt in Regelklassen. Ein Differenzierungsproblem. Praxis Deutsch (1991), 108, 37-40.
- Oomen-Welke, I.: Interkulturelle Aspekte als neue Anstöße für den Sprachunterricht. Interkulturell (1992), 3/4, 42-63.
- Selinker, L.: The Interlanguage Hypothesis Extended To Children. TD Language Learning 25 (1975), 1, 139-151.
- Selinker, L.: Rediscovering Interlanguage. New York 1992.
- Tracy, R.: Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen 1991.
- Welling, A.: Zeitliche Orientierung und sprachliches Handeln. Handlungstheoretische Grundlegungen für ein pädagogisches Förderkonzept. Frankfurt/M. 1990.
- Welling, A.: Pädagogische Sprachheilarbeit und interdisziplinäres Denken – ein allgemeiner Impuls. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.

V. (Hrsg.): Interdisziplinäre Zusammenarbeit: Illusion oder Vision? Herausforderung und Chance in der Rehabilitation Sprachbehinderter. Kongreßbericht, Münster 1996, 75-87.

Anschriften der Verfasser:

Pamela Appel
Rathausstr. 7
48529 Nordhorn

Daniel Blömer
Lange Str. 7a
38300 Wolfenbüttel

Frauke Engelhardt
Rubensstr. 5a
38300 Wolfenbüttel

Dipl. Päd. Annette Kracht
Universität Hannover
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Abteilung Sprachbehindertenpädagogik
Bismarckstr. 2
30173 Hannover

Astrid Meyer-Willner
Reichsstr. 6
38300 Wolfenbüttel

Pamela Appel ist als Anwärtin an der Anne Frank-Schule in Nordhorn tätig.

Daniel Blömer ist als Anwärter an der Comeniuschule in Schöningen tätig.

Frauke Engelhardt ist Anwärtin in der Schule am Teichgarten, Wolfenbüttel.

Annette Kracht arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sprachbehindertenpädagogik der Universität Hannover.

Astrid Meyer-Willner ist als Referendarin an der Kranichdammsschule in Salzgitter-Lebenstedt tätig.

Viktor Lechta, Bratislava

Gestörtes koverbales Verhalten und moderne Sprachheilpädagogik

Zusammenfassung

In der Sprachheilpädagogik werden schon einige Jahre immer mehr die pragmalinguistischen Konzeptionen geltend gemacht. Zu diesen Entwicklungstendenzen gehört auch das Problem des gestörten koverbalen Verhaltens. Unter koverbalem Verhalten versteht man ein die verbale Produktion des Kommunikators begleitendes Verhalten. Das gestörte koverbale Verhalten kann sich verschiedenartig ä-

ßern: von der unbedeutenden minimalen Abweichung bis zum auffallend gestörten koverbalen Verhalten, das auf den Kommunikationspartner zuweilen störender wirkt als eine Sprach- oder Sprechstörung. Systematische Forschung auf diesem Gebiet gibt es bis jetzt nur in Anfängen, deshalb können wir nur über die sogenannten Pilotstudien sprechen. Diese haben aber nur unter den Kindern mit verschiedener Behinderungsart so häufiges Auftreten des gestörten koverbalen Verhaltens eindeutig bewiesen (z.B. bei 46 % der Schüler einer Sprachbehindertenschule), daß dieses Problem höhere Aufmerksamkeit der modernen Sprachheilpädagogik verlangt, als es bisher der Fall war.

1. Sprachheilpädagogik an der Wende des Jahrtausends

Die Sprachheilpädagogik zählt zu den sogenannten jüngeren wissenschaftlichen Fachdisziplinen. Im Vergleich zu anderen „etablierten“ Disziplinen ist sie eigentlich sozusagen nur im *Babyalter*. Es ist also logisch, daß sich mehrere, z.B. mit der Auffassung des Gegenstandes, der Methoden, der Terminologie und andere damit zusammenhängende Probleme erst am Anfang ihrer Lösung befinden.

Deshalb ist es auch nicht erstaunlich, daß die Sprachheilpädagogik in verschiedenen Ländern und unterschiedlichen Auffassungen von verschiedenen Autoren zwischen mehreren Disziplinen oszilliert, die mehr oder weniger eindrucksvoll und mehr oder weniger langfristig ihre Entwicklungstendenzen beeinflussen (Lechta 1992). *Kobi* schreibt sogar über die „beziehungslosen Territorien einer organisch-funktionell orientierten medizinisch-logopädischen Therapie einerseits und einer lernpsychologisch orientierten erzieherisch-unterrichtlichen Sprachheilpädagogik andererseits“ (*Kobi*, 1996, 354). Es hat natürlich auch mit der Persönlichkeit, mit dem Vertreter dieser Disziplinen sowie auch deren realen Einfluß zu tun, sofern dies die interdisziplinären Beziehungen in verschiedenen Ländern und verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen betrifft. Wahrscheinlich existiert bei keinem anderen Fach der Sonderpädagogik in bezug auf die Grundbestimmung eine solche verschiedenartige Situation wie in der Sprachheilpädagogik.

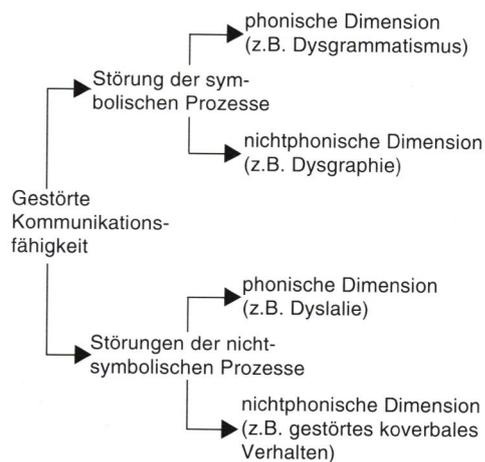
In bezug darauf überrascht uns eigentlich eine der letzten Publikationen (*Stewart et al.* 1994) nicht, in welchem Sinne man die Sprachheilpädagogik in der Welt extrem unterschiedlich studiert; an den Pädagogischen Fakultäten, an den Sonderpädagogischen Fakultäten, selbständigen Instituten bzw. an den Medizinischen Fakultäten. Auch die Studiendauer ist sehr unterschiedlich: von 3 bis 7 Jahren. In einzelnen Ländern ist das Studium vor allem durch unterschiedliche Auffassungen der Sprachbehindertenpädagogik geprägt.

Zu Beginn der Konstituierung der Sprachheilpädagogik als einer tatsächlich wissenschaftlichen Disziplin, also – wie allgemein anerkannt – ungefähr im ersten Drittel dieses Jahrhunderts, dominierten hier besonders die Ärzte (z.B. *Kussmaul, Fröschels, Gutzmann, Nadoleczny, Seeman*). Später wiesen allmählich bei ihrer Gestaltung immer mehr auch die Nichtärzte einen größeren Einfluß auf. Zum Durchbruch kam es namentlich in den letzten Jahrzehnten, als sich hier immer mehr die linguistischen und besonders die psycholinguistischen Auffassungen der Kommunikation durchsetzten. Wie auch *Grohnfeldt* u.a. bestätigen, befindet sich die Sprachheilpädagogik im europäischen Maßstab schon einige Jahre im Umgestaltungsprozeß (*Grohnfeldt* u.a. 1991).

Es geht hier zum Beispiel um die Veränderung von einer überwiegend auf die Aussprache orientierte Tendenz zu einer gründlicheren Zielsetzung auf alle Sprachebenen, also zu einer komplexen, ganzheitlichen Auffassung zu einem ganzheitlichen Verständ-

nis des sprachbehinderten Kindes (vgl. *Speck* 1986). Diese Ansätze betonen auch eine Verschiebung vom „Sprechen“ zur „Kommunikation“, von „individueller“ zu „interindividueller“ Einstellung der Sprachheilpädagogik. Es werden hier immer mehr die pragmalinguistischen Konzeptionen geltend gemacht. In der traditionellen Sprachheilpädagogik wurde aber der pragmatischen Sprachebene nicht immer entsprechende Aufmerksamkeit zuteil. In der Praxis entsprach dann auch nicht immer das Ergebnis der Sprachbehindertenfürsorge den Bemühungen der Sprachbehindertenpädagogen. Soziale Applikation, konkrete Anwendung der angeeigneten Fertigkeiten im Kommunikationsprozeß sind jedoch eines der Hauptkriterien unseres Erfolges.

Aus diesen Gründen kamen wir von Begriffen wie „Sprachstörungen“, „Sprechstörungen“ zu einem allgemeineren Begriff „die gestörte Kommunikationsfähigkeit“, welcher diesen komplexen, ganzheitlichen Aspekt besser zum Ausdruck bringt:



Dabei ist es ganz logisch, daß sich einige Störungen in mehreren Dimensionen äußern können.

Wir nehmen also an, daß auch das Problem des gestörten koverbalen Verhaltens zu den schon erwähnten Entwicklungstendenzen der modernen Sprachheilpädagogik gehört.

2. Gestörtes koverbales Verhalten

Das gestörte koverbale Verhalten („Disturbed coverbal behavior“) gehört nämlich in solch einen Problembereich, wo es zu einer Verflechtung der Linguistik und Psycholinguistik mit der Sprachheilpädagogik kommt, oder anders formuliert: zur Auseinandersetzung der Kommunikation mit der Pathokommunikation.

Unter koverbalem Verhalten verstehen wir (Lechta 1989) ein Verhalten des Kommunikators im Laufe eines Kommunikationsaktes, also ein die verbale Produktion begleitendes Verhalten.

Wenn dieses Verhalten nicht gestört ist und eine bestimmte Kommunikationsaufgabe hat, können wir es im Prinzip als nonverbale Kommunikation begreifen.

Diesbezüglich ist das koverbale Verhalten mehr oder weniger unauffällig. Es fällt dann auf, wenn es bei der Kommunikation störend wirkt (d.h. störend im Zusammenhang mit dem Inhalt der Kommunikation bzw. mit der Kommunikationsabsicht oder mit dem Kommunikationsakt selbst).

Ist das koverbale Verhalten unrichtig, gestört, funktioniert es also hinsichtlich der Kommunikationsverbindung interferent. Falls sich die moderne Sprachheilpädagogik mit Abweichungen aller Sprachebenen beschäftigen sollte, so sollte sie auch (im Rahmen der pragmatischen Sprachebene) dieses wenig erforschte Gebiet einschließen.

Einerseits – auf der Seite der Kommunikation – ist also die nonverbale Kommunikation. Andererseits – auf der Seite der Pathokommunikation – ist das gestörte koverbale Verhalten. Daraus ergibt sich, daß bisher auch noch keine exakten Grenzen zwischen der nonverbalen Kommunikation und dem gestörten koverbalen Verhalten bestimmt worden sind. Nach Ansicht der Sprachwissenschaftler existieren weder zwischen der nonverbalen und verbalen Kommunikation ganz exakte Grenzen, noch existiert eine ganz allgemein anerkannte Klassifikation der nonverbalen Zeichen.

Es gibt jedoch mehrere Merkmale, die uns bei der Differenzierung helfen:

1. Wie schon erwähnt: Falls das koverbale Verhalten in der Norm ist, trägt es eigentlich den Charakter einer nonverbalen Kommunikation. Das gestörte koverbale Verhalten wirkt sich außerordentlich störend im Bezug auf die Kommunikationsabsicht des Sprechers aus und gehört deshalb in den Bereich der Pathokommunikation. In den Bereich der Pathokommunikation gehört also nicht jedes koverbale Verhalten, sondern nur dasjenige, das für den Sprecher Charakter eines *Zeichens* trägt, das sogar *gegen* die Kommunikationsabsicht des Sprechers (sozusagen gegen das Zeichen) wirkt. Erst dann,

- wenn das koverbale Verhalten des Sprechers so auffällig ist
- und von der Norm dermaßen abweicht,
- daß es mit der Kommunikationsabsicht des Sprechers interferiert
- und dem Rezipienten bei der Dekodierung der Information vom Sprecher Schwierigkeiten bereitet,

sprechen wir über gestörtes koverbales Verhalten. Im Unterschied zur nonverbalen Kommunikation hat also das gestörte koverbale Verhalten aus der Sicht des Sprechers *keinen kommunikativen Charakter*.

2. Ein weiterer Unterschied zwischen dem gestörten koverbalen Verhalten und der nonverbalen Kommunikation besteht auch darin, daß die nonverbale Kommunikation mit der verbalen nicht unbedingt verbunden sein muß (z.B. Kommunikation durch Gestikulieren ohne Sprechen), wohingegen das koverbale Verhalten mit der verbalen Produktion grundsätzlich verbunden ist.

3. Während die nonverbalen Mittel wie z.B. Mimik, Gestik gewissermaßen international sind, äußert sich

gewöhnlich das gestörte koverbale Verhalten als ein spezifisches, subjektives Merkmal des Menschen bei der Bildung, Fixierung oder Bewältigung der Sprach- und Sprechstörungen. Im Unterschied zum Beispiel zu einer Geste, die gewissermaßen kodifiziert oder standardisiert sein kann (denken wir z.B. nur an die Gebärdensprache; Gesten der Schiedsrichter beim Sport, Gestik der Polizisten an einer Kreuzung), ist das gestörte koverbale Verhalten gewöhnlich eine für denjenigen Menschen spezifische Störung.

Das gestörte koverbale Verhalten können wir auch nicht einfach mit den sogenannten Mitbewegungen (Parakinesen, Synkinesen) gleichsetzen. Schon der Begriff „Verhalten“ selbst deutet an, daß es sich hier um eine breitere Skala an Äußerungen handelt (außer den Mitbewegungen schließt nämlich der Begriff „Gestörtes koverbales Verhalten“ auch andere Äußerungen ein).

3. Die Untersuchungsergebnisse – Symptomatik

Es gibt viele verschiedene Merkmale des gestörten koverbalen Verhaltens. Erwähnenswert sind folgende:

1. Das gestörte koverbale Verhalten kann unmittelbar mit der eigentlichen Realisierung des Prozesses des Sprechens zusammenhängen (z.B. auffallende Grimassen, die dem Stotternden mit einem Spasmus des Artikulationsapparates die Blockade überwinden helfen).
2. Das gestörte koverbale Verhalten kann auch mehr oder weniger den Charakter einer Unart besitzen (z.B. die unangemessenen, auffallenden Schaukelbewegungen einiger Stotternden sowie auch einiger geistigbehinderter Kinder beim Sprechen).
3. Es kann auch eine der gesellschaftlichen Norm widersprechende Handlung des Individuums während der Kommunikation sein: z.B. die polternden Menschen sind häufig unfähig, das Grundkommunikationsmodell („turn taking“, d.h. Rollentausch bei der Kommunikation) zu respektieren und deshalb ist bei ihnen das „Dreireden“ extrem häufig zu beobachten.
4. Bekannt ist auch das *Fröschels*-Symptom, d.h. Hochziehen der Nasenflügel bzw. der oberen Lippe beim offenen Näseln (Gaumenspalte), was als ein Kompensationsmechanismus die Entweichung des Ausatemstromes über die Nase bei oralen Lauten verhindern soll.
5. Das koverbale Verhalten einiger sprachentwicklungsgestörter Kinder ist ausgesprochen aggressiv.
6. Eine so ernste Schädigung wie die Cerebralparese ist bei der Kommunikation von einigen dieser Kinder durch die auflösbare Mimik noch mehr auffallend (z.B. die Mutter kann in diesen Fällen nicht aus der Mimik des Kindes seine Gefühle oder Wünsche dekodieren). Systematische Forschung auf diesem Gebiet besteht bis jetzt nur in Anfängen, deshalb können wie nur über die sog. Pilotstudien sprechen.

In unserer Forschung (*Lechta* 1989) stellen wir nun zum Beispiel bei stotternden Schülern (Alter: 10-12 Jahre) folgende, extrem ausgedrückte, auffallende Äußerungsweisen fest: Seit-, Vor- und Rückwärtsbe-

wegungen des Körpers, verschiedene Manipulationen mit der Kleidung (Reißverschluß, Knöpfe), das Greifen nach dem Hals (ursprünglich vermutlich oft zur Lockerung der Spasmen), das Treten von einem Fuß auf den anderen, aber auch Vermeidung eines Blickkontaktes und *Fröschels*-Symptom. Bemerkenswert ist dabei, daß der Korrelationskoeffizient zwischen der Stufe der Redeunflüssigkeit und Auffälligkeit des gestörten k verbalen Verhaltens statistisch nicht signifikant war. Jedoch hoch korrelierte er bei diesen Kindern mit der Stufe des Neurotizismus. Bei anderen Sprach- und Sprechstörungen erwies sich im Unterschied zum Stottern eine hohe Korrelation zwischen der Stufe der Störung und der Auffälligkeit des gestörten k verbalen Verhaltens.

Bei 160 Kindern mit der Gaumenspalte im Alter von sechs Jahren stellten wir bei uns am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik (*Kerekreti*) das Auftreten des Fröschelssymptoms in 21,8 % der Fälle fest. Dieses korrelierte (statistisch hoch signifikant) mit der Stufe des offenen Näsels.

Unter den Kindern mit einer ganz anderen Art der Behinderung – unter den Kindern mit angeborener Blindheit (Alter von 5;3 bis 9;6 Jahren) stellten wir bei 40 % das gestörte k verbale Verhalten fest (z.B. das Bemühen um einen ständigen taktilen Kontakt mit dem Kommunikationspartner sowie auch eine typisch rigide Mimik). Der taktile Kontakt mit dem Kommunikationspartner diente hier evident als Ersatz für einen Blickkontakt.

Was die Kindergruppe mit der Sprachbehinderung im Ganzen anbelangt, wurde das gestörte k verbale Verhalten bei 46 % der Schüler der Sprachbehindertenschule (Alter: 11-14 Jahre) in Bratislava festgestellt (*Lechta* 1988).

Im Hinblick auf die Stufe des gestörten k verbalen Verhaltens folgt daraus, daß sich das gestörte k verbale Verhalten verschiedenartig äußern kann: von der unbedeutenden minimalen Abweichung bis zum auffallend gestörten k verbalen Verhalten, das auf den Kommunikationspartner zuweilen störender wirkt als die Sprach- und Sprechstörung selbst.

4. Etiopathogenese

Aus der Sicht der Etiopathogenese entsteht das gestörte k verbale Verhalten oft parallel zu einzelnen Sprachbehinderungen. Die Etiopathogenese kann so verschiedenartig sein, wie die Entstehung der Sprachbehinderungen selbst. Es wurde schon erwähnt, daß die Forschung des gestörten k verbalen Verhaltens eigentlich noch in den Anfängen ist. Trotzdem kann man über mindestens zwei Orientierungsgruppen sprechen:

In einigen Fällen sind es die *physiologischen Gründe* (z.B. das schon erwähnte Fröschelssymptom). Zum anderen stellen wie auch den *psychologischen Hintergrund* fest (das aggressive Verhalten einiger Kinder mit der gestörten Sprachentwicklung ist oft eine evidente Folge ihrer Frustration, wenn sie ihre akuten Eindrücke und Wünsche nicht zum Ausdruck bringen können: oder der schon erwähnte taktile Kontakt bei

blinden Menschen als ein bestimmter Ersatz des Blickkontaktes).

5. Schlußfolgerungen

Das gestörte k verbale Verhalten hat verschiedene Folgen. Manchmal scheint das gestörte k verbale Verhalten auffallender als Stottern, Hypernasalität usw. zu sein.

Das gestörte k verbale Verhalten überdauert außerdem manchmal auch die Behebung der Sprach- und Sprechstörungen.

Trotz dieser Tatsache wenden zielbewußt nur wenige Spezialisten diesem Problem ihre Aufmerksamkeit zu. In der schon erwähnten Untersuchung der Kinder mit der Gaumenspalte beobachteten wir aber nach wie vor das Auftreten der Nasenflügelbewegungen bei 45,2 % auch nach Behebung der Hypernasalität. Dies deutet an, daß die Behandlung nicht auch auf die Korrektur dieser Bewegungen orientiert wurde. Diese Bewegungen automatisierten sich allmählich und überdauerten immer noch das Ende der Therapie und wirkten störend.

Aus der Perspektive der Pragmalinguistik kann aber das gestörte k verbale Verhalten unermeßlich ernste Folgen haben. Zum Beispiel kann die unauflösbare Mimik der Kinder mit CP (wenn es auch für die Mutter unklar ist, ob das Kind auf sie positiv oder negativ reagiert) die globale emotionale Mutter-Kind-Verbindung bedrohen.

In der Sprachheilpädagogik ist nicht nur die Forschung des gestörten k verbalen Verhaltens wenig fortgeschritten, sondern auch die Untersuchung der praktischen Vorgänge und Methoden seiner Korrektur. In unserer Forschung korrelierte der Behandlungserfolg statistisch hoch besonders mit dem Alter bzw. Überdauern des gestörten k verbalen Verhaltens (Sprachbehinderung). Bei den Mädchen war es statistisch mehr erfolgreich als bei den Jungen. Im Hinblick auf die Art der Sprachbehinderungen war die Behandlung bei Kindern mit gestörter Sprachentwicklung relativ am erfolgreichsten und bei stotternden Schülern der Sprachbehindertenschule relativ wenig erfolgreich.

Ohne jeden Zweifel brauchen wir keine speziellen Beweisführungen, um die Notwendigkeit eines weiteren Forschens auf diesem Gebiet nachzuweisen. Einige Autoren beabsichtigen, das gestörte k verbale Verhalten sogar als einen der wichtigsten *diagnostischen* Ausgangspunkte bei kompliziertesten Fällen zu untersuchen. Zum Beispiel schreiben *Fiedler* und *Standop* dieser Begleitsymptomatik (sie schreiben über die „den Stottervorgang begleitenden Auffälligkeiten“) einen so großen Wert zu, daß sie im Rahmen der Stotterdiagnostik Standardisierung ihrer Diagnostizierung fordern. Bedeutung dieser „begleitenden Auffälligkeiten“ sehen sie unter anderem auch darin, daß sie gewisse „Gefahrensignale“ darstellen, die einerseits das Stottern signalisieren (in solchen Fällen, wenn die physiologischen Sprachschwierigkeiten in das inzipiente Stottern übergehen) oder andererseits ein sehr klares Merkmal der Neurose sein können.

Keller empfiehlt im Rahmen der *Behandlung* des Stotterns gezielte Übungen zum Abbau dieser Äußerungen.

Von Bedeutung ist hier die Untersuchung des gestörten k verbalen Verhaltens auch im Hinblick auf die *Prävention*. Grohmfeldt u.a. (1993) betonen richtig, daß die Prävention von Behinderung bedrohter Kinder möglichst frühzeitig beginnt. Da das gestörte k verbale Verhalten beim Kind eines der ersten Warnsignale der drohenden Behinderung sein kann, ist eine weitere Untersuchung auch im Kindergarten, an der Grundschule usw. im Hinblick auf die Prävention der Sprachbehinderungen eindeutig notwendig. Erwähnenswert ist auch das gestörte k verbale Verhalten bei gehörlosen Menschen, die parallel zur Lautsprache auch die Gebärden anwenden. Es kann hier zu einem bemerkenswerten Paradoxon kommen: die hörenden Rezipienten können die Gebärden als gestörtes k verbales Verhalten empfinden. Und eben umgekehrt, die artikulierte Sprache, die die Gebärdenbegleitung begleitet, kann auf einige, die nur Gebärden anwendenden gehörlosen Rezipienten, störend wirken.

6. Ausblick

Die Forschung des gestörten k verbalen Verhaltens erlangt breitere Dimensionen für die „klassische“ Behandlung von Sprachbehinderten. Wir müssen hier den Kommunikationsprozeß in seiner ganzen Breite einbeziehen. Wenn Grohmfeldt (1994) über die „zunehmende Komplexität der Behinderungsstruktur“ schreibt, können wir in diese Komplexität auch das gestörte k verbale Verhalten einreihen.

Während es bei der Forschung des gestörten k verbalen Verhaltens im Hinblick auf die Kommunikation zu einer Verflechtung der Sprachheilpädagogik mit der Linguistik kommt, scheint die Zusammenarbeit mit Psychologen und Psychotherapeuten im Hinblick auf die Behandlung günstig zu sein (z.B. negative und positive Trainingsmethode). Wir müssen z.B. erreichen, daß das gestörte k verbale Verhalten unter eine bewußte Willenskontrolle gebracht wird und daß es möglich wird, den Kommunikationsakt ohne diese schweren Interferenzmomente zu realisieren.

Im Gebiet der Sprachheilpädagogik verlaufen heutzutage zwei Prozesse – der praktizistische Trend versus Emanzipationstrend. Nur der Emanzipationstrend, inklusive Forschung der pragmatisch-interaktionalen Aspekte (also auch gestörtes k verbales Verhalten), gewährleistet eine weitere erfolgreiche Entwicklung der Sprachheilpädagogik.

Literatur:

- Fiedler, P., Standop, R.: Stottern. München 1996.
- Grohmfeldt, M. u.a.: Ansatzpunkte einer veränderten Sprachheilpädagogik in Deutschland. Die Sprachheilarbeit 36 (1991), 6, 252-269.
- Grohmfeldt, M. u.a.: Überlegungen zur sprachheilpädagogischen Arbeit in einem flexiblen System von Grund- und Sonderschule. Die Sprachheilarbeit 38 (1993), 4, 166-185
- Grohmfeldt, M.: Wandel, Krise, Weiterentwicklung. Die Sprachheilarbeit 39 (1994), 1, 1-3.
- Keller, H.J.: Evaluation der Stottertherapie nach Van Riper mit Erwachsenen. Die Sprachheilarbeit 38 (1993), 2, 63-74
- Kerekreti, A.: Palatolália – logopedická diagnostika a korekcia. Bratislava 1995.
- Kobi, E.E.: Zur pädagogischen Orientierung sprachheilpädagogischer Arbeit. Die Sprachheilarbeit 41 (1996), 5, 350-355.
- Lechta, V.: Gestörtes k verbales Verhalten in der logopädischen Praxis. Wiss. Zeitschrift der Humboldt Universität zu Berlin 38 (1989), 806-807.
- Lechta, V.: Charakteristické črty ontogenézy reči u detí s vrodenou slepotou. Paedagogica specialis XI. 1985.
- Lechta, V.: Narusené k verbálne správanie v logopedickej praxi. In: Baláz, J. a kol.: Interpersonálna komunikácia a jej poruchy. Bratislava, SPN 1988, 155-158.
- Lechta, V.: Logopédia na prahu tretieho tisícročia. Česká logopedie 1991. Praha, KPK 1992, 19-24.
- Speck, O.: Ganzheitliche Förderung des mehrfachbehinderten Kindes. In: Sprachheilpädagogische Arbeit mit mehrfachbehinderten Kindern. Wien 1986, 27-35.
- Stewart, A.B. u.a.: International Directory of Education for Speech-Language Pathologists. Maryland, Asha & IALP, 1994.

Anschrift des Verfassers:

Prof. PhDr. Viktor Lechta
Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik
Komenius Universität
Bagarova 20
84101 Bratislava
Slowakei

Viktor Lechta ist Leiter des Lehrstuhls für Sprachheilpädagogik an der Pädagogischen Fakultät der Komenius Universität in Bratislava.

Personalia



Zur Emeritierung von Frau Professor Anni Kotten-Sederqvist

Am 1. Oktober 1997 ging Frau Prof. Dr. Anni *Kotten-Sederqvist* in den wohlverdienten Ruhestand. Sie hatte seit April 1974 den Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik an der Universität München inne. Der Lehrstuhl wurde damals erst geschaffen und ist somit bis heute im wesentlichen mit ihrem Namen verbunden. Frau *Kotten* ist ausgebildete Kinderpsychologin und Phonetikerin mit dem Schwerpunkt im Bereich der Sprachpathologie – diese Verbindung war damals in Skandinavien für die Arbeit mit sprachbehinderten Kindern und Erwachsenen üblich. Ihre Tätigkeit als Schulpsychologin und Sprachtherapeutin übte sie vorwiegend in Norwegen aus. Die akademische Lehrtätigkeit begann sie an den Universitäten Helsinki und Bergen in Norwegen. Sie kam über ein Forschungsprojekt zur sprachlichen Interferenz an die Universität Bonn, wo sie ihren späteren Gatten kennenlernte. Von dort aus wurde sie an den in München gerade geschaffenen Lehrstuhl berufen. Hier bemühte sie sich von Anfang an, die Sprachheilpädagogik über sprachwissenschaftliche und psycholinguistische Perspektiven zu modernisieren und regte erfolgreich ihre Schüler und Schülerinnen an, in diesem Sinne weiter zu denken und auch zu handeln. Ihre Publikationen sind in finnischer, schwedischer, englischer, französischer und deutscher Sprache erschienen, wobei sie immer wieder die sozialpsychologischen Bedingungsbeziehungen des Auffallens sprachbeeinträchtigter Menschen thematisierte. Aufgrund der außergewöhnlichen Belastungen und Verantwortlichkeiten im Rahmen der Ausbildung von Lehramts- und Magisterstudenten sowie einer reichen Doktorandenschar war es Frau Kotten zunehmend erschwert, in der sprachheilpädagogischen Fachwelt in Erscheinung zu treten. Bei allen, die mit ihr zusammenarbeiteten oder deren Lehrerin sie war, hinterließ sie einen bleibenden Eindruck, der insbesondere auch geprägt ist durch ihre noble Wesensart, ihre Toleranz, ihr weit über das Fachwissen hinausgehende Verständnis für die in irgendeiner Weise von Sprachstörung betroffenen Personen und vor allem auch durch ihre geschickte Menschenführung. Bei den akademischen Kollegen der Fakultät für Psychologie und Pädagogik in München war sie als Fachwissenschaftlerin, v.a. aber auch als

Persönlichkeit mit großer Integrationskraft sehr geschätzt. Obgleich ihr Lebensweg besonders in den letzten Jahren von schweren Prüfungen gezeichnet war, ist sie doch stets eine lebensbejahende und durch Humor und Weisheit charakterisierte Persönlichkeit geblieben!

Als ehemalige Studentin und Assistentin möchte ich Frau Professor Dr. *Kotten-Sederqvist* meine Hochachtung und Anerkennung aussprechen und ihr noch gemeinsam mit ihrem lieben Mann viele Jahre in guter Gesundheit wünschen.

Johanna Wilgermeir

Weitwinkel

32. BIAP – Konvention vom 1. bis 6. Mai 1997 in Cascais (Portugal)

Die 32. Konvention des biap (Internationales Büro für Audiophonologie) hat auf Einladung der Portugiesischen Gesellschaft für Audiophonologie in diesem Jahr in Portugal getagt. Nahezu 100 Teilnehmer aus fast allen europäischen Ländern waren der Einladung gefolgt, ihre Arbeiten haben zu guten Erfolgen geführt.

Im Verwaltungsrat und in der Generalversammlung wurde entschieden, daß nunmehr alle Empfehlungen auch ins Englische übersetzt werden.

In Kürze werden für jedes teilnehmende Land die aktuellen Empfehlungen in einer Mappe zusammengefaßt und können für einen Selbstkostenbeitrag beim Vertreter der dgs beim biap, Herrn Frank *Kuphal*, Kurhofer Str. 5, 66265 Heusweiler, Tel. und Fax: 06806/13476, bestellt werden. Diese Empfehlungen sind allerdings ohne die Anhänge, die separat bestellt werden müssen. Die Bereitstellung wird aber nochmals gesondert in der „Sprachheilarbeit“ mitgeteilt.

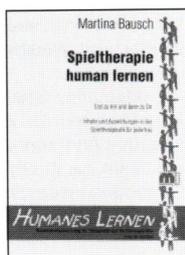
Bis zu diesem Zeitpunkt können die verabschiedeten Empfehlungen einzeln zum Selbstkostenpreis (in Form von beigefügten Briefmarken – 3,00 DM bis 500g) bei gleicher Adresse angefordert werden.

Folgende Empfehlungen sind verabschiedet und können verschickt werden:

- Empfehlung 15/03 Integration, 18 Seiten mit Anhang,
- Empfehlung 17/02 Strategien der Kommunikation für Hörgeschädigte, 56 Seiten mit Anhang,
- Empfehlung 21/02 Mehrfachbehinderung und Hörschädigung durch Zusatzbehinderungen, 11 Seiten mit Anhang,
- Empfehlung 23/01 Untersuchungsmethoden in der Audiophonologie, 25 Seiten mit Anhang,
- Empfehlung 25/01 Elternberatung, 14 Seiten mit Anhang,

Frank Kuphal

Rezensionen



Martina Bausch: Spieltherapie human lernen – Erst zu mir und dann zu Dir. Inhalte und Auswirkungen in der Spieltherapeutik für jederfrau. 344 Seiten, brosch. DM 36. Mainz Verlag, Aachen 1995

Meinem Eindruck nach wächst in der Gruppe der sozialen Helferinnen, sprich: Erzieherinnen, Sozialpädagoginnen, Heilpädagoginnen, die engagierte Bereitschaft, besonders benachteiligten Kindergartenkindern helfend zur Seite zu stehen und mit Hilfe einer vertieften personenzentrierten Grundhaltung und den dazugehörenden Methoden und Techniken Verschüttetes wieder aufzurichten und Fehlentwickeltes zu korrigieren.

Die Autorin erstellte eine Studie, um ihren Beitrag zur Auseinandersetzung speziell mit Aus- und Fortbildungsprozessen in der Personenzentrierten Spieltherapie zu leisten. Für sie war es von besonderer Bedeutung zu erfahren, wie sich die erlebnisorientierte Aus- und Fortbildung, Spieltherapie und Förderdiagnostik der erew-Akademie, Viersen, auf die teilnehmenden Erzieherinnen auswirkte und eine Effektkontrolle durchzuführen. Zu ihrem Anliegen gehörte außerdem, den Stellenwert der Beziehung zwischen Ausbildungsleiter und -teilnehmer für den Veränderungs- bzw. Lernprozeß, insbesondere den für das persönliche Wachstum der Teilnehmerinnen, aufzuzeigen. Der Grundgedanke im Sinne von Martin Buber, daß der Mensch am Du zum Ich wird, war und ist ihr dabei wesentlich. Das notwendige Wachstum, um als Therapeutin wirksam werden zu können, hob sie ebenfalls hervor.

Engagiert, lebendig und konkret beschreibt sie den Entwicklungs- bzw. Lernprozeß der Teilnehmerinnen während eines Zeitraumes von etwa zehn Monaten.

Die vielseitigen Begegnungen, Bewegungen und die Lebendigkeit während der Aus- und Fortbildung nachzuzeichnen, war nicht einfach. Deswegen stellt sie immer wieder Ausschnitte des Seminarprozesses anhand von Protokollen aus Arbeitssitzungen dar. Das Ergebnis ihrer Untersuchung, das durch mündliche und schriftliche Befragungen zustande kam, hat zum Ergebnis, daß das beschriebene Seminar eine besondere und wirksame Aus- und Fortbildung darstellt, in der lebendiges und effektives Lernen praktiziert wird und in dem die personenzentrierte Beziehung zwi-

schen dem Lehrtherapeuten und den Teilnehmern die Basis für signifikantes Lernen bildet. Auf dieser Basis lernen die Kollegiaten der erew-Akademie wirksames Spieltherapeuten- und Förderdiagnostikerverhalten. Ausbildungsschwerpunkte waren die Beziehungsarbeit bzw. die Beziehungsfähigkeit und das Ziel des persönlichen Wachstums der Teilnehmer.

Die Realisierung des erew-Akademie-Grundsatzes „Werde, der Du bist“, bevor man sich dem Nächsten hilfreich zuwenden darf, wurde vom Lehrtherapeuten angestrebt und erreicht.

Der theoretische Rahmen für diese Studie bildet für die Autorin vorwiegend C.R. Rogers mit seiner Therapie- und Persönlichkeitstheorie und V. Axline, die das C.R. Rogers-Konzept auf die Spieltherapie transformatierte.

Die Leserin nimmt Einblick in die Atmosphäre, in die Struktur, Organisation und den Ablauf des erew-Akademie-Seminars, in welchem umfangreiche Methoden sowohl für den Selbstklärungsprozeß als auch für die Arbeit mit Kindern in besonderen Problemlagen aufgezeigt werden. Alle in der Erwachsenenbildung Tätigen und Therapeuten, ErzieherInnen, Sozialpädagogen und Heilpädagogen finden umfassend Anregungen für ihre Arbeit. Praktizierende soziale Helfer, sprich: Erzieherinnen u.a., lernen therapeutische Methoden kennen, die zukünftigen Therapeutinnen und Förderdiagnostikerinnen vermittelt werden und die sich auf der Basis einer personenzentrierten Grundhaltung der helfenden Personen in die Alltagsarbeit einbringen lassen.

Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis:

- Die erew-Akademie oder: „Ich werde, der ich bin“
- Unser Lehrtherapeut und die Kolleg-Gruppe
- Unsere Beziehung
- Kommunikation oder: „Miteinander reden“
- Lebendiges Lernen in der Ausbildungsgruppe
- Präsenzphasen und Selbstlernphasen
- Ergebnisse der erlebnisorientierten Aus- und Fortbildung
- Ergebnisse des „Ausblick-Feed-backs“

Annett Kluge

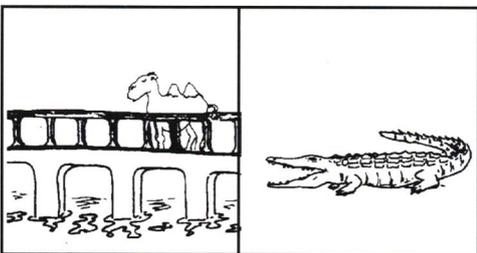
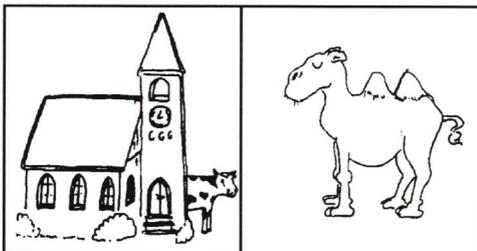
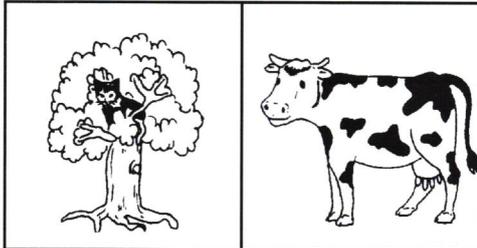
Materialien und Medien

„Karo kommt!“

Hinter diesem Schlachtruf verbirgt sich ein neues Dominospiel zum Üben der Laute *K* und *G* auf Satzebene. Es ist zwar „nur“ ein Anlegespiel, bietet aber mit der Bedrohung durch den Drachen Karo eine neue Dimension: Die Mitspieler kämpfen gemeinsam gegen ein Ungeheuer, das nichts anderes im Sinn hat, als alle Tiere, in deren Name ein *K* oder *G* vorkommen, aufzufressen.

Das Spiel ist erdacht von Renate Buchner-Köhncke, Hamburg. Da es sich in Klasse und Ambulanz als neuer Hit nicht nur bei den Kindern mit Aussprachestörungen im K/G-Bereich einen festen Platz erobert hat, stelle ich es an dieser Stelle gern vor.

Es heißt: „Wo kann sich die Kuh verstecken?“ und ist zusammen mit zwei weiteren Spielen als *Domino-Set* erschienen.



Das Material besteht aus: 19 Domino-Karten, auf denen nur Tiere abgebildet sind, in deren Namen ein *K* zu hören ist, 13 Dominokarten, auf denen auch Tiere mit *G* zu finden sind und 2 Drachenkarten.

Die Motivation ergibt sich aus folgender Spielidee:

Der Drache Karo will alle Tiere, in deren Name ein *K* oder *G* zu hören ist, fressen. Die Kinder können den Tieren helfen, indem sie die richtigen Verstecke finden. Wenn es ihnen gemeinsam gelingt, einen geschlossenen Dominoring zu bilden, haben sie den Drachen besiegt. Bleiben dagegen Karten übrig, so hat der Drache gewonnen.

Bei der gemeinsamen Suche nach den passenden Verstecken ergibt sich zwangsläufig ein Dialog, in dem neben der Häufung von *K*-Wörtern auch ein ständiger Gebrauch verschiedener Präpositionen erforderlich wird. Dadurch ist das Spiel auch bei Kindern mit

Unsicherheiten in der Grammatik gut einsetzbar. In der ausführlichen Spielanleitung findet man entsprechende Hinweise.

Das zweite Spiel „*Eins und viele! – Was gehört zusammen?*“, dient dem Üben von *Sch* im Anlaut, sowie dem Zuordnen von Einzahl und Mehrzahl. Ein doppelt vorhandener Joker (Glücksschweinchen) sorgt dafür, daß das Anlegen auch noch zweimal möglich ist, wenn man eigentlich keine passende Karte mehr findet. Da ein Domino nicht unbedingt aufgehen muß, hat derjenige gewonnen, der als Erster alle seine Karten anlegen konnte oder die wenigsten Karten bei Spielende übrigbehält.

Mit dem dritten Domino „*Wer kann laufen, fahren, fliegen?*“ hat man die Möglichkeit, in einfachen Sätzen (Modalverb + Infinitiv) den Laut *F* zu festigen. Neben der richtigen Artikulation müssen die Kinder aber auch auf die passende Zuordnung achten. Z.B.: Der Junge kann laufen, der Esel kann auch laufen. Der Hubschrauber kann fliegen, die Biene kann auch fliegen. Als Joker-Karte dient hier ein Affe auf Rollschuhen, der sich Flügel angeschnallt hat.

Alle drei Spiele sind gut in Einzel- und Gruppentherapie einsetzbar und bereichern die Palette der Therapiematerialien.

Das *Domino-Set* kostet 29,- DM und ist zu beziehen über die Firma Buchner & Partner GmbH, Lise-Meitner-Str. 1-7, 24223 Ralsdorf, Tel.: 0 43 07/ 8 11 90, Fax: 0 43 07 / 81 19 99.

Brigitte Schulz

Aus-, Fort- und Weiterbildung

Wir können nicht sprechen, aber stumm sind wir noch lange nicht – Jahrestreffen 1997

Vom 20.- 22. Juni 1997 kamen 28 BenutzerInnen von nichtelektronischen und elektronischen Kommunikationshilfen im Alter von 11 bis 46 Jahren zum zweiten Jahrestreffen in Köln zusammen. Sie wurden von ihren Eltern, Lebenspartnern und/oder Betreuern begleitet. Die Organisation führte wie im letzten Jahr der Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (ISAAC) durch.

Insgesamt 110 Teilnehmer kamen in acht Arbeitsgruppen zusammen, um angeregt über das Motto „Das bin ich“ miteinander ins Gespräch zu kommen. Ziel des Treffens war es, einen Erfahrungsaustausch aus verschiedenen Blickwinkeln zu ermöglichen. Daher wurden die Arbeitsgruppen wie folgt aufgeteilt:

- fünf Gruppen mit Benutzerinnen und Benutzern von nichtelektronischen und elektronischen Kommunikationshilfen

- zwei Gruppen mit Eltern und Lebenspartnern
- eine Gruppe mit beruflichen Betreuern.

Die Benutzerinnen und Benutzer von Unterstützter Kommunikation diskutierten unter Nutzung der unterschiedlichsten Kommunikationshilfen miteinander. Es wurden Buchstabentafeln, Blisstafeln, andere Symboltafeln, elektronische Kommunikationshilfen wie Alphatalker, Lightwriter, Canon-Communicator, Touch-Talker, Delta-Talker, tragbare Computer mit unterschiedlicher Kommunikationssoftware und Sprachausgabe, Gestik, Mimik und Lautsprache eingesetzt.

Viele TeilnehmerInnen kannten sich aus dem letzten Jahr, andere kamen hinzu. Alle waren begierig, die anderen Menschen und ihre Kommunikationsformen kennenzulernen, wiederzutreffen und sich aufeinander einzulassen.

Diese grundsätzliche Offenheit für Kommunikation jeglicher Art führte zu einer Atmosphäre, in der sich jede/r Teilnehmer/in mit den persönlichen Eigenarten, Sorgen und Problemen angenommen und akzeptiert fühlte. Ein Teilnehmer verbalisierte dieses Gefühl im Abschlusssplenium mit den folgenden Worten: „Ich fühle mich zu Hause.“

Das sehr weitgefächerte Thema ermöglichte jedem Teilnehmer, sich mit den Bereichen, Anliegen, Wünschen etc. einzubringen, die ihm wichtig sind. So sah die Arbeit in den einzelnen Gruppen sehr unterschiedlich aus.

Viele haben auf Bitte der Organisatoren hin einen Gegenstand oder Fotos mitgebracht. Über diese 'Mitbringssel' sollte das Gespräch über sich und seine Erlebnisse, Erfahrungen, Wünsche, Sorgen, Träume etc. begonnen werden. Die so dargestellten Facetten der eigenen Persönlichkeit wurden auf Plakaten schriftlich und/oder bildlich festgehalten. Gegenstände und Plakate wurden dann im Plenumsaal für alle TeilnehmerInnen zugänglich ausgestellt. Diese Ausstellung gab wieder weitere Anregungen zu Gesprächen.

In den Arbeitsgruppen der BenutzerInnen von nicht-elektronischen und elektronischen Kommunikationshilfen waren folgende Themen Diskussionsinhalt:

- Wie sehen die unterschiedlichen beruflichen Möglichkeiten der Gruppenteilnehmer aus?
- Wie wohne ich zur Zeit? Wie wohnen die anderen? Welche Wohnmöglichkeiten gibt es noch?
- Wie verbringe ich und wie verbringen die anderen ihre Freizeit?
- Was mich zur Zeit beschäftigt.

In den Gruppen der Eltern und Lebenspartner lagen die Gesprächsinteressen anders. Sie hatten das Bedürfnis, sich in einem Kreis von Menschen mit ähnlichen Erfahrungen darüber auszutauschen, wie es ihnen persönlich in ihrer Lebenssituation ergeht.

Ein zentrales Thema war: Habe ich als Person mit eigenen Bedürfnissen, Wünschen noch Freiraum in unserer Lebenssituation, die stark durch die Behinderung unseres Kindes beeinflusst ist? Aber auch: Was bringt uns diese Situation an positiven Erfah-

rungen, die wir nicht missen möchten? Andere Inhalte waren Wohnsituationen und Sexualität.

Die Gruppe der Betreuer hatte das Anliegen, sich über die teilweise große Diskrepanz zwischen ihren eigenen Ansprüchen, ein guter Kommunikationspartner für die Benutzer zu sein und den Rahmenbedingungen ihrer Institution auszutauschen. Die Kommunikation mit einem Benutzer von nichtelektronischen oder elektronischen Kommunikationsmodi ist bzgl. des Zeitaufwandes nicht mit einem über Lautsprache kommunizierenden Menschen zu vergleichen. Sie ist bedeutend langsamer und teilweise sehr mühsam. Für diese Art der Kommunikation ist im Arbeitsalltag eines Betreuers in einer Institution jedoch oft kein Raum. Betreuer haben so oft das Gefühl, dem Kommunikationsbedürfnis des Benutzers nicht gerecht zu werden. Außerhalb der Arbeitsgruppen wurden in Einzelgesprächen Aspekte der Gruppenarbeit vertieft, oder die Teilnehmer informierten sich eingehend über die benutzten Kommunikationshilfen, ihre Möglichkeiten und ihre Grenzen.

Aber auch die Knüpfung und Wiederauffrischung privater Kontakte kamen nicht zu kurz. Hierfür sorgten nicht zuletzt die geselligen Abende.

Das gesamte Seminar war wiederum geprägt von dem stillen Einverständnis aller Beteiligten, offen und neugierig auf alle Teilnehmer zuzugehen und sich auf die Besonderheiten ihrer Art zu kommunizieren einzulassen. In einer solchen Atmosphäre des „Sich Angenommen Fühlens“ konnten auch sehr traurige Gedanken zugelassen werden, als Martin Almon (24 Jahre) ein für ihn sehr wichtiges Zitat (Ruth Sienkiewicz-Mercer, 1991) ins Plenum sprach: „Hätte ich noch einen Wunsch frei, nur einen einzigen Wunsch, so würde ich nicht zögern und mir wünschen, sprechen zu können. – Sei es auch nur für einen Tag, ja nur für eine Stunde.“

Sicher kann keine Kommunikationshilfe Lautsprache ersetzen. Doch die Benutzer und Benutzerinnen zeigten auch in diesem Jahr wieder, wozu „nichtsprechende Menschen“ kommunikativ in der Lage sind, wenn sie mit den richtigen Hilfsmitteln, einer Kommunikationstherapie und durch akzeptierende Zuhörer gelernt haben, nicht stumm zu sein. So schöpften sowohl die Benutzer und Benutzerinnen, die Eltern und auch die Betreuer wieder viel Energie, Kraft und Mut, sich weiter in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (ISAAC) und dem Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte für die Etablierung der Unterstützten Kommunikation und der damit verbundenen Kommunikationstherapie in Frühförderung, Kindergarten, Schulen und anderen Lebensbereichen einzusetzen.

Wer nähere Informationen zur Arbeit der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (ISAAC) erhalten möchte, wende sich bitte an folgende Kontaktadresse: ISAAC-Geschäftsstelle, Frau Allmuth Bober, Kaltbachtal 6, D-56377 Nassau, Tel.: 02604/5507

Barbara Wimmer

Gesundheitsfachberufe im Wandel

Mit dieser Fort- und Weiterbildungsreihe möchten wir Kolleginnen und Kollegen ansprechen, die mit Kommunikationsgestörten Menschen arbeiten.

Geplant sind im Herbst/Winter 1997/98 folgende Veranstaltungen:

Schluckstörungen bei Erwachsenen, Norbert *Niers*, Lingen, VA Nr. 7002

Zeit: vom 13.2. bis 14.2.98, 16 U.Std., Preis: DM KC 165,-, 180,-

Hypnotherapie bei Kindern, Roswitha *Gschwander*, Nürnberg, VA Nr. 7008

Zeit: vom 20.3. bis 21.3.98, 16 U.Std., Preis: DM KC 225,-, 235,-

Therapie des kindlichen Stotterns nach Nitza *Katz-Bernstein*, Gabi *Hils*, Marburg

Zeit: vom 13.2. bis 14.2.98, 16 U.Std., Preis: DM KC 185,-, 195,-, VA Nr. 7010

Akzentmethode, eingebunden in die prozeßorientierte Stimmtherapie, Vera *Schwarz*, Bremen VA Nr. 7012
Zeit: vom 27.3. bis 29.3.98, Preis: DM KC 325,-, 335,-, Seminar mit Unterkunft und Verpflegung in der Bildungsstätte in Bad Zwischenahn

Funktionales Stimmtraining nach *Rohmert* und *Rabine*, M. *Soltau*, Göttingen

Zeit: vom 6.3. bis 7.3.98, Preis: DM KC 185,-, 195,-, VA Nr. 7014

Seminarfolge zur Einführung und zum Umgang mit dem Programm MODAK für Patienten mit Aphasie nach Luise *Lutz*, Luise *Lutz*, Hamburg VA Nr. 7016
Zeit: vom 6.3./7.3. und 20.3./21.3.98 Gesamtpreis: DM KC 370,-, 390,-

Die Seminare finden in der Regel von Freitagnachmittag 15 Uhr bis Samstagnachmittag 17 Uhr in der Schule für Logopädie, Dölvesstr. 8, 28207 Bremen statt. Das Seminar Nr. 7012 findet in Bad Zwischenahn von Fr. bis So. statt.

Auf Anfrage erhalten Sie eine detaillierte Seminarbeschreibung über folgende Adresse:

Wirtschafts- und Sozialakademie der Angestelltenkammer Bremen, Postfach 110226, 28082 Bremen, Tel. 0421-44995, Fax 0421-4499792.

Einladung zum IALP-Kongreß in Amsterdam (23.8.-27.8.1998)

Zum zweiten Mal in der Geschichte der IALP findet in Amsterdam/Niederlande der IALP Weltkongreß statt. Die Niederländischen Berufsorganisationen und die Veranstalter des Kongresses sehen in 1998 der Begegnung mit Kollegen aus der ganzen Welt zu diesem wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Ereignis, das man nicht versäumen sollte, mit Interesse entgegen.

Der Rahmen für den XXIV. Kongreß ist mittlerweile

erstellt. Zum ersten Mal finden anlässlich des Kongresses auch Kurzurse und spezielle Workshops statt; zu aktiver Beteiligung daran laden wir Sie gern ein. Das Programm wird ferner eine Vielfalt an Präsentationen enthalten, die den gesamten Bereich von Stimm-, Sprach-, Hör- und Schluckproblemen umfassen. Posteraustellungen und Videopräsentationen vervollständigen die mündlichen Präsentationen.

Das moderne RAI-Kongreßzentrum, unweit vom faszinierenden Herzen der Stadt Amsterdam entfernt, ist ein angenehmer und günstiger Tagungsort. In mehreren Hotels, die nur wenige Fußminuten vom Kongreßzentrum entfernt sind, können Reservierungen zu sehr angemessenen Preisen vorgenommen werden. Auch Low-Budget-Hotels sind möglich, sogar in der Nähe des Zentrums von Amsterdam. Mit den gut ausgebauten öffentlichen Verkehrsmitteln sind Sie stets schnell am Ziel. Die pulsierende Stadt Amsterdam, die von jeher das Tor zu Westeuropa ist, bietet eine Vielfalt an kulturellen und gesellschaftlichen Attraktionen. Ob es nun um den Besuch eines Konzertes im weltberühmten Concertgebouw oder um einen Bummel durch die engen Gassen in der Altstadt mit ihren wunderschönen Bauwerken aus dem 17. Jahrhundert geht, Amsterdam bietet für jeden ein Highlight.

Das Organisationskomitee bereitet für den Kongreßbesucher der IALP '98 eine besondere, wissenschaftlich hochstehende und soziokulturell angenehme Veranstaltung vor.

Wir sehen Ihrem Besuch in Amsterdam mit Interesse entgegen.

Harm K. Schutte

Körperorientierte Sprachheilarbeit

Stimulation des Körpers und des Mundbereiches als Vorbereitung auf das Sprechen beim gesunden und behinderten Kind – körperlich orientierte Sprachheilarbeit (Vortrag)

Referentin: Susanne *Codoni*, Leitende Logopädin des Logopädischen Dienstes der Stadt Basel

Ort: Hörsaal der HNO-Klinik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Kardinal-von-Galen-Ring 10, 48129 Münster

Zeit: 13.3.98 (20.00 bis 21.30 Uhr)

Gebühr: DM 25,00 (für Studenten: DM 20,00)

Körperorientierte Sprachheilarbeit auf der Basis neuerer physiologischer Konzepte – aus der Praxis für die Praxis (Workshop)

Referentin: Susanne *Codoni*, Leitende Logopädin des Logopädischen Dienstes der Stadt Basel

Ort: Franz-Hitze-Haus, Kardinal-von-Galen-Ring 50, 48149 Münster

Zeit: 14.3.98 (9.00 bis 19.30 Uhr) und 15.3.98 (9.00 bis 12.00 Uhr)

Gebühr: DM 250 (für Studenten: DM 200) – einschließlich Vortrag am 13.3. (s.o.)

Hinweise: Die Zahl der Teilnehmer/-innen ist begrenzt. Rechtzeitige Anmeldung empfehlenswert! Bei rechtzeitiger Anmeldung ist die Übernachtung im Franz-Hitze-Haus möglich (50 DM p.P. im Doppelzimmer).

Nähere Informationen über beide Veranstaltungen von Frau *Codoni* erteilt: Marlies *Gehlmann*, Linckensstraße 194, 48165 Münster; Telefon/FAX: 02501-8940 (Falls Sie schriftliche Informationen zu den einzelnen Fortbildungen wünschen, senden Sie bitte einen mit DM 1,10 frankierten Rückumschlag an diese Adresse.).

Diagnostik und Therapie neurogener Schluckstörungen

für MitarbeiterInnen in der Ergotherapie und der Sprachtherapie sowie für alle Interessierten aus der Pflege, dem ärztlichen Dienst und allen therapeutischen Bereichen

Am Samstag, 24.1.1998 ab 9.00 Uhr

Ort: Krankenhaus Lindenbrunn, D-31861 Coppenbrügge, Mehrzweckraum

Dr. med. *Helberg*, Anatomie und Physiologie des Schluckvorganges

Dr. med. *Mohr*, Häufig mit Dysphagie einhergehende neurologische Erkrankungen

Dr. med. *Helberg*, Radiologische Diagnostik

Dr. med. *Helberg*, Klinische und endoskopische Untersuchung des Schluckvorganges

MitarbeiterInnen der Ergotherapie, Funktionelle Therapie neurologisch bedingter Schluckstörungen (Theorie und praktische Übungen in Kleingruppe)
Information: Tel.: 05156-782-292

Herbst-Fortbildungstagung der Landesgruppe Saar

Am 10. Oktober fand in der Gehörlosenschule in Lebach die traditionelle Herbst-Fortbildung der dgs-Saar statt.

Bei einer zufriedenstellenden Anzahl von Teilnehmern fand das Thema „Auditive Perzeptionsstörungen“ großes Interesse, da es der Referent, Herr Dr. Andreas Nikisch, Leiter der Abtl. Phoniatrie und Pädaudiologie des Klinikums der Stadt Ludwigshafen verstand, Momente der diagnostischen Arbeit innerhalb der Sprachtherapie mit Informationen aus dem Bereich der cerebralen Hörverarbeitung in Verbindung zu bringen.

Den zunächst beschriebenen Teilfunktionen der auditiven Wahrnehmung mit den anamnestischen Hinweisen wurden die psychometrischen Verfahren zur Testung zugeordnet.

Schwerpunkt der Darbietung war dann die Beschreibung der Ursachen auditiver Perzeptionsstörungen bzw. zentraler Fehlhörigkeiten und der notwendigen audiologischen Verfahren zur Testung auf zentral-auditive Informationsverarbeitungsstörungen.

Zahlreiche Diskussionsbeiträge zu Problemen der Therapie und Arbeit in der sprachheilpädagogischen Praxis begleiteten die Darlegungen von Herrn Dr. Nikisch und ließen den Informationswert dieser Veranstaltung erkennen.

Das Thema „Auditive Perzeptionsstörungen“, dargeboten von Herrn Dr. Nikisch, kann unter dem Prädikat „Besonders empfehlenswert“ weiterempfohlen werden.

Frank Kuphal

Sprachheilpädagogen in der Forschung: Daten für die Therapie?

Einladung zum wissenschaftlichen Symposium im Rahmen der jährlichen Mitgliederversammlung der AGFAS/dgs am 23./24. Januar 1998 in München

Die in den letzten Jahren zunehmende Diskussion um Qualitätsstandards in der Sprachtherapie und -rehabilitation hat bei vielen Kolleginnen und Kollegen der sprachtherapeutischen Berufsgruppen ein Nachdenken über den eigenen beruflichen Werdegang und die fachlich-therapeutischen Kompetenzen vorangetrieben. Ob dadurch im beruflichen Selbstverständnis verunsichert oder gefestigt, das Engagement der Einzelnen für den Erhalt und den Ausbau therapeutischer Qualifikationen ist und bleibt immer zentral. Von ebenso großer Bedeutung sind hierbei auch die akademisch-wissenschaftlichen Anteile unserer Arbeit. Wie kommen sie in Zeiten mangelnder finanzieller und zeitlicher Ressourcen methodisch sinnvoll zum Einsatz? Wir sollten darüber diskutieren.

Das Programm für die jährliche Mitgliederversammlung der AGFAS/dgs enthält 1998 erstmalig auch einen fachlich-wissenschaftlichen Teil, zu dem wir hiermit herzlich einladen.

Veranstalter: AGFAS/dgs Arbeitsgemeinschaft der Freiberuflichen und Angestellten Sprachheilpädagogen/Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.,

Volker Maihack (1. Bundesvorsitzender der AGFAS), Goethestraße 16, 47441 Moers, Tel.: 02841-98898, Fax: 02841-988978

Veranstaltungsort: Hotel Maritim, Goethestraße 7, 80336 München, U-/S-Bahn-Halt: Hauptbahnhof

Anmeldung bis zum 31.12.1997 mit Kopie des Überweisungsauftrages an: Dr. Ulrike *de Langen-Müller*, Lautensackstraße 31, 94036 Passau, Tel.: 0851-89991 (Di u. Mi 17-18 Uhr, Fr 8-9 Uhr)

Teilnehmerbeiträge: Mitglieder 40,- DM / Studenten 20,- DM / Nicht-Mitglieder und bei Anmeldung nach dem 31.12.97 60,- DM

Bankverbindung: Bank für Sozialwirtschaft GmbH, Hannover, Konto 84020 00, BLZ 251 205 10, Stichwort: AGFAS-Mitgliederversammlung 1998 (bitte unbedingt angeben!).

Vorschau

M. Grohnfeldt: Studium und Ausbildung in der Sprachheilpädagogik. Das Forschungsinstitut für Sprachtherapie und Rehabilitation (FSR) an der Universität zu Köln

C. Iven: „Beratungskompetenz“ als Ausbildungsziel. Hochschuldidaktische Überlegungen am Beispiel der supervidierten Therapie im FSR

K. Weikert: Psychosoziale Beratung – ein Teilbereich der Sprachtherapie

R. Bahr: Beratung und Therapie am Beispiel des (s)elektiven Mutismus

P. Jehle, J.A. Renner: Kontrollüberzeugung und Stottern. Überprüfung eines Fragebogens und Therapieergebnisse

Anzeigen

caput
Institut für Fort- und Weiterbildung

Herr Dr. Reiner Bahr
– Sprachheilpädagoge –

Thema: *Selektiver Mutismus:
Diagnostik, Therapie und Beratung*
Zeit: 07.03.1998
Ort: BREMERHAVEN
Anmeldeschluß: 14.02.1998

Herr Jens Kommnick
– Sonderschulpädagoge –

Thema: *Vokales und instrumentales Musizieren mit
(entwicklungsverzögerten) Kindern und
Jugendlichen*
Zeit: 19. und 20.06.1998
Ort: BREMERHAVEN
Anmeldungen (schriftlich) bei:

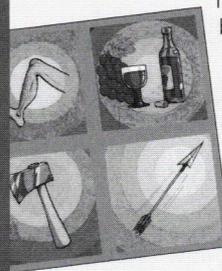
caput
Carsten-Lücken-Str. 78 • 27574 Bremerhaven
• Tel. 0471-9291305 • Tel. u. Fax 0471-291018 •
<http://www.Bremerhaven-Net.de/caput>

● **Zentrale Verarbeitung ist unser Thema** ●
Information über Seminare und Hilfsmittel für Hörtraining, Klangtherapie,
Wahrnehmungstraining - Verbindung mit Sprache, Motorik, Koordination
● NEU: "Hörtraining und Klangtherapie" Heft zur 1. Arbeitstagung 96!
AUDIVA, Institut für Hören und Bewegen
S. Minning, Dipl. Logopädin, Gartenstr. 15, D - 79541 Lörrach
Tel.: 07621 - 949 172, Fax: 07621 - 949 173

DuoDiff 1+2

Minimalpaare in Spiel und Therapie

- ▶ je 40 Minimalpaare (80 Einzelkarten) können auf 20 Legevorlagen (für jeweils 4 Einzelkarten) einander zugeordnet werden
- ▶ kind- und erwachsenengerechte Anwendbarkeit
- ▶ vielfältige Anwendungsmöglichkeiten für phonematisches Differenzierungstraining, Dyslalietherapie, Legasthenietherapie, spielerisches Zuordnen wortklangähnlicher Bilder, Erweiterung der auditiven Merkspanne, phonematische Störungen bei Aphasie



Einzelpreis:
79,- DM*

beide Spiele:
149,- DM*

2 Spiele
in der praktischen
Holzbox:
179,- DM*

*incl. 15 % MwSt.,
zzgl. Versand

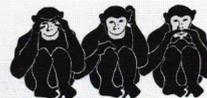
**Weitere Infos und
telefonische Bestellung:**
0228/318725

Telefax:
0228/318726

P R O L O G
S C H M I D & E N D E R

Gesellschaft für
sprachtherapeutische
Hilfsmittel GbR

Weißenburgstr. 42
53175 Bonn/
Bad Godesberg



Software für die Praxis

● Wahrnehmung

Wahrnehmungs-, Koordinations-, Kombinations-Logikübungen, Reaktionstraining, Förderung der Gedächtnisleistung. **Preis: 98,90 DM**

● AUDIO 1

Auditive Diskrimination auf Geräusch- und Lautebene; erkennen und zuordnen, Reihenfolgen bestimmen, Richtungshören, Figurgrundwahrneh. CD-Laufwerk/Soundkarte erfordl. **Preis: 138,00 DM**

● Intelligenztrainer

Zur Förderung kognitiver Fähigkeiten, Übungen zur optischen Differenzierung, 3D-Wahrnehmung, Hypothesenbildung, insgesamt 15 Programme zum Einsatz im REHA-Bereich **Preis: 138,00 DM**

● Universelles Worttraining

9 Lernmethoden, tachistoskopische Darbietung zur psycholog. Prüfung des Bewußtseinsumfanges, Spiegelschriften, Halbschriften, 140 ausgewählte Wortschätze **Preis: 89,70 DM**

● Alphabet

Aufmerksamkeits-, Vergleichs- und Gedächtnisschulung. Zur Aphasiebehandlung geeignet. 11 Programme. **Preis: 89,70 DM**

● Bild - Wort PRO

Lesen und Schreiben lernen mit großen Bildern. Inkl. 9 Zusatzprogramme: Der Mensch, Zahlen schreiben, Piktogramme, usw. **Preis: 98,90 DM**

● Lesen + Schreiben lernen

Kompletter Lehrgang, angefangen vom Lesen einfacher Konsonant-Vokal-Silben bis zum Zusammenstellen ganzer Sätze, inkl. Gleitzeile. 12 Programme. **Preis: 89,70 DM**

● Wortbaustelle

11 Programme zur umfassenden Bearbeitung von Silben, Morphemen, Signalgruppen und Wortbausteinen. **Preis: 89,70 DM**

Arbeitsvorlagen selbst erstellen

Fonts für Ihre Windows-Textverarbeitung:

● Hauptwörter-Fonts 330 Bilder



Preis: 39,10 DM

● Tunwörter-Fonts



Preis: 39,10 DM

Eugen Traeger Verlag

Hoher Esch 52 49504 Lotte Tel/Fax: 05404-71858

Intensiv-Fortbildung Stottern mit hohem Praxisanteil

Therapie bei
(Vor-)Schulkindern (B. Hansen, Kiel)
Jugendlichen / Erwachsenen (H. Prüß, Bonn)

01.05. - 03.05.98 in Bonn

Informationen bitte anfordern bei:
Holger Prüß, Wismarer Str. 67,
53757 St. Augustin,
Tel. 02241 / 342938 (abends)

Kinderzentrum für Frühförderung und Sozialpädiatrie in Göllheim, Donnersbergkreis / Rheinland-Pfalz sowie Außenstelle in Alzey (Autobahnanbindung an Universitätsstädte Kaiserslautern / Mainz / Ludwigshafen / Mannheim ca. 30 Min.)

sucht ab sofort oder zum nächstmöglichen Zeitpunkt:

1 Logopäden(in) oder Sprachheilpädagogin(en)

Das Aufgabengebiet umfaßt die ambulante logopädische Diagnostik und Behandlung sprachbehinderter und sprachentwicklungsgestörter Kinder im Vorschul- und Schulalter, sowie die Beratung der Eltern.

Wir erwarten motivierte Mitarbeit im interdisziplinären Team von Arzt, Psychologe, Pädagogen und Therapeuten der verschiedenen Fachrichtungen, sowie Engagement im Sinne einer ganzheitlichen Förderung.

Unser Konzept beinhaltet neben der Behandlung des Kindes, regelmäßige Fallbesprechungen, sowie interdisziplinäre interne Weiterbildung. Wir bieten eine Vergütung analog der Bestimmungen des BAT bzw. bei entsprechender Qualifikation übertarifliche Vergütung, sowie Möglichkeiten der externen Fort- und Weiterbildung.

Bewerbungen mit Lichtbild senden Sie bitte an:

**Heilpäd.-Therapeutisches Kinderzentrum,
Jahnstr. 2, 67307 Göllheim
Tel.: 06351/6400; Fax: 06351/44600.**

Zur Verstärkung unseres Teams suchen wir sofort und/oder später **Dipl.-SprachheilpädagogInnen** und/oder **Dipl.-LogopädInnen**.

Angestellt und/oder Honorartätigkeit • Vollzeit • Teilzeit • Regelmäßige Supervision und Teamsitzungen • Interne und externe Fortbildungen

Auf aussagekräftige Bewerbungsunterlagen freut sich die

Praxisgemeinschaft für Logopädie
Ulrike Oehm u. Claudia Kettler-Sommer
Dipl.-Sprachheilpädagoginnen
Kaiser-Friedrich-Str. 1 • 47169 Duisburg
Tel.: 0203/405070 od. 405090 • Fax: 0203/400883

Margret Winkelhaus

- Staatlich geprüfte Logopädin -

Wir suchen ab sofort eine/einen

Sprachheilpädagogin/en

Wir bieten: - freie Zeiteinteilung
- Therapie aller Störungsbilder
- leistungsbezogene Vergütung
- eigener Therapieraum
- großer Bewegungsraum

Ihre schriftliche Bewerbung richten Sie bitte an;
Margret Winkelhaus, Logopädische Praxis
Sillhöferstraße 15-17, 35578 Wetzlar, Tel.: 06441 / 43985

PRAXIS FÜR SPRACH-,
SPRECH- UND
STIMMBEHANDLUNG

Rehazentrum Schwandorf

C. Schmid-Döpfer



Für unser bestehendes
Logopäden-Team
suchen wir zur Verstärkung eine/n

Logopädin/en

Schwerpunkte:

- * Kindertherapie
- * Neurologische Erwachsenen-Rehabilitation

Unser therapeutisches Team setzt sich zusammen aus Logopäden, Ergotherapeuten und Physiotherapeuten.

Bewerbungen an:

C. Schmid-Döpfer
Schwaigerstr. 4,
92421 Schwandorf,
Tel. 09431/7260



Das **Reha-Zentrum Bernkastel-Kues**, bestehend aus 5 Kliniken, mit den Indikationen Neurologie, Innere Medizin, Orthopädie, Psychosomatik/Psychotherapie sucht zum nächstmöglichen Termin für die **neurologische Klinik Burg Landshut** eine/n

Sprachtherapeuten/in

aus den Bereichen

Logopädie/Sprachheilpädagogik/Klinische Linguistik

In der Klinik werden alle neurologisch bedingten Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen behandelt. Zusätzlich verfügt die Klinik über eine eigene Abteilung für Frührehabilitation.

Die Klinische Arbeit der Sprachtherapeuten/innen ist eingebunden in ein großes interdisziplinäres Team, in dem eigenverantwortliche, kreative und integrative Arbeit möglich ist.

Wir bieten die intensive Einarbeitung in ein engagiertes Team von Sprachtherapeuten/innen, interessante Arbeitsbedingungen, die Unterstützung von hausinternen und externen Fortbildungen sowie übertarifliche Bezahlung. Die Klinik liegt im Einzugsbereich von Trier. Bei der Wohnungssuche bieten wir Unterstützung.

Schriftliche Bewerbungen richten Sie bitte an

REHA-ZENTRUM BERNKASTEL-KUES

**Medizinisches Zentrum für
Anschlußheilbehandlung und Rehabilitation**

REHA-Zentrum
z.H. Frau Schmitt
Kueser Plateau
54463 Bernkastel-Kues

Telefonische Vorinformationen erhalten Sie vom **ärztlichen Direktor Herrn Dr. Mattes (Tel.: 06531/924731)**, oder **Frau Schädler, lfd. Sprachtherapeutin (Tel.: 06531/924773)**.

Suche möglichst bald eine/n
Sprachtherapeut/in.

Beschäftigung als Festanstellung
oder auf Honorarbasis möglich.

Sprachtherapeutische Praxis
Annette Herweg
Bahnhofstr. 31 b
42799 Leichlingen
Tel.: 0 21 75 / 54 33 Praxis
Tel.: 0 21 71 / 4 17 89 Privat

Für meine Praxis für Stimm- u. Sprachtherapie suche ich

**Logopädin oder
Sprachheilpädagogin**

Honorar evtl. Festanstellung. Supervision möglich.

**Praxis f. Stimm- u. Sprachtherapie
Angela Schehl-Theek · Donaustr. 8
85088 Vohburg/Donau · Tel. 08457/7901**

Sprachheilpädagogin
staatl. anerk. Logopädin sucht

Sprachtherapeut/in

Monika Kruljac, Dieselstr. 13
50126 Bergheim, Tel.: 0 22 71 / 49 61 12

Das Mitarbeiterteam des Heilpädagogischen Zentrums der Lebenshilfe Holzminden (z.Z. 2 Sprachheil- und 6 Heilpädagogische Gruppen) sucht Verstärkung für den Aufbau einer 3. Sprachheilgruppe.



Wenn Sie **Sprachtherapeut/in** oder **Logopäde/in** sind, Sie gerne mit Kindern im Alter von 3-7 Jahren arbeiten, Sie Interesse an enger Zusammenarbeit in einem Team haben und evtl. in einer Sprachheilambulanz mitarbeiten möchten, freuen wir uns auf Ihre Bewerbung. Voll- oder Teilzeitarbeit möglich.

**Heilpädagogisches Zentrum
Fasanenflug 13
37603 Holzminden**

**Anzeigenschluß
für Heft 1/98
ist der
3. Januar 1998**

Westfalenhallen
Dortmund

iNTERSCHUL
D O R T M U N D

Europäische Bildungsmesse
mit Fachteil „Aus- & Weiterbildung“

16.-20.FEBR.98

Besuchen Sie uns auf der
Interschul 1998, 16.-20.2.98
Halle 7, Stand 7200



verlag modernes lernen

borgmann publishing

Neuerscheinungen 1997/98

David Campbell

Systemische Konsultation – lehren, lernen, praktizieren

April 1998, ca. 150 S., Format DIN A5, br
ISBN 3-8080-0401-0 Bestell-Nr. 4315, DM 38,00

Peter De Jong / Insoo Kim Berg

Lösungen (er-)finden

Juni 1998, ca. 300 S., Format DIN A5, br
ISBN 3-8080-0398-7 Bestell-Nr. 4317, DM 49,80

Wolfgang Eberling / Manfred Vogt-Hillmann(Hrsg.)

Kurzgefaßt

Zum Stand der lösungsorientierten

Praxis in Europa

Nov. 1997, ca. 270 S., Format DIN A5, br
ISBN 3-86145-144-1 Bestell-Nr. 8387, DM 48,00

Johannes Gruntz-Stoll / Beat Thommen

Einfach verflixt – verflixt einfach

Paradoxe Situationen – Paradoxe Interventionen

Okt. 1997, 144 S., Format DIN A5, br
ISBN 3-86145-124-7 Bestell-Nr. 8382, DM 29,80

Dieter Krowatschek

Entspannung für Jugendliche

Juli 1998, ca. 120 S., Buch und MC im Schuber
ISBN 3-86145-136-0 Bestell-Nr. 8385, DM 49,80

Monika Schimpf

Selbstheilung von Eßstörungen für langjährig Betroffene

Ein Arbeitshandbuch

3. Aufl. 1997, 192 S., Format DIN A5, br
ISBN 3-86145-084-4 Bestell-Nr. 8371, DM 29,80

Ulrich H. Rohmann / Ulrich Elbing

Selbstverletzendes Verhalten

Überlegungen, Fragen und Antworten

Feb. 1998, ca. 180 S., Format 16x23cm, br
ISBN 3-8080-0404-5 Bestell-Nr. 1465, DM 39,80

Wolfgang Loth

Auf den Spuren hilfreicher Veränderungen

Das Entwickeln Klinischer Kontrakte

Jan. 1998, ca. 200 S., Format DIN A5, br
ISBN 3-8080-0397-9 Bestell-Nr. 4316, DM 39,80

Hans E. Kehrer

Praktische Verhaltenstherapie bei geistig Behinderten

Ein Leitfaden für Betreuer

1997, 104 S., Format DIN A5, br
ISBN 3-8080-0402-9 Bestell-Nr. 1464, DM 24,80

Walter Spiess (Hrsg.)

Die Logik des Gelingens

Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung

im Kontext von Pädagogik

März 1998, ca. 160 S., Format DIN A5, br
ISBN 3-86145-137-9 Bestell-Nr. 8386, DM 39,80

Wolfgang Schwarzer / Alexander Trost (Hrsg.)

Psychiatrie und Psychotherapie für soziale und pädagogische Berufe

Juni 1998, ca. 300 S., Format 16x23cm, br
ISBN 3-86145-117-4 Bestell-Nr. 8205, DM 44,00

Anneliese Budjuhn

Die psycho-somatischen Verfahren

Konzentrierte Bewegungstherapie

und Gestaltungstherapie in Theorie und Praxis

2. verb. Aufl. 1997, 280 S., 109 Abb., davon 46
farbig, Format 16x23cm, br

ISBN 3-8080-0393-6 Bestell-Nr. 1018, DM 54,00

Ulrich Elbing

Nichts passiert aus heiterem Himmel

... es sei denn, man kennt das Wetter nicht

Transaktionsanalyse, Geistige Behinderung und so-
genannte Verhaltensstörungen

1996, 304 S., Format 16x23cm, br

ISBN 3-8080-0381-2 Bestell-Nr. 1463, DM 44,00

Jürgen Hargens (Hrsg.)

Klar helfen wir Ihnen!

Wann sollen wir kommen?

Systemische Ansätze in der

Sozialpädagogischen Familienhilfe

1997, 264 S., Format DIN A5, br

ISBN 3-86145-133-6 Bestell-Nr. 8384, DM 38,00



verlag modernes lernen borgmann publishing

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

Das Praxisbuch

Iris Adams / Veronika Struck /
Monika Tillmanns-Karus

Kunterbunt rund um den Mund

Materialsammlung für
die mundmotorische Übungsbehandlung

Dieses Buch wendet sich an PraktikerInnen, die nach neuen Spielideen für das orofaziale Muskelsystem suchen.

Im Arbeitsalltag ist es oft mühsam, nach dem Aufstellen der Therapieziele einen Übungsplan zu erarbeiten. Das Suchen nach geeigneten, abwechslungsreichen Spielen gestaltet sich zeitaufwendig. Mit diesem systematisch aufgebauten Spielekatalog soll genau an diesem Punkt eine praktische Hilfe an die Hand gegeben werden.

Die Übungen sind geordnet nach den Förderbereichen Lippe, Zunge, Gaumen, Kaumuskulatur und Kiefer. Weiter wird unterteilt nach den Kategorien Sensibilisierung und Kräftigung. Innerhalb dieser Kategorien findet eine zusätzliche Differenzierung der Übungen in Spiele mit und ohne Material unter jeweiliger Angabe der Anzahl der Mitspieler statt. Zu Beginn eines jeden Kapitels befindet sich eine kurze theoretische Einführung zum Förderbereich. Eine Zielübersicht am Ende des Buches gewährleistet ein schnelles Auffinden von verschiedenen Übungen zu jeweils spezifischen therapeutischen Zielen im orofazialen Bereich.

2. Auflage 1997, 152 S., 17x24cm, Ringbindung, ISBN 3-8080-0365-0
Bestell-Nr. 1905, DM/sFr 44,00, ÖS 330,-

Sofort lieferbar durch jede Buchhandlung oder direkt durch den Verlag:

 **verlag modernes lernen - Dortmund**

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



Kennen Sie schon unser Buchprogramm?

Verlagsprogramm 1997/98



 verlag modernes lernen *borgmann publishing*

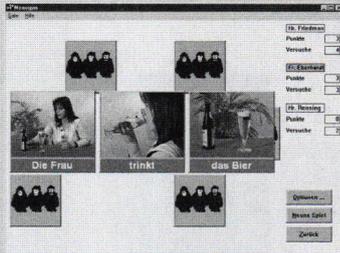
Kostenloser, umfangreicher Farbkatalog:

Tel.: (0180) 534 01 30

FAX: (0180) 534 01 20

Aphasietherapie mit modernen Medien: **Memogym**

Das beliebte Bildkartenspiel
jetzt auch auf CD-ROM!
Sprach- und Gedächtnistherapie
am Computer



- ▶ Motivationssteigerung durch Arbeit mit modernen Medien
- ▶ multimodale Stimulation durch bildsemantische, schriftsprachliche und akustische Darbietung sprachlicher Informationen
- ▶ unterschiedliche sprachliche Kombinationen (von der Nomen-Verb-Assoziation bis hin zur Satzebene in Anordnungen zwischen 6 und 36 Abbildungen)
- ▶ variable Bildanzeigedauer
- ▶ spielerbezogene Fehlerstatistik
- ▶ anwendbar in Therapie und Freizeit

Preis: 149,- DM

incl. 15 % Mehrwertsteuer, zzgl. Versand

Telefonische Bestellung:

0228/318725

Telefax:

0228/318726



P R O L O G
SCHMID & ENDER

Gesellschaft für
sprachtherapeutische
Hilfsmittel GbR

Weißenburgstr. 42
53175 Bonn/
Bad Godesberg



Der regionale Kommunalverband
der rheinischen Städte und Kreise



Rheinische Kliniken Viersen

Fachbereich für Psychiatrie
und Psychotherapie, Kinder-
und Jugendpsychiatrie

Die Rheinischen Kliniken Viersen - Fachbereich Kinder- und Jugendpsychiatrie - suchen zum 01.01.1998

**eine Logopädin/einen Logopäden bzw.
eine Sprachheilpädagogin/einen
Sprachheilpädagogen.**

Die neue Mitarbeiterin/der neue Mitarbeiter soll die Diagnostik von Sprachstörungen und Sprachbehinderungen durchführen, Behandlungsvorschläge ausarbeiten und sowohl Eltern als auch Stationsmitarbeiter beraten und anleiten. Darüber hinaus sind Einzel- und Gruppenbehandlungen durchzuführen.

Für das Arbeitsverhältnis gelten die Bestimmungen des Bundesangestelltentarifvertrages (BAT).

Je nach persönlichen Voraussetzungen ist eine Eingruppierung bis nach Vergütungsgruppe V b BAT möglich.

Für persönliche Rückfragen steht Ihnen der Fachbereichsarzt Herr Dr. Rothaus, Telefon 02162/96-5001, zur Verfügung.

Frauen werden nach den Bestimmungen des Frauenförderungsgesetzes bei gleicher Qualifikation bevorzugt.

Schwerbehinderte werden bei gleicher Qualifikation ebenfalls besonders berücksichtigt.

Die Stelle ist auch durch zwei Teilzeitkräfte besetzbar.

Bewerbungen senden Sie bitte innerhalb von zwei Wochen nach Erscheinen dieser Anzeige an:

LANDSCHAFTS-
VERBAND
RHEINLAND

Rheinische Kliniken Viersen
Johannisstraße 70
41749 Viersen
Telefon 02162/96-5001



Diakonie

Zum nächstmöglichen Termin suchen wir eine/n

Logopädin/Logopäden Sprachheilpädagogin/Sprachheilpädagogen

die/der bereit ist, in einem Therapeutenteam Sprachheilkindergarten/Logopädische Praxis für mindestens 20 Wochenstunden mitzuarbeiten.

Wir erwarten:

- Offenheit für interdisziplinäre Zusammenarbeit im Team
- Engagement bei der Diagnostik und Therapie sprach-, sprech- und stimmbehinderter Patienten
- die Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Arbeiten sowie Kooperationsbereitschaft
- Führerschein Kl. 3

Sie werden Patienten aller Altersgruppen behandeln sowie deren Angehörige beraten.

Wir bieten neben der Mitarbeit in einem engagierten, freundlichen Team Vergütung nach AVR incl. Zusatzaltersversorgung sowie Weiterbildungsmöglichkeiten.

Bei der Wohnungssuche können wir behilflich sein.

Ihre Bewerbung senden Sie bitte innerhalb von **3 Wochen** nach Erscheinen dieser Anzeige an

**Diakoniewerk „Neues Ufer“ gGmbH
Personalabteilung
Retgendorfer Straße 4, 19067 Rampe**

Landesgruppenvorsitzende der AGFAS

Bundesvorsitzender: Volker Maihack, Moers

Anschrift der Geschäftsstelle:

AGFAS, Goethestraße 16, 47441 Moers

Landesgruppen:

Baden-Württemberg: Eva-Maria von Netzer,

Tel.: 0 77 51/43 03 und 55 45

(zu den Geschäftszeiten)

Bayern: Dr. Elisabeth Wildegger-Lack

Tel.: 0 81 41/3 37 18, Fax: 0 81 41/3 37 56

(Mo u. Do 8.00-9.00 Uhr)

Berlin: Manfred Düwert

Tel.: 0 33 03/50 11 63

Brandenburg: Dr. Eva Seemann

Tel.: 03 37 48/70 00 00

Bremen: Sabine Beckmann (kommissarisch)

Tel: 05 11/46 34 31(Do 20.00-21.00 Uhr)

Hamburg: Ulrike Bunzel-Hinrichsen

Tel.: 0 40/7 23 33 90

Hessen: Barbara Jung

Tel.: 0 56 31/91 36 36 Fax: 0 56 31/6 19 05

(Di u. Do 18.00-18.30 Uhr)

Mecklenburg-Vorpommern: Renske-Maria Hubert

Tel.: 0 38 21/81 44 51 (Di. 9-10 u. 14-15 Uhr)

Niedersachsen: Sabine Beckmann

Tel.: 05 11/46 34 31 (Di 18.00-20.00 Uhr)

Rheinland: Michael Bühlhoff

Tel.: 02 08/2 62 32, Fax: 02 08/2 76 27

(Mo, Di, Do, Fr 7.00-8.00 Uhr)

Rheinland-Pfalz: Bettina Oberlack-Werth

Tel.: 0 26 54/16 00 (Mi 18.00-21.00 Uhr)

Saarland: Marianne Jochum

Tel.: 0 68 25/21 03 (Mi 13.00-14.00)

Sachsen: Brigitte Schmidt

Tel.: 03 51/4 01 67 63 (Di 18.00-20.00 Uhr)

Sachsen-Anhalt: Regina Schleiff

Tel.: 0 39 46/70 63 35 (Fr. 11-12 Uhr)

Schleswig-Holstein: Ilona Bauer

Tel.: 0 43 47/38 93 (Mi 10.00-11.00 Uhr)

Thüringen: Karin Grambow (kommissarisch)

Tel. u. Fax: 0 30/5 54 16 43 (Mo 15.00-18.00 Uhr)

Westfalen-Lippe: Dagmar Ludwig

Tel.: 0 52 22/5 85 90 (Mi u. Do 8.00-8.30 Uhr)

Ansprechpartner für die Belange der Angestellten sind:

Birgit Appelbaum, Tel.: 0 28 41/50 29 88

(7.00-7.30 u. abends nach 21.00 Uhr)

Petra Simon, Tel.: 02 21/1 70 34 21

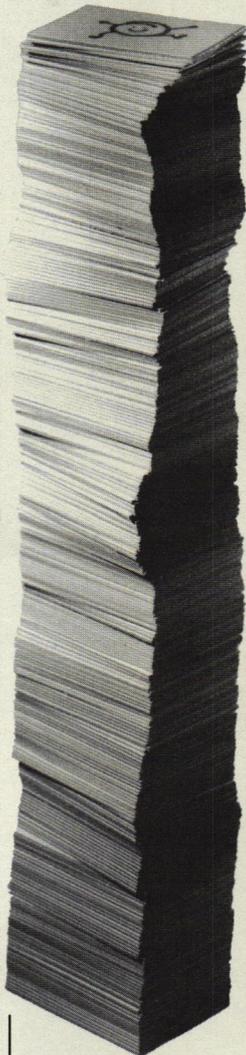
(7.30-8.00 Uhr u. 19.30-20.30 Uhr)

#000 000647
KUNDEN-NR: 002 083 110714

KURT BIELFELD
DGS

GOLDAMMERSTR. 34
12351 BERLIN

verlag modernes lernen • Hohe Str. 39
44139 Dortmund



Inkl. Mehrwertsteuer & Versand.
119,- DM

Passt Fast[®] Minimalpaare

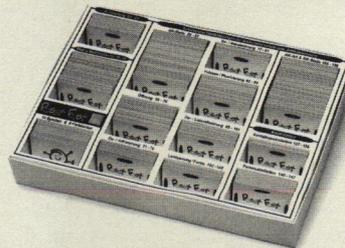
Passt Fast ist eine Sammlung von **314 farbigen Bildkarten** mit Minimalpaaren, die nach phonologischen Prozessen geordnet sind. Mit diesem umfangreichen Material stehen Ihnen abwechslungsreiche Spiele und Übungen für die Therapie phonologischer Störungen zur Verfügung.

Die Bildkarten sind in einer **Spezialverpackung** so angeordnet, daß Sie einen raschen Zugriff auf die wichtigsten Prozesskategorien haben. Aber auch jeden gewünschten Einzelprozess finden Sie sofort durch eine detaillierte Auflistung aller Minimalpaare im Begleitbuch.

Ein Farbwürfel und 20 Sonderkarten ergänzen **Passt Fast** zu einem vielseitigen Set, mit dem sowohl spontanes Spielen als auch gezieltes Üben Spaß macht.

Sollte Ihnen unser **Passt Fast** nicht gefallen (was wir nicht hoffen...), können Sie von Ihrem 14-tägigen Rückgaberecht Gebrauch machen - Sie zahlen lediglich das Rückporto.

- 314 farbige Bildkarten (7,4 x 5,4 cm)
- Klare & kindgerechte Darstellung
- Begleitbuch mit Spielvorschlägen
- Übersichtliche Spezialverpackung
- Detaillierte Auflistung der Paare
- Qualifizierte Fachinformation
- 20 Sonderkarten & 1 Farbwürfel



TRIALOGO