

ISSN 0584—9470

C 6068 F

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Aus dem Inhalt

*Beiträge der Tagung in Saarbrücken 1980
»Sprache und Persönlichkeit«
— Erster Teil —*

Diskussion
Umschau
Aus der Organisation
Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Februar 1981 · 26. Jahrgang · Heft 1

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Ehrenvorsitzende: Prof. Dr. O. von Essen · Rektor i.R. J. Wulff

Vorsitzender: Karl-Heinz Hahn, Hamburg

Mitglied: Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (I.G.L.P.)

Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde

Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V.

Geschäftsführender Vorstand:

Rostocker Straße 62, 2000 Hamburg 1, Telefon (040) 24 82 64 34 — Postscheckkonto Hamburg 97 40

Landesgruppen:

Baden-Württemberg	Peter Griesmaier, Ackerstraße 2, 7140 Ludwigsburg-Egolsheim
Bayern	Klaus Thierbach, Sperlingstraße 4, 8502 Zirndorf-Weiherhof
Berlin	Ernst Trieglaff, Kiepertstraße 23, 1000 Berlin 48
Bremen	Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 2863 Platjenwerbe
Hamburg	Rainer Bangen, Seestraße 15, 2000 Hamburg 52
Hessen	Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1
Niedersachsen	Otto-Friedrich von Hindenburg, Wiesenstraße 50 E, 3000 Hannover 1
Rheinland	Dipl. Päd. G. Heinrichs, Rühlestraße 20, 4300 Essen
Rheinland-Pfalz	Dieter Kroppenberg, Hegelstraße 49, 6500 Mainz
Saarland	Manfred Bohr, Koßmannstraße 16, 6600 Saarbrücken 6
Schleswig-Holstein	Heinz Cremer, Golfstraße 5a, 2057 Wentorf bei Reinbek
Westfalen-Lippe	Hans-Dietrich Speth, Annettenweg 4, 4401 Laer

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachgeschädigtenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Redaktion Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1 (Landkreis Marburg/Lahn), Telefon (064 22) 28 01

Prof. Dr. Jürgen Teumer, FA 9, Sonderpädagogik

Sedanstraße 19, 2000 Hamburg 13

Telefon: Dienststelle (040) 41 23 39 56

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

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

Bezugspreis pro Heft 4,— DM, Jahresbezug (6 Hefte) 24,— DM zuzüglich Portokosten.

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

Mitteilungen der Redaktion

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

Manuskripte sind zu senden an den geschäftsführenden Redakteur Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1. Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden, deshalb ist, wenn Rücksendung gewünscht wird, Rückporto beizufügen.

Die Autoren erhalten für ihre Beiträge ein Honorar von 10,— DM je angefangene Druckseite. Darüber hinaus werden den Verfassern 30 Sonderdrucke geliefert. Weitere Sonderdrucke sind gegen Bezahlung erhältlich und sind spätestens mit der Korrekturrückgabe beim Verlag zu bestellen.

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

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Februar 1981 · 26. Jahrgang · Heft 1

An unsere Leser!

Das erste Heft unseres neuen Jahrganges erscheint in abgeänderter Form: Wir haben erstmalig auf die Herausgabe eines gesonderten Tagungsberichtes verzichtet und den Abdruck der Referate unserer Tagung in Saarbrücken 1980 hier vorgenommen, und das Heft 2/1981 soll mit weiteren Tagungsbeiträgen folgen.

Wir wurden zu dieser Maßnahme nicht zuletzt durch die immer höheren Preise der Tagungsberichte bisheriger Art gezwungen, die schon lange einen auch nur kostendeckenden Absatz nicht mehr ermöglichten.

Einen Vorteil bringt somit die neue Art der Publizierung: Wir erreichen jetzt mehr Leser als mit den Tagungsberichten und hoffen so, den Aufgaben und Zielen der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik besser dienen zu können.

Redaktion und Geschäftsführender Vorstand

Tagungsablauf (Tagungsthema: Sprache und Persönlichkeit):

Mittwoch, 24. September 1980

- 11.00 Uhr Hauptvorstandssitzung.
- 15.00 Uhr Delegiertenversammlung.
- 20.00 Uhr Begrüßungsabend.

Donnerstag, 25. September 1980

- 10.00 Uhr Begrüßung und Eröffnung.
- 11.00 Uhr Prof. Dr. Otwin Massing, Hannover: Sprache und Persönlichkeit.
- 14.15 Uhr 1. Arbeitsgemeinschaften:
 - bis Prof. Dr. Horst Coblenzer, Wien: Ökonomie und Kontakt beim Sprechen — Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen.
 - 17.00 Uhr Dr. Grete-Anna Leutz, Überlingen: Das Psychodrama in der therapeutischen Arbeit mit Kindern und ihren Angehörigen.
 - Prof. Dr. Wolf-Rüdiger Minsel und Mitarbeiter Gary Bente, Trier: Gesprächstherapeutische Prinzipien bei der Arbeit mit Kindern.
 - Prof. Dr. Wolfgang Wendlandt, Berlin: Möglichkeiten und Grenzen einer verhaltenstherapeutisch orientierten Behandlung von Stotternden.
- 2. Vorträge:
 - Prof. Dr. Hellmut Geißner, Landau: Funktionen des Sprechausdrucks.
 - Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin Margarete Saatweber, Wuppertal: Beachtung psychophysiologischer Zusammenhänge — Voraussetzung für die Erreichung eines optimalen akustischen Ausdrucks.
 - Privatdozentin Dr. Hannelore Grimm, Heidelberg: Beitrag sprachpsychologischer Forschung zur prozeßorientierten Diagnose abweichender Sprachentwicklung.
- 20.00 Uhr Gesellschaftsabend.

Freitag, 26. September 1980

- 9.00 Uhr 1. Fortsetzung der Arbeitsgemeinschaften:
bis Prof. Dr. Horst Coblenzer.
12.30 Uhr Dr. Grete-Anna Leutz.
Prof. Dr. Wolf-Rüdiger Minsel und Mitarbeiter Gary Bente.
Prof. Dr. Wolfgang Wendlandt.
2. Vorträge zur Aphasie:
Prof. Dr. Klaus Poeck, Aachen: Symptomatik und neurologische Grundlagen der aphasischen Sprachstörung.
Dr. Dorothea Weniger, Aachen: Linguistisch orientierte Aphasietherapie.
Walter Huber, Aachen: Kognitive Störungen bei Aphasie.
Dr. Peter Kitzing, Malmö: Die Vereinigung der Aphasiepatienten in Schweden.
Sonderschullehrer Manfred Büch, Homburg: Zur Erfassung, Diagnose und Therapie von Patienten mit aphasischen Sprachstörungen — ein Erfahrungsbericht.
- 14.15 Uhr Vorträge:
bis 17.00 Uhr 1. Stotterertherapie
Sonderschulreferent Camille Kater, Luxemburg: Diagnostisches Verfahren zur Ermittlung der Stotterersymptome.
Privatdozent Dr. Peter A. Fiedler, Münster: Kombination sprech- und sozialtherapeutischer Maßnahmen in der Behandlung erwachsener Stotternder.
Dipl.-Psychologe Dr. Bernd Keßler, Saarbrücken: Rationalemotive Psychotherapie bei Stotterern.
Dipl.-Psychologe Dr. Rolf Bindel, Saarbrücken: Therapie der sprechmotorischen Symptome des Stotterns.
Sonderschulrektor Hans-Joachim Rathe, Homburg: Stotterer-Selbsthilfegruppen.
2. Autismus:
Dipl.-Psychologin Irene Schäfer, Saarwellingen: Kindlicher Autismus, eine Falldarstellung.
Dipl.-Psychologe Dr. Alfred Brauner, Paris: Sprachliche Besonderheiten bei stark psychotisch-autistischen Kindern. Beobachtungen zur Entwicklung der Sprache und Darstellung therapeutischer Bemühungen.
3. Sprachbildung:
Sonderschullehrer Wolfgang Baumann, Saarbrücken: Soziale Herkunft, Sprachbehinderung und Sprachheilkursbehandlung.
Studienrat Horst Schmidt, Hamburg: Sprachschwäche als Codierungsproblem.
Dipl.-Pädagogin Ursula Horsch, Heidelberg: Handlungsorientierter Spracherwerb bei hörgeschädigten Kindern — ein Beitrag zur Früherziehung.
Sonderschulkonrektor Toni Lauck, Lebach: Das Phonembestimmte Manualsystem als Sprechlehrhilfe in der sprachtherapeutischen Arbeit mit Kindern.

Samstag, 27. September 1980

- 9.00 Uhr Sprachtherapeutische Situation:
1. Mathilde Cremer-Zanzen: Belgien.
2. H. M. D. Belterman: Niederlande.
3. Paul Wagner: Frankreich.
4. Roman Steichen: Luxemburg.
- 11.00 Uhr Schlußwort.

Otwin Massing, Hannover

Sprache und Persönlichkeit

EDMUND SCHOLL,
meinem ersten Deutschlehrer
am Gymnasium Wendalinum in
St. Wendel/Saar, gewidmet.

Meine sehr verehrten Damen!
Meine Herren!

Sie werden hoffentlich meiner Behauptung beipflichten, daß, wer mit dem Thema »Sprache und Persönlichkeit« sich öffentlich an ein Publikum wendet, in doppelter Hinsicht Gefahr läuft: Zum einen weckt er Hoffnungen auf Einsichten, die hinsichtlich der Allgemeinheit und des Universalitätsanspruchs seines Themas kaum zufriedengestellt werden können, selbst wenn er infolge dieses Umstandes zunächst sicher sein darf, daß seinen Ausführungen allseits Aufmerksamkeit und Interesse zuteil werden. Zum anderen nimmt er es leichtsinnigerweise in Kauf, in die offenen Messer der verschiedensten Kompetenzprägungen zu laufen, zumal anlässlich der Arbeits- und Fortbildungsveranstaltung zum Thema »Sprache und Persönlichkeit« der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik.

Wenn ich Revue passieren lasse, wer alles an sachverständigem Publikum hier versammelt ist, wieviel spezialisierte Fachzuständigkeiten — die Quantität und die Qualität betreffend — im Saal verteilt sind, dann könnte unsereiner — als Nichtsprachwissenschaftler — schier verzagen, zumal Kompetenzfallen überall zuschnappen können.

Natürlich ist Sachverstand nicht unbedingt fehl am Platze, wenn man sich mit der »kompliziertesten Fähigkeit des Menschen«, wie Noam *Chomsky* die Sprache einmal titulierte hat, auseinandersetzen möchte, wie aber läßt sich diesbezügliche Inkompetenz, zumal offen eingestandene, und sei sie noch so sehr interessiert, dem Kompetenten gegenüber legitimieren?

Bekanntlich tut man gut daran, sich von den Wissenschaften und ihren Vertretern den Schneid nicht vorzeitig abkaufen zu lassen, sondern weiterzumachen, sobald einmal Interesse an einer Sache erwacht ist und die Faszination durch ein Thema nicht gleich wieder in sich zusammenbricht. Was mich also ermunterte, trotz dieser Bedenken nicht aufzustecken, war die *Situation* des im Spezialistenverständnis zwar nicht unbedingt kompetenten, gleichwohl interessierten, weil betroffenen Laien, in der all diejenigen sich befinden, die das innere Bedürfnis nicht abwehren können, über sehr viel mehr Zusammenhänge genauer Bescheid zu wissen, als es der Fall ist, wenn sie sich von hochspezialisierten Wissenschaften mit immer mehr und immer präziseren Informationen beliefern lassen, diese jedoch immer weniger Zusammenhänge darzustellen, zu erklären oder auch nur zusammenzudenken in der Lage sind.

In der Tat haben sich die Universitätswissenschaften — inzwischen selbst die redenden, nicht exakten, d. h. reflexiven Wissenschaften — weitgehend abgewöhnt, auf grundsätzliche Fragen grundsätzliche Antworten zu suchen. Insoweit diese Einstellung Ergebnis einer erpreßten Askese ist, die zu der oberlehrerhaften Attitüde des *praeceptor patriae* von ehemals auf Distanz gegangen ist, mag diese Zurückhaltung nicht nur angebracht sein, sondern auch eine für den Zustand der politischen Kultur im allgemeinen erfrischend nüchterne Bedeutung haben — und behalten. Dennoch ist sie auch fatal, denn Fragen allgemeinsten Natur lassen sich durch wissenschaftsmethodisch bedingten Oktroi nicht ohne weiteres unterdrücken. Offenbar besteht ein unstillbares Bedürfnis, nach der trockenen, dünnen Spezialistenkost, bei deren Verabreichung in der Regel Schmalhans Küchenmeister waltet, Antworten auf Fragen zu suchen, die über die Grenzen isolierter und departementalisierter Zuständigkeitsfixierungen hinaus Interesse im weitesten Sinne für sich in Anspruch nehmen können — und dies um so mehr, je weniger das vorherrschende, szientistische Wissenschaftsverständnis den Wissenschaftlern erlaubt, horizontweiternde Sinnzusammenhänge bewußt zu thematisieren und in den Mittelpunkt ihrer erkenntnisleitenden Interessen zu stellen.

Ich argumentiere daher aus dem, wie ich hoffe, solidarischen Verständnis einer Situation heraus, in der sich Betroffenheit als Kompetenzzugewinn interpretieren läßt.

Methodisch gewandt, bedeutet dies, daß ich eher die Absicht verfolge, weniger systematisch erschlossene, spezielle Kenntnisse im Sinne von »wissenschaftlichen Wahrheiten« zu formulieren, als vielmehr Ihnen die Ergebnisse meines eigenen Suchverhaltens als Einsichten in die komplexen Zusammenhänge von Sprache und Persönlichkeit zu unterbreiten.

Ich gebe zu, daß dabei einige Lektüreabenteuer zu bestehen waren. Es mußten allerdings — wen wird es verwundern? — auch eigene, selbständige Überlegungen in dieses Unternehmen investiert werden. Seien Sie daher nachsichtig mit mir, wenn ich zwecks Steigerung der meinerseits erhofften Erkenntnisgewinne gelegentlich auf unterschiedliche Märkte ausweiche und mehr als einmal mich veranlaßt sehen werde, an den verschiedensten Theorie- und Nachrichtenbörsen mal auf Hausse, mal auf Baisse zu spekulieren. Wie in der Betriebswirtschaft nicht anders, erst am Ende wird sich herausstellen, ob sich die Investitionen gelohnt haben werden.

Bis dahin aber darf ich Sie versichern, daß meine Ausführungen nicht mehr zu sein beanspruchen als das, was offenkundig auch in Ihren Reihen Zustimmung gefunden hat, indem ich aus dem Arbeitsergebnis des Erziehungswissenschaftlichen Beirats der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, der Autoren *Braun/Homburg/Teumer* (1980, S.2), zitiere: »Die Bestimmung des eigenen Standorts dient vielmehr als Baustein für eine der Komplexität des Aufgabenfeldes angemessene interdisziplinäre Kooperation.«

So und nicht anders möchten die folgenden Ausführungen verstanden werden.

Meine Damen und Herren!

Vor einigen Jahren erschien in Deutschland-West ein Buch mit dem bezeichnenden Titel »Ehrfurcht vor dem deutschen Wort« (Freiburg 1950). Sein Verfasser, ein apl.-Professor der Universität Bonn, *Wilhelm Schneider*, formulierte darin den von ihm intendierten »volkerziehlischen Zweck« wie folgt: »Dieses Buch... möchte mithelfen, im deutschen Volk Ehrfurcht vor dem höchsten Kulturgut zu wecken und wach zu halten... Der Verfasser träumt von einer Zeit, da in der Breite und Tiefe des deutschen Volkes Fragen der Sprachrichtigkeit und Sprachschönheit mit dem gleichen Eifer erörtert werden wie die letzten Sportereignisse, da man Geschmack daran gewinnt, zu überlegen und sich darüber zu streiten, ob ein Satz, ein Vers, ein Zeitungsbericht, eine Rede sprachlich unzulänglich oder ohne Tadel ist, da die Zeitungsleser sich gegenseitig aufmerksam machen auf einen kraftvoll gehämmernten Ausspruch, eine geschliffene Redewendung oder auch auf einen bösen grammatischen Schnitzer, eine lächerliche Bildmanscherei, eine hohle Phrase. Erst wenn es Mode (!) wird, in solcher Weise am Leben der Sprache teilzunehmen, wird die Menge jenen verwöhnten Anspruch auf ein gutes öffentliches Deutsch erheben, der zugleich die Voraussetzung dafür ist, daß man sich auch um das eigene Ausdrucksvermögen bemüht« (Vorwort, S. V—VII). Man muß leider — oder Gott sei Dank — befürchten, daß die Zeit über diesen Typ des Germanistikprofessors mit seinen Träumereien an deutschen Kaminen unwiderruflich hinweggegangen ist. Gleichwohl, wenige seiner Ansichten, die Komplexe Sprachpflege, Sprachreinigung und -säuberung betreffend, auch die gestanzte Ehrfurcht vor dem Numinosum »Sprache«, dürften untergegangen sein; zumindest in den Feuilletons gewisser Tageszeitungen haben sie überlebt und ihren Platz behauptet.

Wer sich von ähnlichen Bemühungen der wissenschaftlichen, vor allem aber der angewandten Sprachforschung, wie sie heute betrieben wird, einen ebenso angestrengt idealistischen wie sprachlich unpräzisen Beitrag erwartet, dürfte enttäuscht werden.

An beliebig gegriffenen Beispielen möchte ich diese These belegen:

Über die »Pluralbildung von Hauptwörtern« lernen derzeit in der Bundesrepublik Elfjährige: »Die Form des Substantivs, die du durch Subtraktion des Pluralmorphems erhältst, heißt Grundmorphem. Pluralformen eines Substantivs, die mit der Singularform identisch sind, erklärt die Sprachwissenschaft auf folgende Weise: An das Grundmorphem tritt als Pluralmorphem das sogenannte Nullmorphem, so daß die mit dem Singular identische Pluralform entsteht« (aus dem deutschen Sprachbuch »Wort und Sinn« für das 5. Schuljahr).

Zwei weitere Beispiele mögen die sich abzeichnende Entwicklungstendenz noch deutlicher umreißen:

1. Aus einem Mathematikbuch für Elfjährige, das auf der Orientierungsstufe benutzt wird,

zitiere ich: »Für die Multiplikation natürlicher Zahlen gelten das Existenzgesetz, das Kommunikativgesetz, das Assoziationsgesetz und das Gesetz des neutralen Elements.«

2. Aus einem Deutschbuch für Zehnjährige: »Weil man das Prädikat und Subjekt eines Satzes an den Wortarten ihrer Wörter erkennt, nennt man sie auch Nominalphrase und Verbalphrase. Alle Sätze im Deutschen enthalten ein Basisglied als Nominalphrase (NP) und eine Verbalphrase (VP). Man kann es auch als Formel schreiben: $S \rightarrow NP + VP$.«

Derartige »Einblicke ins Pädagogendeutsch« wurden vor einiger Zeit von einer deutschen Tageszeitung aufs Korn genommen und wie folgt glossiert: »Was sich wie ein Fabelwesen aus einem Science-fiction-Roman liest, ist ein Wortungeheuer, das in den Deutschbüchern unserer Kinder sein (Un-)Wesen treibt: das Nullmorphem. Entsprungen ist es der Sprachretorte der Linguisten ... und gehört zu jenen Homunkuli, jenen künstlich geschaffenen Wesen, die das Deutsche immer mehr zu einem künstlichen Dialekt werden lassen ... Es handelt sich hier um linguistische Schultexte, um eine Sprache, die kein Mensch spricht, kein Kind versteht, Eltern fremd ist und Lehrern selten einsichtig ... Das alles ist Wissenschaftsprosa, Pädagogendeutsch. Die Verwissenschaftlichung der Schulbücher, in denen schon längst kein Bauer mehr die Rößlein anspannt, hat dazu geführt, daß das Naive und Anschauliche der traditionellen Pädagogik vielfach von den Abstraktionen und Begriffen der Fachdidaktik verdrängt wurde. Schon Zehnjährige pauken Deutsch wie chemische Formeln ...« (»Hannoversche Allgemeine Zeitung« vom 22. August 1980).

Ich habe Ihnen diese Zitate — deren Reihe sich beliebig fortsetzen ließe — nicht zumuten wollen, um für das »Naive« und »Anschauliche der traditionellen Pädagogik« eine Lanze zu brechen. Ich möchte weder als Sprachpurist noch als Traditionalist mißverstanden werden, auch nicht mit Macht in »Rückentlegenes« ausweichen. Ebenso wenig möchte ich mich als Maschinenstürmer in Sachen Wissenschaft betätigen, d. h. deren Bemühungen um Sprache, Grammatik usw., soweit sie sinnvoll sind, nicht von vornherein der Lächerlichkeit preisgeben. Im übrigen lasse ich dahingestellt, ob jene traditionelle Pädagogik tatsächlich so »naiv« und »anschaulich« war, wie sie vielleicht im nachhinein verklärt wird.

Eines jedoch dürfte aus den zitierten Beispielen deutlich hervorgehen: Zwischen der Passage aus dem Jahre 1950 und den zuletzt zitierten Beispielen aus der Gegenwart liegen Welten, mindestens 30 Jahre bundesrepublikanische Entwicklung, liegen vor allem aber Sprachwelten. Was das heißt, wird zu erörtern sein.

Eine zweite Feststellung sei an dieser Stelle — zumindest prophylaktisch — angebracht: Mögen die jeweiligen Verfasser der zitierten Sätze noch so sehr bemüht gewesen sein, der Sprache ins Herz zu schauen, mit Sicherheit haben sie dem Volk nicht aufs Maul geschaut. Zweifellos haben sie ihre eigenen Interessen und Absichten zur Sprache gebracht, im übrigen ebensosehr Sprachreinigungs- wie Sprachverdunkelungsambitionen an den Tag gelegt, einen Beitrag zur Erweiterung, Verbesserung bzw. Aufklärung dessen, was Peter Rühmkorf (1967) einmal das poetische »Volksvermögen« des sprachlich-literarischen Untergrundes genannt hat, haben sie nicht geleistet.

Mit anderen Worten: Sie haben allenfalls eine bestimmte, zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung jeweils tonangebende, vorherrschende Form des landläufigen Kulturbetriebs, soweit er mit Sprache zu tun hat, in Worte gefaßt: Entweder sich um geheiligte Güter der Nation verdient machen wollen oder approbierte Wertordnungen einer etablierten, allerdings szientistisch verbrämten Konvention zum Ausdruck gebracht. Die dahinter jedoch aufschimmernden Interessen, von denen die Autoren — bewußt oder unbewußt — motiviert gewesen sein mögen, sich so und nicht anders lautlich zu äußern, treten nicht einmal andeutungsweise ins Bewußtsein. Doch gerade darauf käme es an. Denn die genannten Beispiele bringen nicht nur zwei extrem verschiedene Artikulationsweisen zum Ausdruck, sondern diese schleppen ihrerseits eindeutige Interessenbesetzungen mit sich (diese Behauptung sei zunächst einmal aufgestellt, ohne daß sie an dieser Stelle im einzelnen belegt werden könn-

te). Der in jener Sprachform u. a. zum Laut werdende »Stil«, der zunächst, isoliert, ein individueller zu sein scheint, ist nämlich gleichzeitig Ausdruck und Indiz für weiterreichende »Botschaften«.

Nicht zufällig habe ich Texte ausgewählt, die im weitesten Sinne in erzieherischer Absicht formuliert wurden: Sei es der »volkerziehliche« Zweck jenes besagten Germanistikprofessors, von dem heute niemand mehr spricht, der aber seinerzeit für viele sprach, für ungezählte auch heute noch die richtige Einschätzung artikulieren dürfte, jene nämlich, die mit bürgerlichen Anstandsregeln Sprachreinigungspropaganda posaunt; sei es das auf die Erzielung von Präzisionsleistungen erpichte Pädagogendeutsch von heute, das, ohne Bewußtsein dieser Zusammenhänge, die Dressurakte einer rationalisierten Arbeitswelt im Erziehungsprozeß von Jugendlichen antizipiert, indem sie diese herrichtet und präpariert für jenes Unterwerfungs- und Verwertungsverhältnis, das ihnen die hierarchisierte Arbeitswelt aufherrscht, in der sie zwar nichts zu sagen, wohl aber geräuschlos zu funktionieren haben bei Tendenz, den »Störfaktor Mensch« auszuschalten, wie die neuesten Sicherheitsstandards für Kernkraftwerke der »Baulinie '80« dies formulieren (vgl. »Frankfurter Rundschau« vom 8. September 1980).

In beiden Fällen kommt Sprache zunächst in der Verkleidung gleichsam interessenneutraler, teils idealistisch überhöhter, teils im wörtlichen Sinne »prosa-ischer« Gedankenführung, genannt Stil, daher. Doch jedesmal ist es die bestimmte, vom jeweiligen Autor losgelöste, ihn als Sprachrohr und Instrument lediglich einsetzende erzieherische Absicht, allgemein: die pädagogische Intention, die die Feder führt und die Gedanken zurechtrichtet, die ihrerseits, zweckgerichtet, einen nicht nur logischen Zusammenhang zum Ausdruck bringen, sondern die damit die Angesprochenen wenn nicht zur Nachfolge Christi, dann doch zur Unterwerfung in einen magischen Identitäts- und Gehorsamszauber überreden möchten.

Während im ersten Falle die Texte vom irisierend-idealisierenden Fixativ konservativer Denkungsart durchtränkt scheinen, wodurch alle Welt, alle Sprachbeflissenen, Objekte, Regungen und Einstellungen gleichsam zum Stillstand zu bringen wären, sind im zweiten Falle die sprachlichen Lautäußerungen, obwohl sie als reine Wissensvermittlung in wissenschaftlicher Verkleidung einherkommen, »befreit« sozusagen von den der Sprache in aller Regel anhaftenden Verschlackungen »menschlicher«, poetisierender, insofern nicht unmittelbar nutzbringend zu verwendender, d. h. »störender« Redeweise, dennoch alles andere als interessenneutral. Die Tendenz scheint offenkundig zu sein, daß sie der Idealvorstellung anhängen, die Ausmerzung jedes störenden Beiwerks nichtwissenschaftlicher Ausdrucksweise als umgangssprachlich-unpräzise, d. h. in letzter Konsequenz die Eliminierung des sogenannten subjektiven Faktors, sei überhaupt für exakte, ein für allemal »richtige« Erfassung und Darstellung von kommunikativen und sozialen Zusammenhängen und deren Deutung eine unabdingbare und unerläßliche Voraussetzung, und seien jene angeblich exakten Bezüge noch so eindeutig metatheoretisch abgeleitet, d. h. Wirklichkeiten aus zweiter oder dritter Hand.

Damit aber macht sich die Sprach-Philosophie, die hinter der angestregten Redeweise dieser artifizuell aufgerauhten Fassade sich verbirgt, insgeheim zum Sachverwalter einer unaufgeklärten Tendenz: der Instrumentalisierung, wenn vielleicht nicht der Sachverhalte, zu deren Erhellung sie angeblich beiträgt, so doch ihrer sprachlichen Fassung, ihrer Entbergung aus dem Rohmaterial-Zustand alltagssprachlich bedingter Verunreinigung und ihrer Ausbürgerung aus unmittelbarem Leben und Erleben.

Sprache vermittelt in dieser Tendenz den Schein, als lasse sie sich — gereinigt von ihren besonderen Ausdrucksqualitäten — aus der Unmittelbarkeit der sie bedingenden Lebenssachverhalte bruchlos lösen und als sei es möglich, durch solche Art Purifizierung, was in Wirklichkeit, wie wir gesehen haben, einer Verballhornung ihrer Absichten, damit in letzter Konsequenz einer Lahmlegung ihrer Kommunikationsfunktion gleichkommt, zu unmißver-

ständlicheren Beziehungsmustern zu gelangen. Es ist zwar keine Kasernenhofsprache, die da gesprochen wird, gleichwohl ist das *soziale Modell*, von dem sie sich herleitet und zu dessen Verinnerlichung sie systematisch »erzieht«, nichtsdestotrotz das »Modell« der von unverbindlichen Interaktionsritualen befreiten und vom interesselosen Wohlgefallen am Wahren, Schönen, Guten, wie es einstmals hieß, d. h. vom Interesse an allem überschüssigen, subversiven »Sinn«, der sich der Verrechenbarkeit und Verplanung durch Fremdbestimmung entzieht, ein für allemal entrümpelten »technotronischen Gesellschaft« (D. Bell).

Wenn man sich für einen Augenblick die Vorstellung einiger Hauptvertreter des sogenannten Symbolischen Interaktionismus zu eigen macht, wonach das Handeln eines Menschen im wesentlichen darin besteht, »daß er verschiedene Dinge, die er wahrnimmt, in Betracht zieht und auf der Grundlage der Interpretation dieser Dinge eine Handlungslinie entwickelt« (Blume 1973, S. 95), dann haben wir mit der soeben entwickelten Interpretation der beiden verschiedenen Weisen, sich öffentlich zu artikulieren und mit diesen Lautäußerungen andere Menschen zu beeinflussen, d. h. zu überzeugen und darüber hinaus zu einem bestimmten, zielgerichteten Handeln zu veranlassen, nichts anderes getan, als den Definitionsprozeß dieser sich derart verlautbarnd Handelnden erschlossen, um ihr Handeln zu verstehen.

Man muß freilich noch einen Schritt weitergehen, wenn man den Bruch in der sprachlichen Struktur — das, was wir mit »Stil«, Ausdrucksweise, ideologische Orientierung bzw. sprachlich umkleidete Absicht bezeichnet haben —, der im Kontrastprogramm der gewählten Lesebeispiele deutlich zum Ausdruck kommt, nicht nur individuellem Versagen bzw. individueller »Zutat« zuschreiben möchte, sondern in seiner objektiven »Sinn«-Struktur verstehen und nicht verdecken will.

Aus diesem Grunde habe ich Beispiele ausgewählt, die von »typischen« Vertretern einer gesellschaftlichen Institution stammen, in deren Namen, ja sogar an deren Stelle sie sich »repräsentativ« (wenn auch nicht im strengen Sinne der Stochastik) artikulieren. Die sprachlichen Verlautbarungen des Universitätsgelehrten und die der Schulbuchpädagogen sind zu reichend nur zu verstehen im Zusammenhang mit der Rolle, die sie innerhalb einer Institution spielen, die in der entwickelten Verkehrsgesellschaft kapitalistischer Prägung dem öffentlichen Erziehungssystem zugewachsen ist. Insofern reden, handeln und nehmen sie Einfluß stellvertretend für eine gesellschaftliche Einrichtung, der im Prozeß der menschlichen Enkulturation als sogenannter sekundärer Sozialisationsinstanz eine entscheidende Bedeutung beikommt. Sie tun es auch in deren Interesse.

Anders gesagt: Es genügt nicht, sich nur auf der Basis anthropologischer Überlegungen — etwa biologischer oder verhaltenswissenschaftlicher Art — über Sprache als Kommunikations-, Deutungs- und Handlungsinstrument seine Gedanken zu machen und entsprechende Theorien aufzustellen, wenn nicht gleichzeitig der diffizile und komplexe Prozeß ihrer Vermittlung und ihrer Vermittlungsagenturen, d. h. der mit besonderen »Leistungen« beauftragten Spezialisten in ihrem entsprechenden Handlungs-, Kommunikations- und Abhängigkeitssystem, als Struktur determinante, mindestens als intervenierende Variable in die Analyse miteinbezogen wird. Wie immer die Handlungslinien der an den unterschiedlichsten Prozessen interpretierender Interaktion Beteiligten miteinander verkettet werden — ob durch Tradition und Geschichte oder durch den Einfluß ihrer jeweils unterschiedlichen sozialen Prägung in spezifischem Gruppenklima, ob sporadisch zustande kommend, dauerhaft sich wiederholend oder durch bewußte Assoziation von Individuen und Gruppen oder, was wohl am realistischsten ist, im komplexen Zusammenspiel aller möglichen Kombinationen —, die Verknüpfungsmuster all dieser Handlungsverkettungen werden eingefädelt und zueinander in Beziehung gesetzt durch jenes Darstellungs-, Deutungs- und Übermittlungsinstrument, das wir menschliche Sprache nennen. Sie bestimmt auch die Reißfestigkeit der im einzelnen noch so fein gesponnenen Fäden ihrer Vermittlung.

Zu vermeiden ist also sowohl ein idealistisches wie ein technisch-instrumentalistisches Miß-

verständnis von Sprache, damit vom Menschen, der sich ihrer bedient und in ihr sich auslegt.

Um der Gefahr solcher Mißverständnisse zu entgehen, wählen wir daher einen anderen Einstieg.

Indem wir von der menschlichen Sprache, mit deren Hilfe u. a. »der« Mensch in seinen jeweiligen Umwelten »sich hält«, wie *Gehlen* es ausgedrückt hat, um seine organische Mittellosigkeit und phylogenetische Unspezialisiertheit durch den Aufbau einer »zweiten Natur« in der Kultursphäre zu kompensieren, im Rückschluß auf den stoßen, der Sprache nötig hat und ihrer als Instrument bedarf, entgehen wir, wie ich hoffe, noch am ehesten der Gefahr ihrer Idealisierung als Organ »des Geistes« und leiten für unsere Fragestellung sozusagen die materialistische »Kehre« ein.

Wenden wir uns also zunächst dem gattungsgeschichtlichen Zusammenhang zu!

In der Perspektive der modernen, biologisch orientierten Anthropologie und Verhaltenslehre werden, wie bekannt, die organische Mittellosigkeit des Menschen und seine kulturschaffende Tätigkeit unmittelbar aufeinander bezogen und »als biologisch eng sich bedingende Tatsachen« (*Gehlen* 1961, S. 48) verstanden. Die Unspezialisiertheit und morphologische Hilflosigkeit des Menschen, wie *Gehlen* diesen Zustand charakterisiert hat, verhalten sich zu der von ihm in vorausschauender, geplanter, kollektiver Tätigkeit, sozusagen eigenhändig, »handlich gemachten« Kultursphäre reziprok und vice versa. Mittels jener Leistungen menschlicher »Intelligenz«, »Vernunft«, »Denkkraft« usw., die sich — neben vielen anderen Artikulationsmöglichkeiten und Erscheinungsformen — der Sprache als des wohl wichtigsten Mediums zur Objektivierung präverbal ausgebildeter Interaktionsstrukturen bedienen bzw. in ihr »Laut« werden, gelingt es dem Menschen, folgt man der *Gehlen*schen Anthropologie, seine biologischen Voraussetzungen ebenso wie die ihm vorgegebenen Natur- und Umweltbedingungen »ins Lebensdienliche« zu verändern.

»Der Mensch ist also organisch ‚Mängelwesen‘ (Herder), er wäre in jeder natürlichen Umwelt lebensunfähig, und so muß er sich eine *zweite Natur*, eine künstlich bearbeitete und passend gemachte Ersatzwelt, die seiner versagenden organischen Ausstattung entgegenkommt, erst schaffen, und er tut dies überall, wo wir ihn sehen. Er lebt sozusagen in einer künstlich entgifteten, handlich gemachten und von ihm ins Lebensdienliche veränderten Natur, die eben die Kultursphäre ist. Man kann auch sagen, daß er biologisch zur Naturbeherrschung gezwungen ist« (*Gehlen* 1961, S. 48).

Mag die *Gehlen*sche Anthropologie im Verhältnis zu idealisierend-tendenziösen Traditionsbeständen im Fundus sonstiger Anthropologien noch so »fortschrittlich« sein, sie bleibt — das letzte Zitat dürfte diese These treffend belegen — einem philosophisch zwar aufgeklärten, gleichwohl verbrämt evolutionistischen, wenn auch von Wissenschaftsskepsis noch so »gebremsten« Fortschrittsdenken verhaftet. Die Folgen jener »Dialektik der Aufklärung«, aus deren Analyse dann die Frankfurter Theorie ihre kulturkritischen Impulse bezog, werden von ihr auch nicht annähernd mit der gleichen Schlüssigkeit bedacht, geschweige denn behandelt.

Vorab in Sprache kristallisiert sich die »Natur« des Menschen aus. Erst die Sprache versetzt ihn in spezifischer Weise in die Lage, sich Natur und Umwelt — überhaupt »Welt« — zweckgerichtet einzuverleiben, d. h. auf seine spezifischen Bedürfnisse hin zuzurichten.

In Wendungen und Bildern des Symbolischen Interaktionismus ausgedrückt, gleichzeitig bezogen auf die Bedeutung, die der menschlichen Sprache im Prozeß der Homination zuge wachsen ist, bedeutet dies, daß die Entwicklungsprozesse, die menschliches Handeln, und zwar sowohl individuelles wie kollektives Handeln durchläuft, notwendigerweise durch den »doppelten Vorgang des Benennens und der Interpretation« (*Alltagswissen...*, Bd. 1, S. 97) gekennzeichnet sind. Dieser Auffassung zufolge ist menschliches Leben als Prozeß laufen-

der Aktivität zu verstehen, wobei die »Teilnehmer« in unermessliche und vielfältige Interaktionsprozesse eingebunden sind, in denen sie ihre sich entwickelnden Handlungen einander anpassen. »Dieser Interaktionsprozeß besteht darin, daß sie den anderen anzeigen, was sie tun sollen, ... indem sie selbst das von den anderen Angezeigte interpretieren ...« (*Alltagswissen ...*, Bd. 1, S. 101). Dies geschieht durch die (im wesentlichen sprachlich vermittelte) Entwicklung und Zuweisung von »Bedeutungen«.

Gleichzeitig jedoch werden diese Bedeutungen einem Interpretationsprozeß unterworfen, in dessen Verlauf der Handelnde sich zunächst einmal selbst auf die Dinge aufmerksam macht, die eine Bedeutung für ihn haben (er interagiert mit sich selbst in einer Art Eigen-Kommunikation). Im Verlauf dieses Interpretationsprozesses werden dann, zweitens, die jeweiligen Bedeutungen von ihm selbst, in Interaktion mit anderen, in spezifischer Weise gehandhabt, abgeändert und neu interpretiert.

»Die Bedeutung eines Dinges für eine Person ergibt sich aus der Art und Weise, in der andere Personen ihr gegenüber in bezug auf dieses Ding handeln. Ihre Handlungen dienen der Definition dieses Dinges für diese Person ... Bedeutungen (sind) daher soziale Produkte, sie sind Schöpfungen, die in den und durch die definierenden Aktivitäten miteinander interagierenden Personen hervorgebracht werden ... In Abhängigkeit von der Situation, in die er gestellt ist, sowie der Ausrichtung seiner Handlung sucht der Handelnde die Bedeutungen aus, prüft sie, stellt sie zurück, ordnet sie neu und formt sie um. Demgemäß sollte die Interpretation nicht als eine rein automatische Anwendung bestehender Bedeutungen betrachtet werden, sondern als ein formender Prozeß, in dessen Verlauf Bedeutungen als Mittel für die Steuerung und den Aufbau von Handlung gebraucht und abgeändert werden« (*Alltagswissen ...*, Bd. 1, S. 83 f.).

Daß der Mensch ein handelndes Wesen sei, wie die moderne Anthropologie und in ihrer Nachfolge auch die Pragmalinguistik als Forschungsprogramm dies lehren, ist nun ebenso trivial wie, im Hinblick auf unsere Fragestellung, von unabsehbaren Konsequenzen.

Sich in der Welt orientierend, die er in den Griff bekommen muß, und dies alles zum Zweck ihrer »Verfügbarkeit auch für künftige Fälle« (*Gehlen* 1961, S. 50), wodurch er am ehesten seine Überlebenschancen wahrt, ja mehr noch, sie im eigentlichen Sinne erst potenziert, kompensiert »der Mensch« die ihm fehlende Fähigkeit zu instinktsicherem Verhalten und Handeln nach »angeborenem Schema« (*Konrad Lorenz*) mittels *bewußter* Bewegungskoordinationen. Diese laufen nicht einfach nur nach dem kausalmechanistischen Reiz-Reaktions-Schema ab, sondern werden auch — und zunehmend darauf spezialisiert — in Zweck-Mittel-Kalkulationen einbezogen, d. h. zu zielgerichtetem Handeln eingesetzt.

Mit hoher Wahrscheinlichkeit hat sich, dieser Theorie zufolge, im Verlauf der Evolution lautmotorisches Reagieren bzw. Handeln (d. i. »Sprechen«) als quasi universale Antwortreaktion auf spezialisierte Organe, Bewegungsabläufe usw. »verschoben«. Sprechen und Sprache werden gleichsam zu Organfunktionen umgebildet. Die »Antworten« auf die von außen her auf den Menschen eindringenden und von ihm zu verarbeitenden optischen und akustischen Zeichen innerhalb eines mit biologisch überflüssigen Inhalten ausgefüllten, ja überfüllten Wahrnehmungsfeldes, die vor allem für die Triebe bedeutungslos sind, schaffen sich — Reaktion und expressiver Ausdruck in eins — (urteilt man nach der Sprachentwicklung des Kleinkindes) mit den von ihnen zur Verfügung gestellten, »entwickelten« und benutzten Symbolen, in denen sie in Erscheinung treten, »Laut« werden, gleichzeitig jene Bezeichnungseinheiten, die mit dem zu verarbeitenden Reiz zu identischen Vorstellungseinheiten verschmelzen. Der Doppelsinn des Wortes »ansprechen« bringt dieses Verhältnis auf den Begriff: Die Dinge sprechen uns an, indem wir uns von ihnen ansprechen lassen, und unsererseits treten wir mit ihnen in Kontakt, indem wir ihnen einen Namen geben, sie benennen, d. h. symbolisch »repräsentieren«.

Dieser Benennungsvorgang übernimmt nun eine für die triebunspecifische Reizüberflu-

tung, der der Mensch — sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch, was für unser Thema besonders wichtig werden wird — ausgesetzt ist, äußerst wichtige, ja unentbehrliche Funktion: Er entlastet von drohender Orientierungslosigkeit und entzieht ihn dem Sog besagter Reizüberflutung. Gleichzeitig jedoch befreit sich »der Mensch« durch diese Form der »offenen«, nicht triebgebundenen Wahrnehmungsverarbeitung aus Situationsgebundenheit und Situationsabhängigkeit, kurz: aus einem festgelegten »Umweltschema«. Der Bannkreis der Unmittelbarkeit ist damit gebrochen. Im Sprechakt, erst recht in und mittels seiner entwickelten Sprache, blendet der Mensch die Welt sich auf. Die Umwelt ordnet sich, indem wir sie »vernehmlich« und »ersichtlich« ordnen. Subjekt und Objekt konstituieren sich in wechselseitiger, »einvernehmlicher« Weise, indem sie sozusagen auf Distanz zueinander gehen.

In diesem hochkomplizierten, gleichwohl schöpferischen Umgang mit den Dingen, wodurch die sinnlich wahrnehmbare Fülle der Welt durch entlastende Distanzierung von ihr zu einer jederzeit repräsentierbaren, vorstellbaren, handhabbaren »gemacht« wird, steigert sich die Fähigkeit zu dieser Vorstellungskraft: Phantasie, sprachliche Selbstvergewisserung und sprachliche Repräsentation — damit sprachlich vermitteltes und sprachlich sich äusserndes menschliches Verhalten —, zu einem immer mannigfaltigeren Potential: Bedingung und Voraussetzung aller selbstreflexiven Tätigkeit des Menschen.

Die Repräsentationsfunktion von Sprache wird damit zum entscheidenden, alles einholenden und zugleich distanzierenden Mittel. Noch einmal wird die Distanz zu den Dingen, die in der Differenz zwischen Objektwelt und Subjekt begründet ist, vergrößert: »... zwischen unser Verhalten und die Wirklichkeit schiebt sich eine ‚Zwischenwelt‘ aktiv gesetzter Symbolik« (Gehlen 1961, S. 51). Durch diese besondere Tätigkeit, welche »zugleich die Dingreize bewegungsmäßig erledigt und das Symbol, den Laut schafft, in dem man sich auf sie richtet, und somit zugleich aktive und sinnlich empfangene Zuwendung ist, werden die Dingreize entdramatisiert, erledigt und ferngerückt, wird der ‚Anspruch‘ derselben ein Minimum. Es ist eine alte Wahrheit, daß die Sprache die Dinge ‚bannt‘, ihnen ihre Wirkungsmacht nimmt. Aber andererseits wächst ihnen ein sinnliches Plus durch unsere eigene Tätigkeit zu, denn der Laut, mit dem wir den Eindruck begleiten, tritt ja als gehörter zu dem sinnlichen Stoff des optischen Eindrucks dazu; dadurch wird die Wirklichkeit, die so distanziert wird, doch wieder intim, ihre Inhalte werden weitgehend entmachtet, aber in den Umkreis unseres Daseinsgefühls eingewoben, hineingezogen in das Selbstgefühl des sinnlichen Eigenlebens: an ihren Namen treten die Dinge in unser Inneres. Ohne diese Anschauung wird es unverständlich, wie durch die Sprache der Welt eine durchaus phantastische Dramatik aufgeprägt wird, die die Wissenschaft später erst mühsam abträgt, mit Aktivum und Passivum, mit Geschlechtsphantasmen männlicher und weiblicher Worte, mit Metaphern und Bildern usw.« (Gehlen 1961, S. 52).

Diese Fähigkeit zur »Repräsentation« durch und mittels Sprache erstreckt sich jedoch nicht nur auf die drängenden, der Verarbeitung harrenden Gegenwarts-Probleme. Sie besteht vielmehr und wesentlich darin, wie Schopenhauer dies ausgedrückt hat, daß der Mensch »in Gedanken die Übersicht der Vergangenheit und Zukunft wie auch des Abwesenden erhält«. Sprache erlaubt ihm die reiz-unabhängige Vergegenwärtigung, die symbolische Repräsentation, unabhängig vom unmittelbar gegebenen Anlaß. Erinnerung und Gedächtnis, damit zusammenhängend bewußter Vergleich, Verarbeitung von Erfahrung in Erwartung gewisser, sich wiederholender, aber auch ungewisser, neuartiger Situationen, folglich nachträgliche und vorausschauende Verfügbarmachung, sind nun jene Dimensionen, in denen der Mensch sich sprachlich auszulegen vermag. Menschliche Reaktionen, insbesondere seine Laut- und Wortbildungen, werden vom konkreten Anlaß unabhängig, werden, allen Situationsbindungen enthoben, modulationsfähig, plastisch.

Die symbolische Zwischenwelt der Sprache, die die Menschen nun zu ihrer instrumentellen

Verfügung parat haben, beginnt damit, sich zu verselbständigen. Ihre Zeichen und die Kombination dieser Zeichen werden zur typischen Eigenwelt. Von nun an — und d. h. in der Perspektive der phylogenetischen Betrachtung im Verlauf von Jahrtausenden — wird Sprache selber zum Gegenstand des Interesses. »Sprachspiele« sind erst als Folge eines relativen Verselbständigungsprozesses möglich, in dessen Verlauf sie sich selbst zum Anlaß reflexiver Tätigkeit werden konnten.

Darüber hinaus aber entwickelt sich mit der Fähigkeit zur vorstellenden »Repräsentation«, die sich der eigenen Lebenssphäre und der fremden Dingwelten zu vergewissern vermag und sich in der Verselbständigung und hochgradigen Spezialisierung des Sprachverhaltens ausdrückt, ein Überschußpotential nicht festgelegter, weil unspezifischer, frei reagierender Antriebsenergien, die in einem ganz neuartigen, prometheischen Verarbeitungszwang auf Abfuhr drängen. Aus dem Reich der Notwendigkeiten heraustretend, die ihm als biologischem Lebewesen, d. h. aus dem Zwang zur bloßen Fristung seines Lebens auferlegt waren, entwickelt nun »der Mensch« die Fähigkeit und Möglichkeit, ins »Reich der Freiheit« einzutreten.

Es dürfte auf der Hand liegen, daß mit solchen Perspektiven eine an den Erkenntnissen der biologischen Anthropologie und Verhaltenswissenschaft orientierte Sprachentwicklungstheorie, die sowohl die funktionelle Spezialisierung wie Universalisierung von »Sprache« betont, trotz ihres realistischen Ansatzes, in Gefahr steht, die evolutionistische Fortschrittsphilosophie in der Rekonstruktion der Genese von Sprache mehr oder minder bewußtlos nachzubilden. Sie würde damit jedoch von vornherein jene Prämissen übernehmen, deren Hypostasierung das Schicksal der Theorie, die als komplexe erst noch zu begründen wäre, präjudizieren müßte.

In der Tat läßt sich Sprache nicht allein — und kaum einmal zum entscheidenden Teil — charakterisieren als Moment der evolutiven Entlastung von genetisch fixierten Reaktionsweisen auf spezifische Dingreize, etwa im Sinne eines biologisch verankerten, dem Artplan zufolge kausalmechanisch wirkenden Rückkoppelungssystems.

Im übrigen wäre die Vorstellung einer Art »soziären Nullage«, als gäbe es keine tierischen Sozietäten und als lebten ausschließlich die Menschen »in Gesellschaft«, fehl am Platze und von den Ergebnissen der modernen Verhaltensforschung, insbesondere der Primatenforschung, in keiner Weise gedeckt. Vielmehr müssen wir davon ausgehen, daß Sprache in einem evolutiv längst angelaufenen Prozeß reflexiven Reagierens und Agierens, kurz, im Prozeß sich entwickelnder Reflexivität des Lernens, die menschliche Entwicklung auf einer höheren Stufe gleichsam verdichtet, potenziert und beschleunigt, freilich darin gleichzeitig den Hiatus zwischen tierischen Lebensformen und menschlicher Kulturwelt bestätigend und vertiefend.

Sicher, zur Fähigkeit, Dingwelten zu benennen, d. h. neben das entwickelte Verhältnis zur gegenständlichen Welt, die im Reagieren und Handeln »bewältigt« wird, tritt die Funktion der Sprache als Verständigungs- und Mitteilungssystem, kurz, als Kommunikationsinstrument hinzu.

Doch auch auf der Stufe der Primaten kommen präverbal ausgebildete Kommunikations- und Interaktionsstrukturen vor. Wir wissen, daß höher entwickelte Tiere miteinander kommunizieren und interagieren. Sie haben symbolische Zeichensysteme entwickelt und legen auch Reflexivität an den Tag, die sie in die Lage versetzt, Interessen zu bekunden, die, als Erwartungen an den anderen Artgenossen adressiert, interpretiert werden können als Aufforderungen, dieses zu tun und jenes zu lassen. Dies gilt insbesondere für Schimpansen, die zumindest ansatzweise in der Lage sind, Zeichensysteme zu erlernen, die mit Symbolen arbeiten, ja sogar menschliche Sprache zu sprechen (zumindest nachzusprechen) und einfache Begriffe, wenn auch wenige, miteinander zu kombinieren, obwohl die Primaten weder einen hinreichend ausgebildeten Kehlkopf noch ein Sprachzentrum besitzen, das dem des

Menschen in dessen linker Großhirnrinde vergleichbar wäre. Die neuere Literatur interpretiert infolgedessen diese Zwischenphase als Übergang von den rein kognitiv-antizipatorischen zu den sogenannten protonormativen Erwartungen, die für die Sozietäten der Primaten charakteristisch sind (vgl. Günter *Dux* 1980).

Es soll allerdings nicht verschwiegen werden, daß neuerdings die Fähigkeit von Schimpansen, Zeichensprache zu lernen, und handle es sich auch nur um Zeichen aus der amerikanischen Taubstummensprache »Ameslan« oder um Zeichen aus der Affen-Kunstsprache »Yerkish«, zunehmend skeptischer beurteilt werden. So der New Yorker Psychologe Herbert *Terrace* u. a.: »For the moment, our detailed investigation suggests that an ape's language learning is severely restricted. Apes can learn many isolated symbols..., but they show no unequivocal evidence of mastering the conversational, semantic, or syntactic organisation of language« (*Terrace* et al. 1979, S.901). Seine Ausführungen bezogen sich auf die Erfahrungen mit dem Affen »Nim«, von dem er behauptet, daß er weder Syntax noch Semantik zu kapiert in der Lage sei. Alles sei nur »Kopie« und »Drill«; im übrigen seien die Handlungen »planlos«, allenfalls erschöpften sie sich in Variationen »einiger angelernter Imitationen«, vergleichbar etwa dem Wählen einer Telefonnummer, wobei ebenfalls keine Grammatik im Spiel sei; allenfalls komme der Wunsch nach Gratifikation als Motiv dieser die Lehrer nachahmenden Tätigkeiten in Frage.

Zumindest vorsichtig differenziert urteilt auch Duane Rumbaugh aus Atlanta, der das Affen-Yerkish miterfunden hat. »Wir sind nun zurückhaltender als vor sieben Jahren. Lana zeigt zwar ein gewisses Feeling für Grammatik. Einen Beweis, daß sie den Satzbau auch kapiert hat, haben wir indessen nicht« (zitiert nach SPIEGEL, 51/1979).

Was infolgedessen das eigentlich »Humane« an der Kommunikations- und Interaktionsfunktion von Sprache ausmacht — im Gegensatz zu deren Leistung bei der Artikulation von protonormativen Erwartungen seitens der Primaten etwa —, ist das in ihr angelegte Funktionieren jenes Organisationsmittels, mit dessen Hilfe es gelingt, im Wege normativ »geladener« Verhaltenserwartungen, die an bestimmte »mit-menschliche« Adressaten explizit oder implizit adressiert werden, Handlungsstrukturen vorzuentwerfen, zu objektivieren und mental zu repräsentieren.

»Eines der charakteristischen Merkmale dieser von allen tierischen Lebensformen strukturell unterschiedenen Lebensweise (sc. des Menschen) ist ihre Normativität. Wenn die evolutive Entlastung von genetisch-fixierten Verhaltensformen die Bedingung dafür ist, daß sich spezifisch humane Lebensformen ausbilden konnten, so ist die spezifisch normative Lebensform die Voraussetzung dafür, daß dieser Überstieg in die humane Daseinsweise glückte« (*Dux* 1980, S. 57).

In der Tat läßt sich keine menschliche Gesellschaft vorstellen, auf welchen Stufen der Entwicklung immer sie stehen mag (schon gar nicht hat sie sich in empirischer Feldforschung bisher »auffinden« lassen), die ohne normative Regelungen ihres Zusammenlebens auskäme. Gesellschaftlich verbindliche Verhaltenserwartungen, wie Normen definiert werden können, sind vielmehr allen bisherigen menschlichen Sozietäten eigentümlich. Soziale Interaktion wird u. a. durch gesellschaftliche Normen strukturiert und gesteuert, wobei »... die spezifisch normative Regelung humanen Verhaltens gerade darauf (beruht), daß das eigene Verhalten durch Erwartungen anderer bestimmt wird, die an ihn adressiert sind« (*Dux*, S. 71).

Dies verständlich zu »formulieren« und gleichzeitig »vernehmlich« zu adressieren, ist — primär — die »humane« Funktion von Sprache.

Herausgehoben aus organisch fixierten Erwartungen (*Piaget*), kommt ihr die Fähigkeit zugehört, den im Funktionsplan des Organismus mit seinen Instinktprogrammen festgelegten, fixen Wissensbestand lernend zu übersteigen und neu zu strukturieren. Auf diese Weise wird sie zur Grundlage einer höheren, eben »menschlichen« Verhaltenskompetenz, die einen umfangreicheren Bestand an Wissen einerseits voraussetzt, andererseits durch Lernen hinzuzugewinnen vermag. Im Verhältnis zur starren Erbmotorik der Tiere wird die ohnehin schon reiche »Erwerbmotorik« (Otto Storch) des Menschen durch Sprache noch einmal

gesteigert. Sie vermag nicht nur die präverbal ausgebildeten Interaktionsstrukturen auf der Symbolebene der vom unmittelbaren Geschehen abgehobenen Ebene der Grammatik mental zu repräsentieren, sie hält sie auch für alle Zeiten abrufbar und zu jeder Gelegenheit verfügbar. Ohnehin wird durch Sprache Erfahrung verarbeitet und in Selbsterkenntnis umgesetzt. Handlungsabläufe werden vorentworfen und als Aufforderungen, sich so und nicht anders zu verhalten, dies zu tun und/oder jenes zu lassen, d. h. normativ-»vernehmlich« an andere Teilnehmer im sozialen Interaktionsprozeß adressiert. Dabei ist die Sprache selbst nicht die Norm, sondern bringt diese nur zur Geltung, man könnte auch sagen, sie ermögliche erst deren Zustandekommen.

Sprache ist also einerseits Medium von Kommunikation, Mittlerin und Vermittlerin verbindlicher Handlungserwartungen in sozialen Interaktionsfeldern, ohne selbst mit diesem Moment des »Seinsollenden« identisch zu sein; insoweit kommt ihr lediglich die Funktion eines Katalysators zu. Gleichzeitig aber wird sie von sozialen Ordnungs- und Wertvorstellungen mit Beschlag belegt, sozusagen normativ »besetzt«. Damit unterliegt sie — als intervenierende Variable im sozialen Interaktionsprozeß — selbst der verändernden, auch der historisch sich ändernden interessenmäßigen Beeinflussung. Sie vermittelt nicht nur Regelungsimpulse, sondern wird ihrerseits von Regelungsimpulsen gesteuert, gelenkt und geregelt, kurzum, sie wird benutzt, weil sie, gesprochen oder geschrieben, »deutlich« wird, und sie wird gesprochen bzw. geschrieben, weil sie intentional genutzt werden kann. Schließlich wird ihre Beherrschung selber zu einem vordringlich sozialen Interesse. Unter bestimmten Umständen gewinnt sprachpolitisch motivierte Ideologieplanung im sozialen Interessenkampf sogar Priorität. Sprache selbst wird mediales Beeinflussungs-, Manipulations- und Interessen-(Artikulations-)instrument. (Ich erinnere in diesem Zusammenhang nur an kulturimperialistische, sprachliche Überfremdungserscheinungen; an die bundesrepublikanische Wertedebatte; an die »Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Deutschland und Europa« vom Januar 1980, usw.)

»Damit stehen kommunikativer Sprachprozeß einerseits und konstruktiver sozialer Strukturierungsprozeß zur Debatte« (Hartig/Kurz 1971, S. 140).

Wenn es also richtig ist, zu sagen, der Übergang zur »spezifisch-humanen Kommunikations- und Interaktionsstruktur« (Dux 1980, S. 74) habe sich erst mit der Sprache wirklich vollzogen, insofern sich einerseits über die syntaktische Objektivierung (durch Sprache) beliebig viele Aktionsweisen konzipieren und in Gang setzen (= Operationalisierung der Aktionsstruktur), andererseits interaktive Handlungsmuster sich einspielen und normativ verfestigen lassen, und zwar im Wege der Verständigung über Objekte und Ereignisse, dann ist allerdings kritisch zu fragen, worin das Moment des Sollens, das in jeder Erwartung steckt, eine über einen Handlungsablauf erzielte Verständigung habe verbindlich zu sein, so daß sie künftig in gleicher Weise — »erwartungsgemäß« — realisiert werde, seinen Geltungsgrund hat. Wenn normative Erwartungen deshalb »normativ« genannt werden können, weil in ihnen ein Moment des Sollens steckt, dann steht in der Tat dessen Ursache und intentionaler »Sinn« zur Debatte. Warum und wozu soll also etwas »sein sollen«? Hier indes schweigen die Auguren oder flüchten sich in zaghafte Andeutungen bzw. Tautologien. »Es ist ohne weiteres klar, weshalb normative Erwartungen normativ genannt werden. In der Aufforderung steckt ein Moment des Sollens. Wer einen anderen zu etwas auffordert, nimmt ihn in Pflicht. In der Regel hat er dazu Grund. Denn Erwartungen, die als Aufforderungen an den anderen adressiert werden, sind das Mittel, um Interessen geltend zu machen. Das können die flüchtigen Interessen des Augenblicks sein: ‚gehn wir Kaffee trinken!‘, es können die großen Bewegungen der Zeit sein: ‚Allons enfants de la patrie!‘« (Dux 1980, S. 59).

Wieso aber hat derjenige, der generalisierte Normen zur Sprache bringt, d. h. für alle, die es angeht, verbindlich erachtete Verhaltenserwartungen äußert, danach überhaupt ein Bedürfnis?

Worin hat die »Verbindlichkeit« von Erwartungen ihren »Grund«?

Sollten flüchtige oder dauerhafte Interessen einen solchen Geltungsgrund abzugeben in der Lage sein, von welcher Art sind dann diese Interessen? Mit welchem Recht werden sie zur Legitimationsgrundlage für »verbindliche«, handlungssteuernde Erwartungen hochstilisiert? Es dürfte deutlich geworden sein, daß wir mit solchen Fragen und mit den Kategorien »gesellschaftlich verbindliche Normen« und »handlungsleitende Interessen« jene Schlüsselworte gefunden haben, die uns erlauben, der Frage, die wir uns gestellt haben, tiefer auf den Grund zu gehen.

Zuvor jedoch bedarf es weiterer Erörterungen, die uns von den allgemeinen, insbesondere biologisch-anthropologisch orientierten Bestimmungen, die sich noch weitgehend im Horizont von Evolutionsgeschichte gehalten haben, zu jener Aktionseinheit hinführen, als die das handelnde Subjekt angesprochen werden kann.

Wenden wir uns also von der Gattung weg dem Einzelwesen »Mensch« zu.

Es ist bereits mehrfach angeklungen, daß im Wege des Lernens, insbesondere aber des Sprachlernens (Spracherwerb und Ausbildung von Sprachkompetenz), die Menschen — und dies gilt sowohl für den Prozeß ihrer Phylogenese als auch der Ontogenese — jenes Strukturprinzip des Lebendigen zur Geltung bringen, das Helmuth Plessner einmal die Fähigkeit zur Selbstorganisation genannt hat.

Folgen wir neueren Verhaltensforschern, dann hat das menschliche Gehirn infolge der ihm im Verlauf der Evolution zugewachsenen Funktion, die Anpassung an Umwelt und Lebenswelten sicherzustellen und auf Dauer zu garantieren, sich die Sprache als besonderes Medium und als Organ ursprünglich erst einmal schaffen müssen. Deren selbstorganisierende Funktion besteht nun u. a. darin, sich ihrerseits das menschliche Gehirn zu »bilden«, es zu modellieren, zu spezialisieren und in seiner Leistungskapazität gleichsam zu verdichten, und zwar durch Selektion (so vor allem Konrad Lorenz 1978). Die Besonderheit des Sprachorgans — und seine hochspezialisierten Funktionen — legen von diesem Prozeß der Komplexitäts- und Autonomiesteigerung Zeugnis ab, bringen den Sachverhalt sozusagen organisch auf den Begriff.

Doch auch diese Aussage bleibt noch immer in der Gedanken- und Vorstellungswelt, wonach die Gattungsentwicklung eine an sich gleiche und in sich gleichmäßige sei, befangen. In Wirklichkeit verläuft »Lernen« — denn um diesen Prozeß der Weltaneignung und Weltbewältigung handelt es sich im gattungsgeschichtlichen Zusammenhang — für sich auf individuellen Wegen. Was wir empirisch vorfinden, sind konkret lernende Menschen unter konkreten Bedingungen in historisch unterschiedlich entwickelten, bestimmten Assoziationsformen und Arbeitsverhältnissen. Die komplizierten und komplexen Prozesse individuellen Lernens sind eingebettet in ein Klima »sozialen Lernens«, eine Form von »Welt«-Aneignungsverhalten, das von sozialen Mustern umstellt ist. Insbesondere »Lernen« im Wege von Spracherwerb und sprachlicher Kompetenzerweiterung verläuft über gesellschaftliche Vermittlungsagenturen (vgl. Hilgard/Bower 1970).

Ihre wichtigste — neben der Familie, deren immer brüchiger werdenden Nahbereichsbeziehungen im Strudel der gesellschaftlichen Dynamisierung zunehmend verflüssigt werden — ist zweifellos die Schule, erst recht in der entwickelten Industriegesellschaft. Unterscheiden wir genauer: Das System Schule als eine skalar geschichtete Institution mit ihren verschiedenen Untergliederungen, Vermittlungsinstanzen usw., kurz, Schule als gesellschaftlich nützlich und notwendiges Aufstiegspaternosterwerk.

Aus der Einsicht in diese Zusammenhänge heraus hat — wie alle Welt weiß, so daß ich mich hier kurz fassen kann — die Soziolinguistik, insbesondere in der Nachfolge von Basil Bernstein, die These von den »soziokulturellen Determinanten des Lernens« (Bernstein 1970, S. 8—35) entwickelt.

U.a. Ulrich *Oevermann* und auf der Basis neuerer Untersuchungen *Rodax/Spitz* (1978) haben nachweisen können, daß es einen statistisch gesicherten Zusammenhang zwischen sprachlichen Fähigkeiten und Schulerfolg gibt. Insofern war und ist die deutsche Schule — und ich füge hinzu: ist *jede* Schule — notwendigerweise »Sprachschule«. Erst recht, seit sich der Staat der schulischen Ausbildung angenommen hat, d.h., seit staatliche Zentralinstanzen mittels Bildungs-, Hochschul-, Forschungs- und Entwicklungspolitik die Wege ebneten, auf denen die sich entwickelnde kapitalistische Industriegesellschaft ihre Chancen zur erweiterten gesellschaftlichen Reproduktion sicherzustellen sucht. Dadurch, daß der Staat durch gezielte Maßnahmen selektiver Steuerung, mittels Vorgaben und Richtlinien usw. die gesellschaftlich für notwendig und wünschenswert erachteten Kompetenzen, insbesondere natürlich die Zielwerte für Sprachkompetenz vorgibt, überlagert er mit seinen Aktivitäten den ansonsten weitgehend naturwüchsig verlaufenden Prozeß von Lernen und Spracherwerb. Indem er dafür sorgt, in welcher Weise deren Aneignung zu erfolgen hat, worauf sie sich erstrecken darf und worauf nicht, setzt und »definiert« er zumindest die Rahmenbedingungen, innerhalb deren jener die gesellschaftlichen Primärgruppen sicher auch entlastende Prozeß der Wissensaneignung, -vermittlung und -reproduktion, schließlich der Wissensverwertung, obwohl diese noch am ehesten seinem Einfluß entzogen ist, sich abspielt. Damit aber wird nicht nur der »Stil«, sondern auch der Inhalt der gesellschaftlich für wünschenswert erachteten Denk- und Verhaltensweisen von heteronom verfügenden Zentralinstanzen vorgegeben.

Daß dieser Prozeß alles andere als naturwüchsig verläuft — die schichtspezifischen Sprach-, Wissens-, Verhaltens- und Kompetenzbarrieren, so sie vorhanden sind, allemal verstärkend — vermag eine kurze Überlegung zur Kulturgeschichte des Schulzeugnisses uns nahezubringen (vgl. Gernot *Breitschuh* 1980).

Entgegen allen bildungspolitischen Illusionen ist die pädagogische Funktion des Schulzeugnisses, mittels objektiver und gerechter, d.h. zuverlässiger Beurteilungskriterien Erziehungsberatung zu ermöglichen, spätestens seit der Einführung des »Maturitätsexamens« in Preußen im Jahre 1788 von seiner sozialregulierenden Funktion, nämlich Bildungspatent und Entréebillet zugleich zu sein, zumindest überlagert worden. Statt eine Abschlußbilanz zu ziehen, so daß eine rückblickende Leistungsbeurteilung über einen festgelegten Berichtszeitraum möglich wird, ist das Schulzeugnis, nach den verschiedenen Bildungs- und Schulabgängen gestuft, d.h. auf die Zwecke privatwirtschaftlicher und öffentlicher Verwertungszusammenhänge hin zurechtgestutzt, zum Berechtigungsschein »verkommen« — oder wenn man es technokratisch ausdrücken will: umfunktioniert worden.

An den Erwerb der Matura knüpften sich in der Tat Erwartungen, die nur im frühen preußischen Beamtenstaat erfüllbar schienen. Ursache und Anlaß, die Reifeprüfung als Eingangsvoraussetzung für die höheren Staatsämter einzuführen, war die in Preußen besonders nachhaltig in Erscheinung tretende Perfektionierung des politischen Lebens, die Ausweitung der administrativen Aufgaben des Staates, seiner Armee und seines Beamtenapparates. Nur von funktionstüchtigen Technokraten mit ausreichender Qualifikation und ausreichenden Fähigkeiten konnte dies alles gewährleistet werden.

In jedem Falle waren es außerschulische bzw. außerpädagogische Interessen, hier: des Staates an geschultem Verwaltungspersonal, und — komplementär dazu — das soziale Aufstiegs- und Karrieremotiv der potentiell in Frage Kommenden, die die bislang geltenden sozialen Auslesemechanismen von Geburt und Stand durch eigene »Leistung«, sozusagen durch individuellen Man-Power-Einsatz zu unterlaufen, zumindest um eine für die Masse der potentiellen Bewerber »einzigartige« Variante von Karrieremustern bzw. Elitenzirkulation zu erweitern gestatteten. Seither sind dem Zeugnis als dem sichtbarsten Ausdruck einer erworbenen »Berechtigung« in einer auf Berechtigungen erpichten und sie materiell auch entlohnenden Gesellschaft die unterschiedlichsten Chancenzuweisungs- und Verteilungsfunktionen zugefallen.

Gleichzeitig wurden die anspruchsinflationistischen Erwartungen an diese neuen Vermittlungsagenturen immer höher geschraubt, wobei der pädagogisch angeleitete Vermittlungsprozeß, in dessen Verlauf der »ungebildete« Mensch sich durch Aneignung von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten »bilden« sollte, mehr und mehr belanglos, ja sogar gegenüber jenen sekundären Funktionen zum Störfaktor wurde. Mindestens mußte sich dies einer Bildungskonzeption so darstellen, die den schulischen, pädagogischen Prozeß nicht primär auf stromlinienförmige Anpassung zwecks ausmünzbarer Verwertung angelegt wissen wollte, sondern sich von ihm immer noch ein Surplus an zwar gesellschaftlich nützlichen, wenn auch nicht unbedingt »geldwerten« Leistungen, eben Bildung, erwartete. Es ist kein Zufall, daß im Laufe dieser Entwicklung der schulische Berechtigungsschein, weil er soziale Chancenverteilung als einziges mit Sicherheit zu bewerkstelligen vermochte, mehr und mehr zum einklagbaren »Rechtsgut« geworden ist.

Spätestens im November 1834 wurde dann der Reifeprüfungsordnung, zu deren Einführung sich auch andere deutsche Staaten zwischenzeitlich entschlossen hatten (Hannover 1830; Lippe-Detmold z.B. führte erst 1914 Volksschulzeugnisse ein), ein neuer, diesmal ebenso heteronomer »Sinn« unterschoben. Die Staaten des Deutschen Bundes waren übereingekommen, ab sofort nur noch Inhaber eines Reifezeugnisses zur Immatrikulation an den Universitäten zuzulassen. Grund für diesen, hochschulpolitisch zunächst sinnvoll erscheinenden Beschluß, waren jedoch politische Rücksichten und Repressionsabsichten. Spätestens seit dem Hambacher Fest (1832), vor allem aber seit dem Frankfurter Wachensturm (1833) glaubten die Regierungen der deutschen Staaten, zumal nach den Beratungen der geheimen Wiener Ministerialkonferenz (Januar bis Juni 1834), Grund zu der Annahme zu haben, im Interesse der Sicherheit ihrer Länder Maßnahmen des präventiven Staatsschutzes ergreifen zu müssen. Dazu gehörte jener erwähnte Beschluß, der sicherstellen sollte, daß in Zukunft nur noch politisch zuverlässige Elemente zum Studium gelangten. Die Universitäten sollten als politische Oppositionszentren ausgetrocknet werden, indem man durch Zulässigkeitsbeschränkungen nur noch die vorgeblich Bestqualifizierten höhersteigen ließ.

Schon damals wurden, den Interessen der sogenannten Verantwortlichen gemäß, Politik und Intelligenz voneinander abgekoppelt, indem man glaubte unterstellen zu können (und akzeptieren zu müssen), Besten-Auslese korreliere allemal positiv mit »theoretischer«, unpolitischer Einstellung. Je unmißverständlicher durch Auslese präpariert und ausgewiesen, desto funktionaler für das Interesse an der Erhaltung des Status quo.

Es waren jene Doppelinteressen, die den Funktionswandel von Schule und Hochschule verursachten, an deren Folgen wir noch heute zu laborieren haben.

Bedingt durch diese Art Doppelstrategie interessierter Kreise, wird aber auch unser Thema durch zwei parallellaufende Einflüsse selber verändert.

Mit der Entwicklung eines umfassend geregelten Schulsystems, insbesondere mit der Aufwertung des »Zeugniswesens« zu einem staatlicherseits anerkannten Berechtigungssystem, verändern sich Schulbildung und Studium von Grund auf. Sie hören auf, Bestandteil und Ziel standesgemäßer Ausbildung zu sein. Sie werden von den statischen Bedürfnissen einer ständisch gegliederten Gesellschaft gleichsam abgekoppelt und industriewirtschaftlich-merkantilistisch dynamisiert. »Bildung« — insbesondere Schulbildung, gleich, auf welchen Stufen sie vermittelt wird — wird aus ihrer klassenspezifischen Verankerung gelöst und neuen, dynamischeren Bedürfnissen angepaßt und untergeordnet. Abgenabelt von den sozialen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, an die sie im ständischen Gefüge der Gesellschaft des 17./18. Jahrhunderts weithin gebunden war, wird sie damit als Prozeß überhaupt erst freigesetzt. So paradox es klingt: Sozial verallgemeinerungsfähig wird sie in dem Moment, in dem sie der Verfolgung klassenspezifischer, »bürgerlicher« Interessen obliegt.

Ausbildung und Erziehung, die solchen Zwecken dienen, stellen sich in der Perspektive der Betroffenen, d.h. der aufstiegsorientierten jungen Bürger, als sozialpolitische Stützungsprogramme dar. Materielle Gratifikationen winken jenen, die über immaterielle, d.h. Bildungsinvestitionen ihr vorerst einziges Kapital zu akkumulieren trachten.

Von Anfang ist Man-Power-Politik Bildungsinvestitionspolitik. Gleichzeitig wird Bildungsökonomie seitens der herrschenden Kreise eingesetzt, um im Sozialisationsprozeß gesellschaftlich für notwendig erachtete Normen, wie »Wohlanständigkeit«, Wohlverhalten, ja Willfähigkeit, schmackhaft zu machen und durchzusetzen. Gesellschaftlich erpreßter Konformismus, der sich idealistischer Einkleidungen nur zur oberflächlichen Ausstaffierung bedient, ist der Preis für gesellschaftlichen Aufstieg via Bildung, Persönlichkeit, Können und Leistung.

Angewandt auf unser Thema, heißt dies, daß nicht nur neue Kenntnisse, Fähigkeiten, Kompetenzen und Ausbildungserfordernisse zu vermitteln — sprachlich zu vermitteln — sind, sondern daß Karrierebewußtsein und Aufstiegsinteresse unmittelbar ans Ausbildungssystem sich heften. Vom staatlichen System der Erziehung, seiner Zulassungs- und Abschlußregelungen, folglich auch von den staatlicherseits gutgeheißenen, insoweit dem herrschenden Zeitgeist »genehmen« Ausbildungserfordernissen erwartet sich jeder Lernende die Befriedigung seiner sozialen, nicht ausschließlich bildungsimmanenten Interessen.

Diese deutsch-preußische Sonderentwicklung, die den Persönlichkeitstyp (im Sinne der »basalen Persönlichkeit«), mit dem wir uns in diesem Zusammenhang zu beschäftigen haben, nicht unberührt läßt, gipfelt schließlich darin, daß erst eine akademische Ausbildung den Zugang zu den lukrativen, von Arbeitslosigkeit kaum bedrohten gesellschaftlichen Positionen mit entsprechendem sozialem Status eröffnet. Seither orientiert sich akademische Ausbildung hiezulande, und nicht nur akademische, in mehr oder minder enger Anlehnung, an staatlichen Vorgaben, regulierenden Maßnahmen und obrigkeitlich motivierter Ermächtigungspolitik, mit allen Folgen für den Erwerb spezifischer, in der Regel »höherer« sprachlicher Kompetenz. Insoweit ist jeder Bildungsprozeß hiezulande nicht nur eine individuell-autonome, sondern zu gleichen Teilen immer auch eine öffentliche, ja offizielle Angelegenheit. Wer sich zu bilden sucht, bedarf im doppelten Sinne staatlicher Approbation: einerseits der Unbedenklichkeitsbescheinigung seitens der politischen Instanzen, formalisiert im Zugangs- und Berechtigungswesen der Voraussetzungs- und Prüfungsregelungen (neuerdings sogar der politischen Unbedenklichkeitsbescheinigung); andererseits des staatlichen Qualifikationszertifikats, des Sesam-öffne-dich-Bildungspatents. Und diese Tendenz ist seither nicht abgebaut, eher übermächtig geworden.

Zum zweiten mußte jene Bildungsinstitution, auf der die Hoffnungen aller Reformer ruhten, das Gymnasium, einen nicht minder tiefgreifenden Funktionswandel hinnehmen. Allen bildungsidealistischen Beteuerungen zum Trotz war es spätestens von dem Augenblick an, da über die Einführung des »Maturitätsexamens« der Zugang zur Universität an staatlich kontrollierte Eignungsvoraussetzungen geknüpft, auch die inhaltlichen, materialen Voraussetzungen für »Bildung« durch staatlich überwachte Kanones standardisiert worden waren, dem bürokratisch reglementierenden Zugriff staatlicher Zentralinstanzen mehr oder minder hilflos preisgegeben. Die »ideale« Bildungsanstalt im Humboldtschen Sinne erfüllte — zumindest gleichzeitig — hochgradig selektive und statuszuweisende Aufgaben als Teil-Obrigkeit.

Beginnend mit den Reifeprüfungsverordnungen des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts wurden schließlich auch die pädagogischen Provinzbastionen geschleift. Ob sie sich sperrten oder nicht, war einmal der Anfang mit dem Berechtigungswesen gemacht, so konnten die pädagogischen Enklaven minderer Art, die Volksschulen und andere Bildungseinrichtungen, dem Anähnelungs- und Konformitätsdruck nicht länger widerstehen.

Etappenziele auf dem Weg in die höheren gesellschaftlichen Ränge, die mittels der erwähn-

ten Bildungspatente erschlossen werden konnten, wurden definiert und mußten entsprechend markiert werden. Teilberechtigungen auf dem Weg nach oben begleiteten das Huckepack-Spiel mit dem *credit-point*-System, das auf ritualisierte Weise in die Konkurrenzsituation des gesellschaftlichen Daseinskampfes vorbereitete und eingewöhnte.

Von diesem Aufsteigerbewußtsein, das im staatlichen Anerkennungsverfahren sein Fort- und Auskommen, in der Regel auch seine Subventionen sucht, zeugen selbst reformpädagogische Bemühungen, die, einmal etabliert, egal auf welcher Ebene, nichts Eiligeres zu tun haben, als sich, in bildungsmaterialistischem Akademismusstreben, auf den Weg ihrer Verwissenschaftlichung zu machen, sich für die Ochsentour ihrer Verbürokratisierung zu trimmen, um schließlich die höheren Weihen staatlicher Billigung zu erhalten: regierungstreu, gesinnungsfromm, ordnungslieb und pflichtbewußt.

Ich will mich mit diesen Bemerkungen nicht in die Diskussion um Glanz und Elend von Reformpädagogik einschalten, auch keinen Beitrag zur »Martyriologie«, zur Zeugniskunde, liefern, schon gar nicht die erst jüngst wieder entbrannte Diskussion um Verschärfung oder Abschaffung des Zeugnis- und Berechtigungswesens in der Bundesrepublik anheizen.

Ich will nur auf zwei Zusammenhänge aufmerksam machen: einmal darauf, daß die Sozialisationsinstanz Schule, auch heute noch, weniger eine autonome Lernschule als vielmehr eine Prüf- und Selektionsschule ist. Bekanntlich werden Schülererinnerungen zumeist mit Erfolgs- und Mißerfolgserlebnissen in Zusammenhang gebracht. Erfolgs- bzw. Mißerfolgserlebnisse aber beziehen sich in aller Regel auf die traumatische Erfahrung, in der Erziehungsanstalt Schule nicht beim Lernen an sich, sondern beim Arbeits-Lernen die erwünschten Leistungen entweder opportunistisch erbracht oder gegenüber dem Leistungsdruck, der sich in lebenslangen, quälenden Gewissenszwängen fortsetzt, versagt zu haben. Es *ist* die vertrackte Wahrheit, daß wir nicht für die Schule, sondern fürs Leben gelernt haben.

Der Schweizer Schriftsteller Peter *Bichsel* hat infolgedessen die Schülerarbeit im 20. Jahrhundert einen Ersatz für die Kinderarbeit im 18. und 19. Jahrhundert genannt. Wir wissen, sagt er, daß die Schule all das, wozu sie eigentlich erziehen müßte, erst recht, wenn es gilt, auf die kommende Freizeitgesellschaft vorzubereiten, nämlich Charakter- und Gemütsbildung, musische Erziehung, Erziehung zur Gemeinschaft usw., nicht leistet. Sie kann das auch nicht, sagt er, »denn all diese Dinge benötigen viel Muße, Überfluß an Zeit, Lange Weile, Geduld. Man kann das nicht als Nebenbei neben der Arbeitserziehung (sc. in der Schule) laufen lassen« (*Bichsel* 1980, S. 79). Die Folge ist, daß die Schule selbst »daran interessiert zu sein (scheint), mit modernen Methoden, mit neuen Werkzeugen, mit einer ganzen Maschinerie ihren Lehrauftrag (sc. zur Arbeit zu erziehen) abzutarnen« (*Bichsel* 1980, S. 81).

Gelten diese Befunde für alle Lernenden von heute ohne Ausnahme, so bedarf es jedoch — sobald man die Verhältnisse im einzelnen studiert, so, wie wir zwischen Gattungslernen und individuellem Lernprozeß unterschieden haben — einer wichtigen Unterscheidung.

Zusätzlich zum allgemeinen Arbeitsethos, zu dem die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz generell erzieht, und zwar im Wege kommunikativer Vermittlung der einschlägigen kulturellen Lebens- und Überlebenstechniken, was in der Verinnerlichung und Verstetigung der gesellschaftlich notwendigen funktionalen Leistungsbereitschaft zur individuellen Dauerattitüde als Sozialcharakter gipfelt, werden darüber hinaus spezifisch »bürgerliche« Normen als die der kulturell und gesellschaftlich tonangebenden Kreise in Form von Denk-, Fühl- und Handlungsanweisungen unters Volk gebracht und als verbindliche Erwartungshaltungen verinnerlicht. In Zukunft sind sie es, die auch in den Unterschichten Regie führen.

Dazu ein Beispiel aus jüngster Zeit: Obwohl unter den ökonomischen Bedingungen der Bundesrepublik Kinder- und Jugendbücher z. B., wie wir seit der Untersuchung des Frankfurter Instituts für Jugendbuchforschung zur sozialen Lage bundesdeutscher Kinder- und Jugendbuchautoren wissen (vgl. Helmut *Müller* 1980), nicht nach Kriterien literarischer Qualität produziert, sondern nach den Gesetzen von Angebot und Nachfrage auf den Markt

geworfen werden, sind die Gelegenheitsautoren, auf die die Verleger dabei geradezu beliebig zurückgreifen können, von ausgesprochen missionarischem Eifer besessen, ihre Produkte als Medium sittlich-ethischer Beeinflussung gegenüber dem jungen Leser einzusetzen, d. h., ihn »zu allgemein menschenfreundlichem und ‚edlem‘ Verhalten anzuhalten, wobei die literarische Gestaltungskraft und die inhaltliche Tiefe nur selten dem guten Willen der Autoren gerecht werden können« (Müller 1980, S. 85).

Obwohl die potentiellen Leser, auf deren »heimliche« Lektürevorlieben spekuliert wird, zu mehr als der Hälfte aus dem Arbeiter- und Angestelltenmilieu stammen, wird ihnen infolge der Herkunft der überwiegenden Zahl der Kinder- und Jugendbuchautoren aus bürgerlichen Kreisen eine Vorstellungswelt vorgespiegelt, »die einem Großteil unserer Jugend... fast exotisch vorkommen muß« (S. 84). Selbsteinschätzung, Motivation und Intention ihrer Tätigkeit weisen diese Autoren aus als bestrebt, zwar gute Unterhaltung zu bieten, allerdings eine, »die einhergehen soll mit gutgemeinten Ratschlägen und pädagogischen Anweisungen für richtiges Verhalten und gesittetes Benehmen« (Müller, S. 84 f.). Nicht ein selbstgestecktes Höchstmaß an literarischer Qualität ist das erklärte Ziel dieser Art Erziehungsliteratur, sondern ausdrücklich Belehrung mit moralischem Anspruch und Indoktrination mit weltanschaulich verbrämten Allerweltsweisheiten. Die Moral indes, die da gelehrt wird, ist die der bürgerlichen Sekundärtugenden: mit Anstand und Schicklichkeit sich unauffällig, ohne Reibungsverluste und konfliktfrei anzupassen.

Was folgt daraus? Es dürfte klar geworden sein, daß im Wege sprachlich vermittelten (sozialen) Lernens nicht irgendwelche geheimnisvollen, »menschlichen« Qualitäten abstrakt sich austauschen, sondern gesellschaftlich erwünschte Verhaltensweisen via Normentransfer an den Mann gebracht, verinnerlicht und verfestigt werden. Sprache unterwirft der sozialen Kontrolle. Sie dient dem Austausch von sozialen Beziehungen und nicht, wie es dem Verständnis des Symbolischen Interaktionismus am ehesten ideologisch in den Kram paßt, der interesselosen Betätigung eines symbolischen Regelsystems rein formaler Art. Sprache markiert das gesellschaftlich geltende Koordinatensystem mit Oben und Unten, Herr und Knecht.

Es ist diese Art sozialbedingter Verhaltenskonformität, die David *Riesman* veranlaßt hat, bestimmte Persönlichkeitstypen (er nannte sie und meinte es idealtypisch: »Charakter«) ebenso »typischen« Gesellschaftsformationen zuzuordnen. Bekanntlich unterschied er dabei zwischen dem traditions-geleiteten, dem innen-geleiteten und dem Typus des außen-geleiteten Menschen (vgl. D. *Riesman* 1958).

Im Spannungsfeld dieser einander widerstreitenden Wertorientierungen von sozialen Gruppen, Individuen und Gesellschaften »gelingt« oder »mißlingt« jeweils die besondere, die je individuelle Persönlichkeitsbildung. Ohnehin hat, angesichts der herrschenden gesellschaftlichen Wertvorstellungen, wonach in der Konkurrenzgesellschaft kapitalistischer Prägung jedes Individuum maximale, meßbare, d. h. »geldwerte« Leistungen zu erbringen hat, ein jeder sein gerüttelt Maß an gesellschaftlicher Bringschuld abzutragen. So sicher es ist, daß unter diesen Bedingungen, d. h. unter der Herrschaft abstrakter Leistungsbegriffe, der sichtbar Behinderte besonders zu leiden hat (vgl. C. F. v. *Weizsäcker* 1977), so gewiß ist es, daß — mehr oder minder — auch der durchschnittlich Gesunde von den Spuren und Malen dieser durch Sprache vermittelten gesellschaftlichen Formierungstendenzen gezeichnet ist. Gelungene Ich-Identität ist daher weder ein Glücksfall an Begabung, Intelligenz oder Moral noch ein Zufallstreffer einer launischen, sprunghaften Evolution, weder jenseits von Gesellschaft noch jenseits von Natur, sondern deren erarbeitete und erlittene praktische Konkordanz.

In der Tat, in Sprache und im Sprachverhalten tritt uns nicht eine idealistisch zu verklärende »Persönlichkeit« entgegen, sondern die gesellschaftliche Charaktermaske schlechthin. Zwiespältig und rätselhaft, wie sie ist, reicht der Bann ihrer Synthesis so weit, daß noch die

Aufklärung darüber, was alles durch sie und mit ihrer Hilfe verdrängt wurde, bis heute tabuisiert werden konnte.

Vielleicht ist es das kollektive Erschrecken über derart abgründige Zusammenhänge, daß die Gesellschaft das Stummbleiben oder das Verstummen von Menschen stellvertretend benutzt, sich über sich selbst zu entsetzen. Vielleicht auch ist die individuelle Angst, sich sprachlich zu äußern — und Sie haben ja mit solchen Hemmungsphänomenen tagtäglich zu tun —, dem *horror vacui*, aus dem der kollektive Sprechzwang einer multimedial sich bequasselnden Welt resultiert, näher verwandt, als wir uns träumen lassen.

Literatur

- Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Herausgegeben und übersetzt von einer Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 2 Bde. Reinbek 1973.
- Bernstein, B.: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958—1970. Amsterdam N.V. 1970.
- Bernstein, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972.
- Bernstein, B., u. a.: Lernen und soziale Struktur. Aufsätze 1965—1970. Amsterdam N.V. 1970.
- Bichsel, P.: Arbeitserziehung. Die heutige Schule als Ersatz für die Kinderarbeit. In: *Freibeuter* 5/1980, S. 77—82.
- Bloch, E.: Über Sprachkritik und Ideologiekritik. In: *Wirklichkeit und Reflexion*. Walter Schulz zum 60. Geburtstag. Pfullingen 1973, S. 11—18.
- Blume, H.: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek 1973, Bd. 1, S. 80—146.
- Braun, O. / Homburg, G. / Teumer, J.: Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten. In: *Die Sprachheilarbeit* 25 (1980) 1, S. 1—17.
- Breitschuh, G.: Zensierte Gesellschaft. In: »Frankfurter Allgemeine Zeitung« vom 18. April 1980.
- Bühler, K.: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart 1965.
- Chomsky, N.: Sprache und Geist. Frankfurt/M. 1973.
- deVore, I. (Hrsg.): *Primate Behavior*. New York 1965.
- Die Sprache. Herausgegeben von der Bayerischen Akademie der Schönen Künste. Darmstadt 1959.
- Dux, G.: Der Ursprung der Normen. Die Bedeutung der Sprache für ihre Entwicklung. In: *ARSP (Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie)*, Bd. LXVI/1 (1980), S. 53—76.
- Erbe, H.-W.: Der Sprache auf der Spur. Erfahrungen im Umgang mit der Grammatik. Freiburg-Basel-Wien 1973.
- Ermert, K. (Hrsg.): Gibt es die »Sprachbarriere« noch? Soziolinguistik — Sprachdidaktik — Bildungspolitik. Düsseldorf 1979.
- Fingerzeige für die Gesetzes- und Amtssprache. Herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Sprache im Einvernehmen mit dem Bundesministerium des Inneren. 10., völlig neu bearbeitete Auflage. Wiesbaden 1980.
- Fletcher, P., und Garman, M. (Hrsg.): *Language Acquisition*. Cambridge 1979.
- Gehlen, A.: Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek 1961.
- Glaser, H.: Weshalb heißt das Bett nicht Bild? Soziolinguistische Paradigmata zur Sprache der Gegenwart. München 1973.
- Grimm, Hannelore: *Psychologie der Sprachentwicklung*, 2 Bde. Stuttgart 1977.
- Habermas, J., und Henrich, D.: Zwei Reden. Aus Anlaß des Hegel-Preises. Frankfurt/M. 1974.
- Hartig, M., und Kurz, Ursula: Sprache als soziale Kontrolle. Neue Ansätze zur Soziolinguistik. Frankfurt/M. 1971.
- Hilgard, E. R., und Bower, G. H.: *Theories of Learning*, New York 1966³, deutsch, 2 Bde. Stuttgart 1970.
- Holtz, A.: Theoretische Bemerkungen zur Thematik »Sprache und Persönlichkeit« aus individual-psychologischer Sicht. In: *Die Sprachheilarbeit* 25 (1980) 4, S. 121—134.
- Homburg, G.: Die Pädagogik der Sprachbehinderten. Grundlegende Überlegungen. Rheinstetten-Neu 1978.
- Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Deutschland und Europa. Januar 1980.
- Klein, W., und Wunderlich, D. (Hrsg.): *Aspekte der Soziolinguistik*. Frankfurt/M. 1971.

- Lay, R.: Manipulation durch Sprache. Reinbek 1980.
- Leist, A. (Hrsg.): Ansätze zur materialistischen Sprachtheorie. Kronberg/Ts. 1975.
- Lersch, Ph.: Aufbau der Person. München 1970¹¹.
- Lorenz, K.: Vergleichende Verhaltensforschung. Grundlagen der Ethologie. Wien-New York 1978.
- Mackensen, L.: Traktat über Fremdwörter. Heidelberg 1972.
- Moore, T. D. (Hrsg.): Cognitive Development and the Acquisition of Language. New York 1973.
- Morris, Ch. A.: Zeichen, Sprache und Verhalten. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1981.
- Müller, H.: Zur Lage der Jugendbuchautoren. Eine Untersuchung über die soziale Situation der Kinder- und Jugendschriftsteller in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim und Basel 1980.
- Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz. Olten und Freiburg i.Br. 1971.
- Piaget, J.: Probleme der Entwicklungspsychologie. Kleine Schriften. Frankfurt/M. 1979².
- Piaget, J.: Das Weltbild des Kindes. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1980.
- Plessner, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin 1975³.
- Riedl, R.: Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft. Berlin und Hamburg 1980.
- Riesman, D.: Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters. Reinbek 1958.
- Rodax, K., und Spitz, N.: Sozialstatus und Schulerfolg. Darstellung und Kritik der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung. Heidelberg 1978.
- Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart 1969.
- Rucktäschel, Annamaria (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft. München 1972.
- Rühmkorf, P.: Über das Volksvermögen. Exkurse in den literarischen Untergrund. Reinbek 1967.
- Schaff, A.: Essays über die Philosophie der Sprache. Wien, Frankfurt, Zürich 1968.
- Schecker, M. (Hrsg.): Methodologie der Sprachwissenschaft. Hamburg 1976.
- Scherer, K. R., und Wallbott, H. G. (Hrsg.): Nonverbale Kommunikation. Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten. Weinheim und Basel 1979.
- Schneider, W.: Ehrfurcht vor dem deutschen Wort. Lehre und Übung für jedermann. Freiburg 1950⁴.
- Schneider, W.: Wörter machen Leute. Magie und Macht der Sprache. Reinbek 1979.
- Schramm, W. (Hrsg.): Grundfragen der Kommunikationsforschung. München 1968².
- Silverstein, A. (Hrsg.): Human Communication, Hillsdale 1974.
- Terrace, H. S. / Petitto, L. A. / Sanders, R. J. / Bever, T. G.: Can an Ape Create a Sentence? In: Science, 23. November 1979, vol. 206, No. 4421, S. 891—902.
- Weizsäcker, C. F. v.: Der Behinderte in unserer Gesellschaft. In: ders.: Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie. München-Wien 1977, S. 107—115.
- Weymann-Weye, W.: Sprache — Gesellschaft — Institution. Sprachkritische Vorklärungen zur Problematik von Institutionen in der gegenwärtigen Gesellschaft. Düsseldorf 1978.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Otwin Massing, Lehrgebiet Wissenschaft von der Politik, c/o Fachbereich Rechtswissenschaften der Universität Hannover, Hanomagstraße 8, 3000 Hannover 91.

Junge Vorschulklassenlehrerin

in ungekündigter Stellung mit vielseitiger Berufserfahrung (Heim, Kindergarten, Schule) und motopädagogischer Zusatzausbildung sucht neuen Wirkungskreis in einer Sprachheileinrichtung (Schule, Internat usw.), Raum: Hamburg, Hannover, Baden-Württemberg, Bayern.

Angebote unter Chiffre 04/01 SP an den Verlag
Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

Beitrag sprachpsychologischer Forschung zur prozeßorientierten Diagnose abweichender Sprachentwicklung

1. Problemstellung

Die Einsicht, daß die traditionellen Klassifikationssysteme den Blick für die bestehende Komplexität von Formen abweichender oder gestörter Sprachentwicklung bisher verstellt haben, beginnt sich immer mehr durchzusetzen (vgl. u. a. *Grohnfeldt* 1979). An die Stelle isolierter Systemdiagnosen mit entsprechenden Etikettierungen soll eine differenzierte und differenzierende Diagnostik treten, die weiter und tiefer greift. Was damit gemeint ist, machen die beiden folgenden Forderungen deutlich, die in sonderpädagogischen und sprachpsychologischen Arbeiten hervorgehoben werden:

a) Die Diagnose muß *umfassend* sein.

Dies beinhaltet einmal, daß die Störung der sprachlichen Entwicklungsdimension nicht unabhängig von anderen Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung zu sehen ist (vgl. *de Ajuriaguerra, Jaeggi, Guignard* u. a. 1976). In der allgemeinen Entwicklungspsychologie sind wir allerdings noch weit von einem integrativen Modell entfernt, in dem die verschiedenen Fähigkeitsbereiche wie der sprachliche, der kognitive und der sozialinteraktive bedingungsanalytisch aufeinander bezogen sind. Und dies gilt in noch viel stärkerem Maße für die Psychologie abweichender Entwicklung.

Zum anderen ist diese erste Forderung auf den unmittelbar sprachlichen Bereich zu beziehen und besagt, daß eine Untersuchung alle sprachlichen Verhaltensbereiche auf verschiedenen Operationsebenen erfassen soll. Wird solcherart bestehende Vielfalt nicht vorschnell in Kategorien gepreßt, kann sich u. a. herausstellen, daß Stammeln nicht ausschließlich eine Störung der Artikulationsfähigkeit ist, sondern mit Störungen in anderen Bereichen, z. B. dem morpho-syntaktischen Bereich einhergeht (vgl. u. a. *Grohnfeldt* 1978).

Ich werde mich im folgenden auf den zweiten Aspekt beschränken und bin der Meinung, daß erst eine genaue Analyse sprachlicher Störungsformen Annahmen über Beziehungen zwischen diesen und anderen Entwicklungsformen zuläßt, die über die Aussagekraft einfacher korrelativer Zusammenhänge hinausgehen.

b) Die Diagnose muß *strukturbezogen* und *prozeßorientiert* sein.

Gegenüber einer Untersuchung, die auf Oberflächenmerkmale beschränkt bleibt und eher quantitativ ausgerichtet ist, wird eine qualitativ orientierte Analyse gefordert, die Aussagen über die dem Verhalten zugrundeliegenden Wissensvoraussetzungen und Verarbeitungsmechanismen zuläßt. Anders ausgedrückt: Über die Bestandsaufnahme wahrnehmbaren Verhaltens hinaus soll durch die diagnostische Tätigkeit Sprachwissen in der Art rekonstruiert werden, daß zutage tritt, nach welchen Regeln es funktioniert. So gesehen kommt der Vorgang des Diagnostizierens seiner etymologischen Bedeutung als »durch und durch erkennen« nahe.

Die Forderung nach einer strukturbezogenen und prozeßorientierten Diagnose beinhaltet noch zwei weitere Aspekte, die mit den genannten eng zusammenhängen. Der erste kann als *normbezogen* bezeichnet werden und betrifft die Beziehung zwischen dem normalen und dem abweichenden Sprachentwicklungsprozeß. Einigkeit besteht darin, daß die Diagnose abweichender Sprachentwicklung auf der Folie dessen erfolgen soll, was über die normale Sprachentwicklung bekannt ist. Was dieser Vergleich für das Verständnis, die Beurteilung und Behandlung von Sprachstörungen letztlich bringt, hängt allerdings davon ab, auf welchen Ebenen er gezogen wird. Für die Beantwortung der Frage, ob Unterschiede in

der Sprachleistungsfähigkeit von Kindern mit und ohne Entwicklungsproblemen sich allein auf einer Quantitätsdimension markieren lassen oder auch qualitativer Natur sein können, ist es sicherlich notwendig, die Struktur- und Prozeßebene einzubeziehen. Diese Frage ist nicht rein akademisch, sondern von grundlegender Bedeutung für die Therapie. Denn stellt sich heraus, daß einem nicht der Norm entsprechenden sprachlichen Verhalten eine besondere Wissensstruktur zugrunde liegt, die wiederum auf einen verschiedenartigen Sprachverarbeitungsprozeß schließen läßt, so kann es nicht ausreichend sein, die therapeutische Intervention allein nach den als Norm erkannten Regelmäßigkeiten auszurichten (vgl. Menyuk 1975).

Dies leitet zu dem zweiten, *methodologischen* Aspekt über, der als notwendige Wechselwirkung zwischen Therapie und Diagnose zu fassen ist (vgl. u. a. Grohnfeldt 1979). Beide Prozesse sind nicht als festgelegt nacheinander geschaltet zu betrachten, sondern Ergebnisse therapeutischer Maßnahmen sollen wiederum zu weiterführenden diagnostischen Fragestellungen Anlaß geben. Entsprechend formuliert Knura (1977, S. 8): »Umfassende Diagnostik ist als ein Prozeß zu verstehen, der sich zusammen mit der sprachheilpädagogischen Förderung des Kindes in ständiger Wechselbeziehung vollzieht: Ergebnisse der Diagnostik bestimmen das pädagogische Handeln, die Reaktionen des Kindes auf die pädagogischen Maßnahmen führen zu weiteren diagnostischen Fragestellungen.«

Die während der therapeutischen Intervention immer wieder erneut zu stellende Frage nach dem erreichten Kenntnisstand bildet zugleich die Voraussetzung und die Kontrolle für ein entwicklungsangemessenes Lernen.

Forderungen sind leichter gestellt als eingelöst; dies trifft auch hier zu. Ebenso gilt aber auch, daß die Chance der Einlösung mit zunehmender Spezifizierung und Konkretisierung der Forderungen wächst. Deshalb will ich versuchen, meine bisher noch sehr allgemein gehaltenen Überlegungen weiter auszuführen. Zunächst soll geklärt werden, mit welchem Wissensbegriff und mit welchem Sprachbegriff ich operiere. Daran anschließend werde ich kurz die in meinen Augen wesentlichsten Grundprinzipien der Sprachentwicklung erläutern, um dann den Heidelberger Sprachentwicklungstest (H-S-E-T; Grimm und Schöler 1978), der darauf aufbaut, einzuführen und näher darzustellen. Der mit diesem Test verbundene Anspruch, in höherem Maße als andere standardisierte Verfahren den genannten Forderungen zu genügen, soll nachfolgend an einzelnen Beispielen diskutiert werden. Methodologische Überlegungen darüber, wie die der Testdiagnostik gesetzten Grenzen bei der Rekonstruktion sprachlichen Wissens überwunden werden könnten, schließen sich an.

2. Sprachwissen und Sprachentwicklung

Sprache und Wissen stellen theoretische Konstrukte und somit revidierbare Ergebnisse wissenschaftlicher Tätigkeit dar (vgl. Herrmann 1980). Es gibt also nicht den einen Sprach- oder den einen Wissensbegriff, sondern es gibt verschiedene Auffassungen darüber, mit denen sich — mehr oder weniger gut — arbeiten läßt. Daß dies allerdings nicht von jedem so gesehen wird, legen Formulierungen wie »das Wesen von Sprache selbst« (Knura 1977, S. 9) nahe.

Wissen fasse ich im Sinne von Fähigkeiten auf, die dem wahrnehmbaren Verhalten zugrunde liegen, also Voraussetzungen für es bilden, und die nicht, oder vorsichtiger: zumeist nicht bewußt sind. Wissen verschließt sich somit weitgehend der Introspektion und direkten Mittelbarkeit. Auf das Sprachverhalten bezogen, wird kaum ein Erwachsener — Linguisten einmal ausgenommen — auf die Frage: »Welchen Regeln bist du bei der und der Äußerung gefolgt?« eine genauere Antwort geben können. Um so weniger können es Kinder, für die schon die Frage selbst unverständlich sein muß. Um herauszufinden, welches Wissen als Voraussetzung für sein Verhalten jemand hat, sind demnach indirekte Methoden notwendig.

Das dem sprachlichen Verhalten als zugrundeliegend postulierte Wissen umfaßt zwei Aspekte: den linguistischen System- und den kommunikativen Handlungsaspekt. Unter linguistischem Wissen oder, um den gebräuchlicheren Ausdruck zu verwenden, unter linguistischer Kompetenz sind diejenigen grammatischen Elemente mit ihren Definitionen und diejenigen Regeln zu verstehen, die der Generierung von Sätzen zugrunde liegen und deren Verständnis sichern. *Chomsky* (1969) folgend, werden Sätze nach dem Kriterium der Korrektheit oder Richtigkeit beurteilt.

Durch die kommunikative Kompetenz werden Sätze als Äußerungen oder Sprechhandlungen situiert. Sie regelt, in welchem sozialen Kontext in welcher Weise und mit welcher Erwartung welchem Gesprächspartner was wie zu sagen und unter Umständen auch zu verschweigen ist. Solcherart als intentionale und zweckgerichtete Verständigungshandlung begriffen, unterliegt die Äußerung oder Sprechhandlung wie jede andere Handlung auch dem Kriterium des Gelingens (vgl. *Austin* 1962).

Immer beide Aspekte, die sich ja nur analytisch trennen lassen, sind bei den Prozessen des Produzierens und Verstehens von Sprache beteiligt, die als hierarchisch organisierte Transformationsvorgänge aufgefaßt werden können (vgl. *Grimm und Engelkamp*, im Druck). Bei der Produktion kommt der Sprecher über Prozesse der Informationsreduktion von der Intention über die Bedeutungs- und morpho-syntaktische Struktur zur Erzeugung von Lauten, wohingegen beim Verstehen der Hörer Laute einer auditiven Analyse unterziehen und die semantische und morpho-syntaktische Struktur interpretieren muß, um Information zu erzeugen. Zu einfach wäre es allerdings, beide Prozesse als einfache Umkehrungen aufzufassen, wie es manchmal geschieht. Zwar bewegen sie sich gleichermaßen zwischen den Polen Bedeutung und Laut, weisen dabei aber doch entscheidende Unterschiede auf.

Es ist nun nicht möglich, hier mehr über diese Vorgänge auszusagen; für unseren Zusammenhang wichtig festzuhalten ist, daß auf jeder Wissensebene und bei jedem Transformationsschritt Schwierigkeiten bestehen und sich im Verhalten als Fehler manifestieren können. Und genau dies macht sich eine qualitativ orientierte Diagnostik zunutze, die Fehler als Hinweise darauf wertet, über welches Wissen und welche Verarbeitungsstrategien Kinder verfügen. Aufschluß darüber geben natürlich und vor allem auch sprachlich korrekte Äußerungen. Allerdings darf man bei diesen nicht ohne weiteres unterstellen, daß sie nach denselben Regeln erzeugt wurden, nach denen ein kompetenter Sprecher sie erzeugt hätte. Warum dies so ist, wird bei der folgenden Erläuterung der wesentlichsten Sprachentwicklungsprinzipien deutlich werden.

2.1. Grundprinzipien der Sprachentwicklung

Die Elemente und Regeln, die für das kommunikative und linguistische Sprachwissen konstitutiv sind, werden schrittweise erworben; wie in anderen Lernsituationen auch, muß das Kind aus einzelnen Fällen generelle Regelmäßigkeiten induzieren. Ohne diese und die weitere Annahme, daß die Induktion über den Prozeß der Hypothesenbildung geschieht, könnten viele der vorliegenden empirischen Befunde nicht erklärt werden (vgl. u. a. *Grimm* 1973).

Vier Prinzipien dieses Lernprozesses scheinen mir für das Verständnis von Sprachentwicklungsstörungen besonders wichtig zu sein:

a) Der Erwerb von Regeln ist an die Funktionen gebunden, denen sie dienen.

Regeln der kommunikativen und linguistischen Kompetenz werden durch und über die Kommunikation erworben. Bei einem autistischen Kind wirkt sich das fehlende Bedürfnis, sozialen und kommunikativen Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen, das sich schon im Säuglingsalter gegenüber den primären Bezugspersonen zeigt, hemmend auf die Sprachentwicklung bis hin zur Sprachlosigkeit aus. Geläufiger ist allerdings der andere Fall, bei dem ein zu geringes Kommunikationsangebot zu Verzögerungen in der Sprachentwicklung

führt. Auf die Schichtspezifität dieser Beziehung hat vor allem *Bernstein* (vgl. u. a. 1975) aufmerksam gemacht.

b) Auslassungen, Ersetzungen und Übergeneralisierungen markieren wichtige Entwicklungszwischenschritte.

Als telegraphisch werden die Zwei- und Dreiwortäußerungen kleiner Kinder bezeichnet, bei denen systematisch bestimmte Satzglieder ausgelassen sind. Vorwiegend sind dies Artikel, Hilfsverben, Ableitungs- und Flexionsmorpheme sowie Funktionswörter wie Konjunktionen und Präpositionen, die in der Erwachsenen-Sprache einen Satz »zusammenhalten«. Ersetzungen und Übergeneralisierungen treten zeitlich später auf und sind nicht minder systematisch in der Weise, daß das Einfachere an die Stelle des Komplexeren tritt. Sie bilden eindrucksvolle Beispiele dafür, daß Formen nicht einfach imitativ übernommen, sondern produktiv gebildet werden.

Ersetzungen sind bei Adjektiven, Konjunktionen und Präpositionen besonders augenfällig: Z. B. werden unmarkierte Formen statt markierter benutzt und räumliche Präpositionen ersetzen zeitliche (für Beispiele vgl. u. a. *Grimm* 1975).

Übergeneralisierungen z. B. morphologischer Regeln treten besonders häufig bei der Bildung von Plural-, Partizipial- und Steigerungsformen auf und bilden einen guten Indikator für den erreichten Entwicklungsstand der linguistischen Kompetenz (vgl. Kapitel 2 in der Handanweisung des Heidelberger Sprachentwicklungstests).

Bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen ist auf das Verhältnis dieser Formen zueinander und auf ihre jeweilige besondere Qualität zu achten. So haben Untersuchungen an 3- bis 6jährigen englischsprachigen Kindern mit Sprachverzögerungen gezeigt, daß diese, unabhängig vom Alter, konsistent am häufigsten syntaktische und morphologische Merkmale ausließen. Bei Kindern ohne Sprachschwierigkeiten nahmen hingegen mit zunehmendem Alter die Auslassungen zugunsten von Ersetzungen und Übergeneralisierungen ab (vgl. *Leonard* 1972; *Menyuk* 1975).

Nach *Menyuk* gibt dieses Ergebnis Anlaß für die Frage, ob Kinder mit Sprachabweichungen, denen in der Therapie beigebracht wird, vollständige Sätze zu produzieren, dabei dasselbe zugrundeliegende Sprachwissen erwerben wie Kinder, die über die Entwicklungszwischenstufe der Übergeneralisierungen diese vollständigen Sätze zu bilden lernen.

c) Verstehensstrategien sind der regelgeleiteten Sprachverarbeitung vorgeordnet.

Beim Verstehen komplexerer Satzstrukturen wenden Kinder zunächst bestimmte Strategien oder Techniken an und lernen erst später, diese Strukturen nach ihren grammatischen Regeln zu interpretieren. Solche Strategien bezeichnet *Hörmann* (1978, S. 382) als »Rezepte für das Vorgehen, bei denen das Kind auf die gehörte Sprache etwas anwendet, was es auch auf seine nichtverbalen Handlungen anwendet; es stülpt seinem Tun ein Gerüst über...«

Am besten läßt sich dies am Beispiel der Passivstruktur verdeutlichen (vgl. *Grimm* 1979): 3- bis 4jährige Kinder verstehen reversible Passivsätze wie »Der Junge wird von dem Mädchen geküßt« häufig in der Bedeutung »Der Junge küßt das Mädchen«. Daß sie etwas anderes als das Gesagte verstehen, kommt daher, daß sie der Wortordnung der Oberflächenstruktur gefolgt und das erstgenannte Nomen als Subjekt der Handlung und das an letzter Stelle genannte als Handlungsobjekt interpretiert haben. Dieses Interpretationsmuster wurde zuerst durch *Bever* (1970) als N-V-N (Nomen-Verb-Nomen)-Strategie bekannt. Bei irreversiblen Passivsätzen wird demgegenüber meist eine Strategie angewendet, die man als Semantik-Strategie bezeichnen und durch diese Anweisung umschreiben kann: Setze unabhängig von der Syntax bzw. der Wortordnung die gehörten Wörter in der plausibelsten Weise miteinander in Beziehung. Ob Sätze solcherart nach den eigenen Kenntnissen von der Welt oder nach grammatischen Regeln interpretiert wurden, läßt sich jedoch dann nicht ent-

scheiden, wenn das grammatische Objekt zugleich das der subjektiven Einschätzung nach wahrscheinliche Subjekt ist, wie es z. B. bei dem Satz »Die Maus wird von der Katze gejagt« der Fall ist. Diese Schwierigkeit besteht nicht, fällt das subjektiv wahrscheinliche mit dem grammatischen Subjekt zusammen wie bei dem Satz »Die Katze wird von der Maus gejagt«. Erst durch die systematische Variation von Satzformen läßt sich also feststellen, auf welcher psychologischen Ebene Kinder operieren. Von dieser Kontrollmöglichkeit sollte während der Therapie immer wieder Gebrauch gemacht werden, um sicherzugehen, daß nicht nur Schemata als oberflächliche Routinen gelernt wurden.

d) Die Verfügbarkeit sprachlichen Wissens nimmt im Laufe der Sprachentwicklung zu.

Die Sprachentwicklung ist ausgespannt zwischen den Polen des Verstehens und der spontanen Produktion, der vollständigen Kontextabhängigkeit und der Kontextunabhängigkeit sprachlicher Formen. Bei einer Untersuchung des Sprachwissens ist daher immer der Grad der Verfügbarkeit dieses Wissens mit einzubeziehen. So kann z. B. das Wissen um ein Wort ganz Verschiedenes heißen (vgl. *Schlesinger und Schlesinger 1977*):

- Erkennen und Verstehen des Wortes in einem angemessenen Kontext;
- Erinnern an das Wort beim Vorhandensein des entsprechenden Referenten;
- spontane Verwendung des Wortes, wann immer sich die Möglichkeit dazu ergibt.

Über eine grammatische Struktur zu verfügen, kann entsprechend bedeuten:

- Erkennen und Verstehen der Struktur in einem angemessenen Kontext;
- Imitation der vorgegebenen Struktur;
- spontane Verwendung der Struktur, wann immer sich die Möglichkeit dazu ergibt.

Je höher der Grad der Verfügbarkeit des sprachlichen Wissens ist, desto größer scheint auch der Einfluß auf die Kognition zu sein (vgl. *Schlesinger und Schlesinger 1977*). In anderem Zusammenhang drückt *Armstrong (1979, S. 113)* diese Beziehung so aus: »Zwischen Denken und Sprechen scheint ein positiver Feedback-Prozeß am Werk zu sein, so daß dann, wenn unsere Gedanken erst einmal sprachlich ausgedrückt sind, die entsprechenden Ausdrücke wahrgenommen werden können und auf unser Denken zurückwirken, wodurch eventuell wiederum komplexere und elaboriertere Gedanken erzeugt werden, die sich wiederum sprachlich ausdrücken lassen.«

Zumindest zwei Hypothesen bieten sich für die diagnostische Überprüfung bei Kindern mit abweichender Sprachentwicklung an:

1. Komplexe Formen, die von Kindern mit normaler Sprachentwicklung spät erworben und von geringer Verfügbarkeit sind, werden von Problemkindern nicht erworben. Dies kann u. a. für Strukturen ohne Subjektnennung gelten wie »Die Puppe ist leicht zu sehen« (vgl. *C. S. Chomsky 1969; Grimm, Schöler und Wintermantel 1975*).
2. Nähern sich im normalen Entwicklungsverlauf die Verstehens- und Imitationsfähigkeit einander an, so bleibt insbesondere bei sogenannten dysgrammatischen Kindern der Unterschied zwischen diesen Fähigkeiten zuungunsten der Imitation bestehen. So vermögen sie u. a. zwar eine Perfektform zu verstehen, nicht jedoch korrekt zu imitieren.

3. *Heidelberger Sprachentwicklungstest (H-S-E-T)*

3.1. Darstellung des Tests

Welche Art von Sprache in welcher Weise mit einem diagnostischen Instrument erfaßt wird, hängt von dem zugrunde gelegten Sprachbegriff und Modell der Sprachentwicklung ab. Dem Heidelberger Sprachentwicklungstest (im folgenden: H-S-E-T) liegen die beiden unterschiedlichen Sprachkompetenzen und die vier dargestellten Entwicklungsprinzipien als Modelleigenschaften zugrunde. Und damit wird mit ihm eine andere Sprache in anderer Weise als z. B. mit dem PET (*Angermaier 1974*) oder dem Verbalteil des HAWIK (*Hardesty und Prie-*

ster 1966) untersucht. Den empirischen Nachweis dafür haben *Eberle, Holtz und Schöler* (1979) an einer Stichprobe lernbehinderter Schüler erbracht.

Der H-S-E-T wurde in jahrelanger Forschungsarbeit entwickelt und 1978 veröffentlicht; die grundlagenorientierten Untersuchungen, auf denen er aufbaut, sind in zwei Forschungsberichten zusammengefaßt (*Grimm, Schöler und Wintermantel* 1975; *Grimm und Wintermantel* 1975). In seiner vorliegenden Fassung ist der Test auf den Altersbereich von etwa 3 bis 9 Jahren ausgerichtet, für den auch vorläufige Normen vorliegen. Die bisher durchgeführten Validierungsstudien lassen jedoch erkennen, daß er auch noch für höhere Altersstufen geeignet ist. Dies gilt insbesondere für lernbehinderte Kinder und für Kinder mit abweichender Sprachentwicklung. Um bei der externen Validierung zu bleiben, so kann festgehalten werden (vgl. Handanweisung des Tests):

- a) Zwischen allen Untertests bestehen signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den acht unterschiedenen Altersgruppen. Damit ist der Test als Entwicklungstest abgesichert.
- b) Der Test ist erwartungsgemäß geschlechtsneutral.
- c) Die Beziehung zwischen Sprachleistung und Sozialschicht wird hingegen erwartungsgemäß abgebildet.
- d) Schüler einer Legasthenikerklasse lassen sich eindeutig von altersgleichen Schülern ohne Lese-Rechtschreibschwäche trennen.
- e) Ebenso lassen sich lernbehinderte Schüler von einer entsprechenden Kontrollgruppe trennen.
- f) Stammler und sogenannte Dysgrammatiker weisen ebenfalls unterschiedliche Testprofile auf (vgl. *Schöler und Holtz* 1980).

Auf Ergebnisse der Überprüfung der internen Validität, Objektivität und Reliabilität kann ich in diesem Zusammenhang nicht eingehen, sondern möchte jetzt auf die Operationalisierung des zugrunde gelegten Sprachbegriffs und das Wie der Untersuchung kommen.

Der H-S-E-T umfaßt 13 Untertests mit den Operationseinheiten Morphem, Wort, Satz, Sprechhandlung und Text. Diese Untertests sind sechs Schwerpunktbereichen (A—F) zugeordnet, die im Sinne eines theoretischen Zwischenschritts zwischen der Konstrukt- und der Operationsebene vermitteln:

- | | |
|----------------------------|--|
| A Satzstruktur: | 1. Verstehen grammatischer Strukturformen (VS)
2. Imitation grammatischer Strukturformen (IS) |
| B Morphologische Struktur: | 1. Plural-Singular-Bildung (PS)
2. Bildung von Abteilungsmorphemen (AM)
3. Adjektivableitungen (AD) |
| C Satzbedeutung: | 1. Korrektur semantisch inkonsistenter Sätze (KS)
2. Satzbildung (SB) |
| D Wortbedeutung: | 1. Wortfindung (WF)
2. Begriffsklassifikation (BK) |
| E Interaktive Bedeutung: | 1. Benennungsflexibilität (BF)
2. In-Beziehung-Setzung von verbaler und nonverbaler Information (VN)
3. Enkodierung und Rekodierung gesetzter Intentionen (ER) |
| F Integrationsstufe: | 1. Textgedächtnis (TG) |

Im Hinblick auf das Wie der Untersuchung sind vor allem drei charakteristische Eigenschaften des H-S-E-T hervorzuheben (vgl. *Grimm* 1978 a, b): Die erste ist eher versuchstechnischer Art und betrifft die teilweise Verwendung von Kunstwörtern für die Überprüfung der morphologischen Regelkompetenz (B, 1 bis 3, s. o.). Wie Untersuchungen gezeigt haben, ge-

lingt es nur auf diese Weise, eindeutig zwischen tatsächlich erworbenen Regeln und solchen morphologisch differenten Wörtern zu unterscheiden, die als separate Items gelernt worden sind.

Die zweite bezieht sich auf das verwendete Testmaterial. Neben bunten Objekten wird größtenteils auch mit bunten Bildern gearbeitet, da diese weit besser als schwarzweißes Material geeignet sind, eine hohe Motivation zu schaffen und aufrechtzuerhalten.

Die dritte und wichtigste Eigenschaft stellt die abgestufte 0-1-2-Bewertung der Antworten der Kinder dar, die sich als logische Notwendigkeit aus dem zugrunde gelegten entwicklungspsychologischen Modell ergibt. Antworten mit Auslassungen, Übergeneralisierungen und Ersetzungen, die von der Erwachsenen-Norm abweichen, jedoch spezifisch für Zwischenstufen der Entwicklung sind, werden mit einem Punkt bewertet. Nur auf diese Weise kann der jeweilige Entwicklungsstand eines Kindes quantitativ und qualitativ adäquat erfaßt werden. Anders als bei der sonst üblichen dichotomen 0-1-Bewertung wird nicht gefragt: Ist die Aufgabe gelöst oder nicht? Sondern gefragt wird: In welcher Weise ist die Aufgabe gelöst? Neben der Diagnose kommt es besonders für die Prognose und Therapie darauf an festzustellen, welchen Anteil welche entwicklungspezifischen Formen in welchem Schwerpunktbereich haben. Entsprechende Klassifikationsgesichtspunkte sind in den Richtlinien für die Aufgabenbewertung (in der Handanweisung) gegeben.

Ich denke, daß hier nochmals ganz deutlich wird, daß der H-S-E-T kein Verfahren für eine erste Grobauslese sein will, sondern vielmehr auf ein differenziertes Bild der sprachlichen Leistungsfähigkeit abzielt.

3.2. Inhaltliche Interpretation

Wenigstens im Ansatz möchte ich nun versuchen darzustellen, wie weit und tief der H-S-E-T im hier verstandenen Sinne greift. Dafür nehme ich die zuvor eingeführten vier Grundprinzipien der Sprachentwicklung nochmals auf.

Das erste Prinzip besagt, daß Kinder durch die Kommunikation diejenigen Regeln lernen, die für die linguistische und kommunikative Kompetenz konstitutiv sind. Mit dem H-S-E-T läßt sich in einem ersten Vergleich ein allgemeiner Eindruck darüber gewinnen, ob diese beiden Fähigkeitsbereiche gleich oder unterschiedlich ausgeprägt sind. Dies zeigt auf einen Blick das Testprofil, wenn für die Gegenüberstellung die Untertests zur morphologischen Struktur (B) und zur interaktiven Bedeutung (E) gewählt werden, die am »saubersten« die Fähigkeitsbereiche repräsentieren.

Hierzu zwei Beispiele¹: Bei einem 15jährigen autistischen Jungen, der die Sprachheilschule besucht, sind die Leistungen im kommunikativen Bereich sehr viel schlechter als im morphologischen ausgeprägt; bei einem 12jährigen Jungen, der wegen expressiver Sprachstörung ebenfalls die Sprachheilschule besucht, verhält es sich hingegen gerade umgekehrt. Abgesehen vom generell niedrigeren Niveau ist damit die Schwankungsbreite beider Profile gegenüber von Profilen von Kindern ohne Sprachstörungen besonders groß. Diese ist nun in einem zweiten Schritt zu spezifizieren, indem die Leistungen in den einzelnen Untertests zu den darin gestellten Anforderungen in Beziehung gesetzt werden. Ich möchte mich hier auf eine kurze Skizzierung der Anforderungen im kommunikativen Bereich beschränken:

Im Untertest VN wird die empathische Rollenübernahmefähigkeit durch die Aufgabe untersucht, zu vorgesprochenen Äußerungen aus vier Gesichtsbildern den jeweils dazu passenden Gesichtsausdruck auszuwählen. Diese Aufgabe kann schon durch Vierjährige recht gut bewältigt werden.

Im Untertest ER wird die reflexive Rollenübernahmefähigkeit untersucht: Das Kind muß

¹ Für die Überlassung dieser Protokolle danke ich recht herzlich der Forschungsstelle am Max-Planck-Institut in München.

sich in die Rolle eines anderen versetzen und sich entsprechend sprachlich äußern. Diese Aufgabe ist allgemein schwieriger als die erste.

Noch schwieriger ist der dritte Untertest BF, durch den die kognitive Rollenübernahmefähigkeit in der Weise untersucht wird, daß das Kind eine gleichbleibende Person unter Berücksichtigung ihrer Beziehungen zu anderen Personen variabel benennen muß.

Das Besondere bei dem autistischen Jungen ist nun, daß er bei allen drei Untertests gleichermaßen schlecht abschneidet. In Anbetracht seiner dagegen recht guten Leistungen im morphologischen Bereich ist die Hypothese naheliegend, daß er Sprache eher schematisch als ein abstraktes Instrument, nicht jedoch als Mittel der interpersonalen Verständigung erlernt hat. Im Sinne dieser Hypothese zeigt der Untertest TG, bei dem eine zweimal vorgelesene Geschichte nach einer längeren Zeitspanne zu rekonstruieren ist, daß der Junge die Verbindung zwischen Sprache und Realität, die sprachlich gefaßt werden soll, nicht herstellen kann. Diese Schwierigkeit mit der Semantik wird weiter daran deutlich, daß er im Imitationstest (IS) den Satz: *Die Sonne scheint, nachdem es immer geregnet hatte* so reproduziert: *Die Sonne scheint immer, daß es nachdem geregnet hat.*

Im Zusammenhang mit dem zweiten Grundprinzip, nach dem Auslassungen, Ersetzungen und Übergeneralisierungen wichtige Zwischenschritte in der Sprachentwicklung markieren, wurde auf die Notwendigkeit verwiesen, auf das Verhältnis dieser Formen zueinander und auf ihre jeweilige besondere Qualität zu achten.

Diese Analyse kann im H-S-E-T auf der Wort-, der Satz- und der Textebene im morphologischen, syntaktischen und semantischen Bereich vorgenommen werden.

Dazu ebenfalls zwei Beispiele: Im Imitationstest (IS) wird, wie eben schon angedeutet, von den Kindern verlangt, vorgespochene Sätze verschiedener grammatischer Komplexität unmittelbar nachzusprechen. Vorgesprochen werden z. B. die Passivform: *Der Teppich wird von dem Vater ausgeklopft* und der Relativsatz: *Die Tante, die weit weg wohnt, kommt zu Besuch.* Als entwicklungspezifische Auslassung bzw. Ersetzung gelten die folgenden, für kleinere Kinder typischen Antworten: *Der Teppich wird ausgeklopft* und: *Die Tante, wo weit weg wohnt, kommt zu Besuch.* Als falsch werden hingegen die Antworten bewertet: *Der Teppich dem Vater ausklopft* und: *Die Tante wohnt weit weg und uns besucht.* Diese Antworten einer Achtjährigen, die eine Schule für Lernbehinderte besucht, haben offensichtlich einen anderen Stellenwert und legen zunächst die Annahme nahe, daß der Satzsinn kognitiv nicht erfaßt werden konnte. Ob sie zutreffend ist, kann durch den Vergleich der Leistungen im Verstehenstest (VS) überprüft werden, bei dem vorgespochene Sätze vergleichbarer Komplexität in nicht-sprachliche Handlungen umgesetzt werden müssen. Tatsächlich sind hier jedoch die Leistungen sehr viel besser, so daß nach einer anderen Erklärung für die Minderleistung bei der Imitation gesucht werden muß.

Übergeneralisierungen im semantischen Bereich werden auf der Wortebene durch den Untertest Wortfindung (WF) erfaßt, bei dem das Kind die Aufgabe hat, zu jeweils drei vorgegebenen Wörtern ein passendes viertes Wort zu finden. Die vorgegebenen Wortgruppen haben immer einen gemeinsamen Bedeutungskern, der durch bestimmte semantische Merkmale gekennzeichnet ist. So handelt es sich z. B. bei der Wortgruppe *Löwe—Tiger—Elefant* um wilde Tiere mit vier Beinen. Übergeneralisierungen liegen nur dann vor, wenn dieser Bedeutungskern nur teilweise erfaßt wird. Dies ist z. B. bei den Antworten *Schlange* und *Kuh* der Fall. *Huhn* als Antwort verletzt hingegen beide Merkmale und wird deshalb als falsch bewertet. Gegenüber der ebenfalls als falsch bewerteten Antwort *Zoo* stellt sie allerdings noch die bessere Lösung dar, da das Prinzip der Klassenbildung erkannt wurde.

Gemäß dem dritten Grundprinzip geht die schematische Verarbeitung von Sprachstrukturen der Regelbildung voraus. Auf welcher Ebene ein Kind operiert, wird im H-S-E-T mit dem schon angeführten Verstehenstest (VS) untersucht, bei dem Sätze als Instruktionen für Handlungen vorgespochen werden, die mit Spielzeugmaterial auszuführen sind. Der ein-

fachste Satz lautet: *Laß das kleine Kind zu dem Schaf gehen*; der schwierigste ist: *Waldi verspricht Pussi, Mümmel zu streicheln*.

Daß von der Verstehensleistung aber nicht ohne weiteres auf die sprachliche Produktionsfähigkeit geschlossen werden kann, macht schließlich das letzte Prinzip deutlich, nach dem die Verfügbarkeit sprachlichen Wissens im Laufe der Entwicklung zunimmt. Gegenüber anderen mir bekannten Sprachtests hat der H-S-E-T den Vorzug, daß er verschiedene Grade der Verfügbarkeit sprachlicher Formen zu untersuchen erlaubt. Dadurch stellt er auch die Möglichkeit zur Überprüfung der beiden zuvor angeführten Hypothesen bereit, daß komplexe Formen geringer Verfügbarkeit von sogenannten Problemkindern nicht erworben werden, und daß bei sogenannten dysgrammatischen Kindern die Schwierigkeitsabfolge $VS < IS$ besteht. Für deren Richtigkeit sprechen zwar die mir bisher vorliegenden Daten, lassen aber wegen ihres geringen Umfangs noch keine sicheren Aussagen zu.

Für die Untersuchung des Grades der Verfügbarkeit syntaktischer Strukturen reicht der Vergleich zwischen den beschriebenen Untertests VS und IS aber noch nicht aus. Vielmehr ist auch die spontane Produktionsfähigkeit einzubeziehen, wie sie u.a. durch den Untertest Satzbildung (SB) untersucht wird, bei dem das Kind aufgefordert wird, aus zwei bzw. drei vorgegebenen Wörtern einen sinnvollen Satz zu bilden. Dieser Test fängt einfach mit der Wortgruppe *Mutter—arbeiten—Garten* an und hört mit der Kombination *Sonne—kalt* auf, die selbst Zehnjährige noch verführt, Sätze der Art zu bilden: *Die Sonne ist nicht kalt*.

Auf weitere mögliche Vergleiche kann ich hier nicht eingehen und möchte, diesen Punkt abschließend, nur noch ein Wort zur Untersuchung der Verfügbarkeit semantischer Formen sagen. Neben dem schon bekannten Untertest Wortfindung (WF), bei dem der aktive Wortschatz gefordert ist, wird das mehr passive Verständnis durch den Untertest Begriffsklassifikation (BK) geprüft, bei dem das Kind die Aufgabe hat, zu vorgegebenen Oberbegriffen (z. B. Kleidung, Nahrungsmittel) die passenden Bilder aus einem Set von 30 Bildern herauszusuchen. Ich habe bisher erst wenige Protokolle gesehen, bei denen diese Aufgabe nicht besser gelöst worden ist als WF: Eines davon stammt von dem autistischen Jungen, von dem zuvor die Rede war. Mit diesem Hinweis möchte ich mich hier begnügen und weitere Untersuchungen abwarten.

4. Grenzen der Testdiagnostik

Die Tätigkeit des Diagnostizierens, so wurde ausgeführt, dient der Rekonstruktion des zugrundeliegenden Sprachwissens, die von entscheidender Bedeutung für die therapeutische Intervention ist. Denn ohne genauere Vorstellungen darüber, was ein Kind auf einer bestimmten Entwicklungsstufe weiß bzw. nicht weiß, ist es kaum möglich, zu Annahmen über den bisher verlaufenen und den zukünftigen Entwicklungsprozeß zu kommen, die die notwendige Voraussetzung für die Erstellung eines entwicklungsangemessenen Lehrprogramms bilden. Für eine solche Rekonstruktion kann nun aber nicht die Anwendung eines Tests ausreichend sein. Dem wird sicherlich jeder zustimmen, wenn vielleicht auch aus einem anderen als dem Grund, auf den es mir hier besonders ankommt.

Stichprobencharakter und Künstlichkeit der Untersuchungssituation sind häufig genannte Einwände, die gegen die Aussagekraft standardisierter Verfahren hervorgebracht werden. Auf diese möchte ich nicht eingehen, obgleich vom experimentalpsychologischen Standpunkt aus einige Argumente dagegen anzuführen wären.

Auf was es mir hier ankommt, kann am besten am Beispiel verdeutlicht werden (Grimm 1980). Ein Kind erzählt: *Heute ist der Mann gekommen und hat die Bilder gebracht*. Die Mutter reagiert: *Was war?* Das Kind spezifiziert: *Der Mann, der uns fotografiert hat, ist gekommen und hat unsere Bilder gebracht*. Dieser alltägliche Vorgang läßt sich so beschreiben: Die Mutter macht dem Kind durch ihre Reaktion deutlich, daß die erste Botschaft nicht

angekommen ist. Kurz gesagt, sie führt eine Nicht-Verstehenssituation herbei (vgl. hierzu auch: *Foppa und Käsermann*, im Druck). Und in Reaktion darauf verändert das Kind den sprachlichen Ausdruck seiner kommunikativen Intention.

Erinnern wir uns an dieser Stelle daran, daß Sätze nach dem Kriterium der Richtigkeit und Sprechhandlungen nach dem Kriterium des Gelingens beurteilt werden, dann läßt sich der Vorgang so fassen: Die Bewertung der ersten Sprechhandlung als mißlungen hat eine grammatische Veränderung zur Folge. Diese Veränderung — und damit entferne ich mich weiter von der Beschreibungsebene — kann als Korrektur aufgefaßt werden, die das Ergebnis eines intrapsychischen Bewertungsvorgangs und der Aktivierung zusätzlicher Wissens Elemente ist. Konkreter ausgedrückt: Das Nicht-Verstehen seiner Äußerung veranlaßt das Kind, diese auf der Grundlage seines sprachlichen Wissens einer Bewertung zu unterziehen und sie entsprechend zu verbessern (vgl. *Foppa und Käsermann*, a.a.O.).

Selbstverständlich sind auch andere Fälle denkbar und treten häufig auf wie z. B.: Das Kind reagiert überhaupt nicht auf das Nicht-Verstehenssignal der Mutter; es sucht den Fehler bei der Mutter und wird ungehalten; es bleibt bei seiner ersten Äußerung. Besonders der letzte Fall ist schwierig zu interpretieren, da die einfache Wiederholung des Gesagten zwei Rückschlüsse zuläßt: a) Ein Bewertungsvorgang hat gar nicht stattgefunden; b) er hat stattgefunden, aber das Wissen läßt keine Korrektur zu.

Wird nun aber, wie im ersten Fall, eine Korrektur vorgenommen, so heißt das doch nichts anderes, als daß das Kind bei seiner ersten Äußerung nicht vollständig von seinem Wissen Gebrauch gemacht hat. Auf einen allgemeinen Nenner gebracht gilt entsprechend, daß es unvollständigen oder falschen Äußerungen nicht anzusehen ist, ob sie auch in der Bewertung des Kindes ungenügend sind. Daraus ergibt sich für eine umfassende Wissensrekonstruktion, daß untersucht werden muß, ob und wie solche Äußerungen korrigiert werden können.

Dies ist jedoch im Rahmen der Durchführung eines standardisierten Verfahrens nicht möglich.¹ Denn in der Testsituation — und in diesem Sinne kann sie als künstlich gelten — ist der Gelingensaspekt vollständig kontrolliert, indem der Testleiter gehalten ist, auf falsche Antworten so freundlich-neutral zu reagieren wie auf richtige. Die Evozierung von Korrekturen muß also in einem anschließenden zweiten Schritt erfolgen. Diagnose, so wurde eingangs schon betont, kann kein einmaliger Vorgang sein, sondern stellt einen Prozeß der Hypothesenbildung und -überprüfung dar.

Daß in herbeigeführten Nicht-Verstehenssituationen Kinder mit Sprachstörungen wie andere Kinder sehr viel häufiger mit Korrekturen als mit bloßen Wiederholungen oder gar keinen Antworten reagieren, ist der Untersuchung von *Gallagher und Darnton (1978)* zu entnehmen. Neben dieser sind mir allerdings nur sehr wenige andere Arbeiten zu diesem Problembereich bekannt, von denen zudem keine gezielt von Testergebnissen ausgeht. Eine entsprechende Untersuchung ist daher von uns geplant.²

Literatur

- Angermaier, M.: Psycholinguistischer Entwicklungstest (PET). Weinheim 1974.
Armstrong, D. M.: Bedeutung und Kommunikation. In: Meggle, G. (Hrsg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt 1979, S. 112—136.
Austin, J. L.: How to do things with words. Oxford 1962.
Bernstein, G. (Hrsg.): Sprachliche Codes und soziale Kontrolle. Düsseldorf 1975.
Bever, T. G.: The cognitive basis for linguistic structures. In: Hayes, J. R. (Hrsg.): Cognition and the development of language. New York 1970, S. 279—352.

¹ Ich nehme an, daß dies auch auf informelle Prüfverfahren zutrifft.

² An dieser Stelle möchte ich alle Kollegen, die mit dem H-S-E-T arbeiten, recht herzlich bitten, mit mir in Verbindung zu treten. Für die Verbesserung der vorläufigen Normen sowie für die Erstellung von Normen für Kinder mit abweichendem Sprachverhalten bin ich auf jede Hilfe angewiesen.

- Chomsky, C. S.: The acquisition of syntax in children from 5 to 10. Cambridge, Mass. 1969.
- Chomsky, N.: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt 1969.
- de Ajuriaguerra, J., Jaeggi, A., Guignard, F., Kocher, F., Maquard, M., Roth, S., und Schmid, E.: The development and prognosis of dysphasia in children. In: Morehead, D. M., und Morehead, A. E. (Hrsg.): Normal and deficient language. Baltimore 1976, S. 345—410.
- Eberle, G., Holtz, K.-L., und Schöler, H.: Validierungsstudien zum Heidelberger Sprachentwicklungstest im Bereich der Sonderpädagogik. In: Eckensberger, L. (Hrsg.): Bericht über den 31. Kongreß der DGfPs 1978. Göttingen 1979.
- Foppa, K., und Käsermann, M.-L.: Das kindliche Wissen über Sprache: Überlegungen zu einem ungelösten Problem. In: Foppa, K., und Groner, R. (Hrsg.): Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung. Bern (im Druck).
- Gallagher, T. M., und Darnton, B. A.: Conversational aspects of the speech of language-disordered children: Revision behaviors. *Journal of Speech and Hearing Research*. 21 (1978) S. 118—135.
- Grimm, H.: Strukturanalytische Untersuchung der Kindersprache. Bern 1973.
- Grimm, H.: On the child's acquisition of semantic structures underlying the wordfield of prepositions. *Language and Speech*, Vol. 18, Part 2 (1975) S. 97—119.
- Grimm, H.: Der Heidelberger Sprachentwicklungstest (H-S-E-T): Theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse. In: Augst, G. (Hrsg.): Spracherwerb von 6—16. Linguistische-psychologische-soziologische Grundlagen. Düsseldorf 1978 a, S. 53—77.
- Grimm, H.: Messung von Determinanten des Lehr-Lern-Prozesses: Sprache. In: Klauer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Band 2. Düsseldorf 1978 b, S. 355—366.
- Grimm, H.: Studieneinheit Entwicklungspsychologie: Sprachentwicklung, Kap. 6 und 7. Tübingen 1979.
- Grimm, H.: Methodologische Überlegungen zur Rekonstruktion kindlichen Wissens über die Sprache. Vortrag an der GH Kassel, Juni 1980.
- Grimm, H., und Engelkamp, J.: Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik. Berlin (im Druck).
- Grimm, H., und Schöler, H.: Heidelberger Sprachentwicklungstest. Braunschweig 1978.
- Grimm, H., Schöler, H., und Wintermantel, M.: Zur Entwicklung sprachlicher Strukturformen. Weinheim 1975.
- Grimm, H., und Wintermantel, M.: Zur Entwicklung von Bedeutungen. Weinheim 1975.
- Grohnfeldt, M.: Untersuchungen zur Struktur sprachlicher Behinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 29 (1978) 10, S. 593—602.
- Grohnfeldt, M.: Diagnose von Sprachbehinderungen. Berlin 1979.
- Hardesty, F. P., und Priester, J. H.: Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK). Textband. Bern 1966.
- Herrmann, Th.: Die Eigenschaftskonzeption als Heterostereotyp. Kritik eines persönlichkeitspsychologischen Geschichtsklischees. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*. (1980) 1, S. 7—16.
- Hörmann, H.: Meinen und Verstehen. Frankfurt 1978.
- Knura, G.: Die Sprachentwicklungsstörung und ihre Diagnostik unter pädagogischem Aspekt. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.): Störungen der Sprachentwicklung. Hamburg 1977, S. 5—16.
- Leonard, L. B.: What is deviant language? *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 37 (1972) S. 427—446.
- Menyuk, P.: Children with language problems: What's the problem? In: Dato, D. P. (Hrsg.): Developmental psycholinguistics: Theory and applications. Washington, D. C. 1975, S. 129—144.
- Plaum, E.: Psychodiagnostik im Feld der Rehabilitation, Therapie, Beratung und Prävention. *Psychologische Rundschau* (1980) 1, S. 30—46.
- Schlesinger, A., und Schlesinger, I. M.: A language development scale for the preschool age. The Israel Institute of Applied Social Research. Jerusalem 1977 (unveröff. Mskr.).
- Schöler, H., und Holtz, K.-L.: Der Heidelberger Sprachentwicklungstest H-S-E-T als Differentialdiagnostikum bei Sprachbehinderungen. Vortrag anlässlich »2nd International Language Testing Symposium«. Darmstadt, Mai 1980.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Hannelore Grimm, Psych. Institut, Hauptstraße 47—51, 6900 Heidelberg.

Hellmut Geißner, Landau

Felix Trojan
zum Gedenken

Funktionen des Sprechausdrucks

»Jetzt hören Sie mir zu.« Diese auf eine bestimmte Sprechsituation bezogene Feststellung kann allein durch Veränderung der Melodie in ihr Gegenteil verkehrt werden: »Jetzt hören Sie mir zu?«; sie kann aber auch zur Aufforderung werden: »Jetzt hören Sie mir zu!« Diese Veränderung des Äußerungssinns wurde erreicht nicht durch eine Veränderung des sprachlichen Ausdrucks — Wortwahl und Satzbau —, sondern durch Veränderung von Merkmalen des sprecherischen Ausdrucks. Diese sprachsystembezogene, diese linguistische Funktion des Sprechausdrucks ist aber nicht beschränkt auf die »satzartenqualifizierende« Funktion der melodischen Kadenz (*Winkler* 1979). Beispielsweise verändert sich der Sinn einer Äußerung auch, wenn unterschiedliche Wortakzente zum Hauptakzent dieser Äußerung verstärkt werden: »Jetzt...« (i. S. von »jetzt endlich« oder im Unterschied zu »vorher« und »nachher«); »...hören...« (im Unterschied etwa zu »sehen« oder »laufen«); »...Sie...« (keine anderen); »...mir...« (keinem anderen); »...zu« (beschäftigen sich mit nichts anderem). Diese Veränderungen des Sinns einer sprachlich konstanten Äußerung durch Variation der Betonung sind ebenso möglich im Falle von »Frage« und »Aufforderung«; z. B. »Jetzt hören Sie mir zu?« (kaum zu glauben) oder »Jetzt hören Sie mir zu!« (reden Sie nicht dauernd dazwischen!) usw.

Neben den melodischen und dynamischen Ausdrucksmerkmalen können auch temporale Merkmale eine linguistische Funktion übernehmen. Das gilt — zumindest bei eingeschobenen »Sätzen« und Parenthesen — für das Sprechtempo. Der Einschub wird nicht nur schneller, er wird im Regelfall auch »tiefer« gesprochen. An dem letzten Beispiel (»Jetzt — so habe ich den Eindruck — hören Sie mir zu.«) zeigte sich gleichzeitig noch die Funktion eines anderen temporalen Ausdrucksmittels: der Pause. Der Einschub war durch Pausen eingegrenzt, die somit innerhalb der Äußerung eine gliedernde Funktion übernommen haben und deutlich unterschieden waren von der »Schlußpause«, die eine grenzende Funktion hat. Diese, bezogen auf die einzelne Äußerung, »grenzenden« Pausen übernehmen bezogen auf komplexe Äußerungen, also auf »Texte«, wieder gliedernde Funktionen.

Wenn auch mit dieser Skizze die linguistischen Funktionen von Merkmalen des Sprechausdrucks längst nicht erschöpfend, wohl aber hinreichend deutlich dargestellt wurden, so gilt es nicht nur zu berücksichtigen, daß sie kombinierbar sind. Vielmehr ist in Betracht zu ziehen, daß die geschilderten »suprasegmentalen« oder »prosodischen« Funktionen gebunden sind an die »segmentale« Gliederung der zugrundeliegenden Lautkette. Löst sich die Betrachtung von der durch die Schrift naheliegenden visuellen Vorstellung von Buchstabenreihen, sondern wendet sie sich der akustischen Erscheinungsweise der Laute zu, dann befindet sie sich wieder in einem unmittelbar sprecherischen Bereich, eben dem der »hörbaren Laute« und nicht dem der »Buchstabenbilder«. Abgesehen von der grundlegenden Aufgabe der Segmentation, also der allophonischen Realisation der wortbedeutungsdifferenzierenden, zum Sprachsystem gehörenden, Phoneme, kann der Sinn der Äußerung durch die Art der Lautrealisation verändert werden; je nachdem, ob z. B. stärker »vokalisch« oder »konsonantisch«, »flach« oder »durchgreifend« artikuliert wird. In diesem Bereich spielen neben der Ausdifferenzierung der vokalabhängigen Klangfarben noch andere Dimensionen eine Rolle, auf die später eingegangen werden soll.

Die bis jetzt geschilderten linguistischen Funktionen des Sprechausdrucks gelten nicht nur für den Bereich der Standardsprache, sondern ebenso — wenn auch mit signifikanten Differenzen — für regionale Subsysteme, also für die Mundarten; sie gelten aber auch für

Gruppensprachen, wie vor allem die Forschungen von *Labov* (1966) für das amerikanische Englisch erwiesen haben.

Faßt man die Gesamtheit der sprachlichen Mittel mit dem Begriff »Sprachcode« zusammen, so läßt sich die Gesamtheit der sprecherischen Ausdrucksmittel als »Sprechcode« bezeichnen, dessen linguistische Funktionsdimension zunächst skizziert wurde.

Was gesagt wird, hängt also auf vielfältige Weise davon ab, *wie* es gesprochen wird. Das ist der Tatbestand, für den das Alltagswissen den Spruch bereithält: »Der Ton macht die Musik.« Aber die Beziehung von *was* und *wie* ist immer abhängig vom *Wer*. *Nietzsche* schrieb dazu: »Das Verständlichste an der Sprache ist nicht das Wort selber, sondern Ton, Stärke, Modulation, Tempo, mit denen eine Reihe von Worten gesprochen wird — kurz die Musik hinter den Worten, die Leidenschaft hinter der Musik, die Person hinter dieser Leidenschaft. Alles das also, was nicht geschrieben werden kann.«

Wenn jemand spricht, dann sind immer zugleich drei Dimensionen beteiligt: *Wer* spricht, *wie* spricht er, und *was* sagt er (vgl. *Heike* 1969). Wenn aber jemand spricht, dann spricht er — von Ausnahmen abgesehen — zu jemandem; und er spricht zu jemandem in bestimmter Absicht. Dies bedeutet einmal, daß Sprechhandlungen — wie jede Handlung — abhängig sind von ihrem Ziel; zweitens, daß dieses Ziel etwas zu tun hat mit dem, zu dem gesprochen wird; schließlich, daß die Beziehung zwischen Sprecher und Hörer die Sprechhandlung und den Sprechausdruck beeinflussen. Insofern gilt für die ebenfalls intentionale reziproke Hörhandlung ebenfalls die (vorher nur für den Sprecher reklamierte) dreifache Dimensionierung: *Wer* hört, *wie* hört er, und *was* versteht er. Der Reziprokprozeß von Sprechhandeln und Hörhandeln wird zudem bestimmt von den äußeren (»objektiven«) und inneren (»subjektiven«) Faktoren der *Sprechsituation* (*Geißner*, im Druck) und der ihr entsprechenden *Hörsituation* (*Drach* 1926, S. 136).

Mit großer Wahrscheinlichkeit hören Sie im Situationsfeld: Tagung—Universität—Hörsaal—Vortrag anders und anderes als in der Situation: Alltag—Schule—Klassenzimmer—Beratung. Innerhalb der jetzigen Situation verengt sich die Aufmerksamkeit von der vagen *sozialen Wahrnehmung* (»soziales Geräusch«) über das *Hören* (verketteter deutscher Sprachlaute) zum *Zuhören* (Hörhandeln) in der Absicht, zu *verstehen* (»Sinn«) und das *Verstandene kritisch zu prüfen* (zu verwerfen oder zu akzeptieren). Je nach Zuhörabsicht kann dabei ganz Verschiedenes im Brennpunkt erscheinen: z. B. der intendierte Sinn, die im Sprechen sich äußernde Art der Beziehung des Sprechers zum Hörer, die Art des Sprechens dieses Sprechers usw. Zwar läßt sich in bestimmter Absicht die Aufmerksamkeit auf diese Weise fokussieren, dies sollte jedoch nicht vergessen machen, daß in konkreten Prozessen mündlicher Kommunikation — wie wir den intentionalen Reziprokprozeß von Sprechhandeln und Hörhandeln bezeichnen — alle Faktoren als sinnkonstituierende immer zugleich zusammenwirken.

Dies läßt sich am Beispiel der »Klangfarben« demonstrieren: Aus dem — im Zusammenspiel von Ausatmung und Stimmlippenschwingung produzierten — teiltonreichen klanglichen Rohprodukt werden — durch die Veränderung im Ansatzrohr — bestimmte Teiltöne verstärkt, andere ausgefiltert. Auf diese Weise entstehen die Klangfarben der Vokale (linguistische Funktion). Die Vokale werden aber durch die anderen Teiltöne in bestimmter Weise expressiv eingefärbt (soziale Funktion). Schließlich entsteht abhängig von allen an der Klangbildung beteiligten Faktoren eine subjektive Eigenfärbung (diagnostische Funktion). Z. B.: Es wird hörbar ein freudiges [o:] des Sprechers X (vgl. *Höffe* 1966).

Wäre der Ausdruck der Klangfarbe »Freude« nur subjektiv, dann müßten wir bei jedem Partner je neu unterscheiden lernen, welcher stimmliche Ausdruck bei ihm »Freude« oder »Ärger«, »Wohllollen« oder »Aggressivität« bedeutet. Tatsächlich handelt es sich bei diesen als Klangfarben bezeichneten Ausdrucksarten nicht um subjektive Erfindungen, sondern um gelernte, d. h. während der Sozialisation internalisierte soziale Ausdrucksmuster.

Diese »Expressem« (Heike 1969, S. 73) erklären auch die Möglichkeit, daß jemand das »falsche« Register zieht, z. B. an unangemessener Stelle, etwa auf einem Friedhof, »laut« spricht; sie erklären auch die Möglichkeit, daß jemand bewußt ein Register zieht, das nicht seiner augenblicklichen Haltung entspricht, z. B. jemanden, den er leiden mag, mit dem Ausdruck von Distanz begrüßt. Wie die Beispiele andeuten, gibt es die soziale Prägung der Ausdrucksmuster, der Expressem, nicht nur bei den Klangfarben, sondern auch bei Lautstärke und Artikulation.

»Sozial« bedeutet freilich auch in diesem Denkkontext keine einheitliche Bezugsgröße, vielmehr vielfältige Differenzierung, die früh beginnend allmählich gelernt wird. So wurde z. B. beobachtet, daß bereits ein 13 Monate altes Mädchen in der mittleren Tonhöhe von 390 Hz brabbelte, wenn es mit der Mutter allein war, war aber nur der Vater in der Nähe, so fiel die Tonhöhe auf 290 Hz (Lieberman 1967; Helfrich 1979, S. 89). Weeks (1971) kam zu dem Schluß: »Children learn a number of different speech registers and begin to use them at approximately the same time as they begin to use language itself.« Anderen Forschern zufolge werden die Intonationskonturen noch früher gelernt, d. h., Kinder können bereits zwischen dem 4. und 8. Lebensmonat an der Melodie Fragen von Nicht-Fragen unterscheiden (vgl. Geißner 1978, S. 132). Es kann angenommen werden, daß sie später in diesen Melodierahmen hinein die sprachlichen Einheiten spannen lernen.¹ Kinder erwerben also frühzeitig im Umgang mit verschiedenen Sprechpartnern verschiedene Sprechausdrucksmuster.² Es sprechen eben Erwachsene anders zu Kindern als zu Erwachsenen (auch wenn sie kaum »baby-talk« verwenden) und Kinder anders zu Erwachsenen als zu gleichaltrigen Kindern oder zu »babies«.

Die Beziehung zum sozialen System und zum Sprachsystem (als einem besonderen Sozialsystem) entwickelt sich nicht isoliert voneinander. Dies wird vor allem auch am Rollenbezug des Sprechens deutlich; gemeint ist damit der kommunikative Vollzug sozialer Rollen. In dieser Hinsicht betrachtet sind soziale Rollen »Sprechrollen«; d. h., »es gibt kein rollenloses Sprechen« (Geißner 1960, S. 202). Als soziales Handeln ist Sprechhandeln unvermeidlich Rollenhandeln (nicht zu verwechseln mit »Rollenspielen«). Wenn auch die empirische Untersuchung der Sprechrollen noch nicht sehr weit gediehen ist, so kann doch mit einiger Wahrscheinlichkeit angenommen werden, daß die einzelnen sozialen Rollen durch Bündel von Ausdrucksmerkmalen als Sprechrollen gekennzeichnet sind. Beispielsweise läßt sich auch bei völliger Wortunverständlichkeit hörend unterscheiden (eine Form von Alltags-»masking«), ob in der Nachbarwohnung ein Sportreporter spricht oder ein Prediger, ein Politiker oder ein Conférencier. Wie für alle Rollenvollzüge, so gibt es auch im Bereich des Sprechausdrucks »sozial Erwartetes«, entsprechend auch (gleich welche Rollentheorie zugrunde gelegt wird) Sanktionen, wenn diese Sozialerwartungen enttäuscht oder mißachtet werden. »Rollendistanz« schließlich ist auch hier eine dialektische Prozeßgröße, sofern sie Bedingung von Authentizität ebenso ist wie deren Folge.

Ausdrucksmuster der Sprechrollen werden außerdem beeinflusst von situativen Steuerungsvariablen. Ein Lehrer vollzieht sprechend nicht *die* soziale Rolle »Lehrer«, ist er doch z. B. Mathematik-, Fußball- oder Sprachheillehrer. Er vollzieht je nach Bezugspartnern oder Bezugsgruppen in verschiedenen Situationen verschiedene Ausschnitte (Rollensegmente) der Lehrerrolle. Zugleich vollzieht er diese in verschiedenen Situationen nur mit verschiedenen kommunikativen Tätigkeiten. Er realisiert z. B. das Ausdrucksmuster »Verwunderung« in der Situation Klassenzimmer und der kommunikativen Tätigkeit Unterrichten anders als in der Situation Lehrerzimmer und der kommunikativen Tätigkeit Unterhalten oder in der Situation Sprechzimmer und der kommunikativen Tätigkeit Beraten. Wie sehr dabei das soziale Geflecht, d. h. die Verhältnismäßigkeit sozialer Beziehungen wirksam werden, mag ein Fall und seine rollentypische Umkehrung andeuten: Wenn beispielsweise ein ratsuchender Metzgermeister oder ein ratsuchender Arzt in die Lehrersprechstunde kommen, so unterscheidet sich ihr Sprechausdruck sicher berufstypisch, aber als Ratsuchende realisieren

beide auch Gemeinsames. Läßt umgekehrt der Lehrer sich im Metzgerladen beim Fleischkauf beraten oder im Sprechzimmer des Arztes bei einem gesundheitlichen Problem, so wird sich sein Sprechausdruck ebenfalls situativ unterscheiden, obwohl Muster des »Ratsuchens« in beiden Fällen erkennbar werden, wahrscheinlich sogar Elemente der Ausdrucksweise eines ratsuchenden Lehrers. Verallgemeinern wir die an den Sprechrollen gewonnenen Einsichten: Es lernt niemand Sprechen an und für sich, sondern immer im Miteinandersprechen und für das Miteinandersprechen; d. h., die dialogische Funktion ist fundamental. Es lernt niemand Sprechen als Sprechen, sondern immer als Sprechen »einer« Sprache, genauer: von Varietäten einer Sprache. Es lernt niemand Sprechen von Sprachvarietäten zum Erlernen von Sprachvarietäten, sondern in bestimmten kommunikativen Formen für den funktionalen, d. h. sozialen Vollzug kommunikativer Formen zum Erreichen kommunikativer Ziele.

Wie in der linguistischen Dimension die Funktionen des Sprechausdrucks zu gliedern sind in standard-, regional- und gruppensprachliche, so in der sozialen Dimension nach institutionellen, situativen und rollenhaften Funktionen. Diese sprachlichen und sozialen Varietäten und Normen sind im gesamtgesellschaftlichen Kooperationsprozeß entstanden, werden als geronnenes gesellschaftliches Bewußtsein und als Handlungsmuster überliefert, leiten den sozialen Kooperationsprozeß und werden — sofern sie nicht bei rigidem Festschreiben der Normen (durch die Vertreter herrschender Sozialisationsagenturen) konserviert und eingefroren werden — in der jeweiligen Aktualisierung verändert. Dies gilt wie für sämtliche gesellschaftliche und d. h. »nicht-naturwüchsige« Systeme und Muster auch für alle Sprach- und Sprechcodes.

Verändert werden sie, abhängig von gegebenen sozialen Verhältnissen, durch die ihre kommunikativen Handlungsziele verfolgenden Miteinandersprechenden. Hier endlich kommt die dritte Dimension der Sprechausdrucksfunktionen in den Blick, die personale.³ Da im jetzigen Zusammenhang der Aspekt überwiegt, was die Person — willkürlich oder unwillkürlich — von sich zu erkennen gibt, bzw. woran sie erkannt werden kann, verwende ich — Georg Heike (1972, S. 36) folgend — als Oberbegriff für diese Dimension den Ausdruck »diagnostisch«. Dies könnte freilich dem Mißverständnis Vorschub leisten, es sei bei einer Diagnose des Sprechausdrucks bzw. einer Diagnose aus dem Sprechausdruck nur dieser personale Bereich zu berücksichtigen. Nach dem vorher Dargelegten ist jedoch zu hoffen, daß dieses Mißverständnis nicht mehr auftreten kann. Vorsichtshalber sei es noch einmal formuliert: Bei einer Beurteilung des Sprechausdrucks bzw. bei einer Diagnose von Sprechcodes (auch von Sprechfehlern) sind sämtliche Dimensionen des Sprechausdrucks ebenso zu berücksichtigen wie sämtliche Parameter (vgl. Abbildung 1). Dies ist erforderlich, weil die

Abb. 1: Sprechersische Ausdrucksmittel
(Kleiner Katalog)

- | | |
|------------------------|----------------------------|
| 1. <i>melodische</i> | 3. <i>temporale</i> |
| 1.1. Tonhöhe | 3.1. Geschwindigkeit |
| 1.2. Satzmelodie | 3.2. Tempowechsel |
| 1.3. Klangfülle | 3.3. Pausendauer |
| 1.4. Klangfarben | 3.4. Pausenart |
| 2. <i>dynamische</i> | 4. <i>artikulatorische</i> |
| 2.1. Betonung | 4.1. Deutlichkeit |
| 2.2. Betonungswechsel | 4.2. Deutlichkeitswechsel |
| 2.3. Lautstärke | 4.3. Lautbindung |
| 2.4. Lautstärkewechsel | 4.4. Lautungsstufen |

Aus: Geißner, H. »Elemente der Sprechhandlung«. In: »Rhetorik und politische Bildung«. Erw. Aufl. Kronberg 1975, S. 91 — 113; S. 102.

personale Dimension sich im konkreten Vollzug mit den anderen Dimensionen zusammen entwickelt hat und im konkreten Vollzug nur gemeinsam mit der sprachlichen und der sozialen Dimension sich äußern kann. Wer die Beziehung von »Sprache und Persönlichkeit« nicht idealisieren will, muß auch die Beziehung von »Sprache und Unpersönlichkeit« bedenken, wobei die Formel »Sprache« nennt, aber — zumindest in der mündlichen Kommunikation — immer zugleich »Sprechen« einschließt.⁴

In der diagnostischen Dimension lassen sich für die Sprechausdrucksphänomene — bezogen auf die Dauer ihres Vorhandenseins — folgende Unterkategorien feststellen: konstitutionelle, habituelle und okkasionelle. Als konstitutionell werden die Funktionen bezeichnet, die abhängig sind von den anatomisch-physiologischen Gegebenheiten und deren physikalisch-akustischen Korrelaten: Größe und Beweglichkeit des Respirations-, Phona-tions- und Artikulationsapparates, die zu einem nicht geringen Teil abhängig sind von Körpergröße, Geschlecht und Alter. Diese Gegebenheiten sind willkürlich nicht veränderlich, folglich gelten die von ihnen abhängigen Ausdrucksfunktionen als relativ konstant. Deshalb liegt auch die »Trefferquote« bei Einschätzungen des Alters, der Körpergröße und des Geschlechts nach der Sprechstimme relativ hoch. Allerdings gibt es auch in diesen Hin-sichten Veränderungen: vorab des Alters, weniger der Körpergröße — es sei denn bei Her-anwachsenden und Vergreisenden — und der hormonabhängigen Ausdifferenzierung der Stimme als »sekundäres Geschlechtsmerkmal« in der Pubertät. Gerade in diesem Bereich zeigen sich aber im interkulturellen Vergleich Unterschiede in der Grundtonhöhendistanz von Frauen- und Männerstimmen, selbst intrakulturell sind Wandlungen zu beobachten.

Vergleicht man z. B. amerikanische Männerstimmen mit deutschen, so liegt die fo-Frequenz der Amerikaner signifikant tiefer (128 Hz) als die der Deutschen (161 Hz). Klaus Scherer (von dem diese und eine Reihe anderer Untersuchungen in diesem Problemfeld stammen) setzt dieses Ergebnis aber nicht in Beziehung 1. zu der durchschnittlichen Stimmfrequenz von Schwarzamerikanern, 2. zu der durchschnittlichen Stimmfrequenz amerikanischer und deutscher Frauen. Nach meinen — empirisch nicht überprüften — Beobachtungen ist je-doch die stimmliche Distanz zwischen Männer- und Frauenstimmen in den USA größer als hier; d. h., den tieferen Männerstimmen entsprechen höhere Frauenstimmen. Die geringere Distanz hier, die in der Grundfrequenz der Frauenstimmen immer noch im Oktavabstand bleibt, bezieht sich vor allem auf die Formanten. Scherer (1979, S. 157) führt zur Erklärung seiner Stichprobenergebnisse folgendes an: »Higher fo seems to be associated with a personality syndrome of competence and dominance in male American and — to some extent — male German speakers as well as with a syndrome of discipline dependability in male German and female American speakers.« Mag auch dahingestellt bleiben, ob aus der Stichprobe auf »cultural stereotypes« gefolgert werden kann, deutlich wird, daß zumindest in gewisser Hinsicht fraglich ist, ob und inwieweit nicht auch konstitutionelle Faktoren soziostrukturell überformt sind. Für eine derartige Annahme spricht eine Feststellung von Lomax, die Scherer (a.a.O.) wie folgt zitiert: »This notion seems entirely compatible with the assumption of a higher muscular tension in societies where conformity to rules and general discipline and self-control are highly valued.« Demzufolge wäre höhere Grundtonhöhe ambivalent, einmal — nach außen gerichtet — wäre sie Ausdruck von Anspruch und Dominanz, zum anderen — nach innen, gleichsam »gegen« sich selbst gerichtet — Ausdruck von Diszipliniertheit und Abhängigkeit, also Ausdruck strenger Selbstkontrolle und ängstlichem Bemühen, Regeln und Verpflichtungen nicht zu verletzen. Die höheren Frauenstimmen erklärten sich von daher nicht nur physiologisch, sondern auch aus dem traditionellen Rollenmuster, bzw. eine — beobachtbare — Veränderung der durchschnittlichen Grundtonhöhe auch aus dem Rollenwandel.

Während diese — zum Teil hypothetischen — Überlegungen bereits in den Bereich des sozial »gelernten« Ausdrucks, also den der habituellen Ausdrucksmerkmale überleiten, gehört die Frage nach dem Muskeltonus teilweise noch in den »konstitutionellen« Bereich.

Dies gilt vor allem dann, wenn die neurophysiologischen Prozesse mitberücksichtigt werden, von denen der Muskeltonus abhängt. So ging z. B. Felix Trojan — mein verstorbener Wiener Kollege — davon aus, daß die phylogenetisch entwickelten Grundhaltungen der Trophotropie und Ergotropie auch den Sprechausdruck prägen, Grundhaltungen, die auch den ontogenetischen Lern- und Ausdrucksprozeß beeinflussen. Trojan entwickelte (1948) aus diesem Ansatz eine differenzierte Theorie der vegetativen Steuerung des Sprechausdrucks — eine »Lautstilistik« —, in der die einzelnen Merkmale als »Akueme« bezeichnet wurden.⁵ Trojan glaubte nachweisen zu können, daß die Akuemstrukturen als prälinguistische Strukturen interkulturell sind. Scherer (1979, S. 151) billigt diesen Schlußfolgerungen Trojans nur hypothetischen Status zu. Hier sind weitere Forschungen erforderlich, so daß die Frage einer »biophonetischen« Grundlagentheorie derzeit unbeantwortet bleiben muß.

Aufschlußreich mögen andere Merkmale sein, die in mehreren Bereichen erscheinen; z. B. Brüchigkeit, Heiserkeit oder Hauchigkeit der Stimme. Ist es ein »konstitutionelles« Charakteristikum eines Sprechers oder ein »habituelles« Signal für einen Raucher oder Trinker oder für schlechten gesundheitlichen Dauerzustand? Es könnte aber auch ein Zeichen von Dauergespanntheit, Aggressivität oder Ängstlichkeit sein. Schließlich könnte es »okkasionell« im Gefolge einer Erkältung, Laryngitis oder Pharyngitis ebenso auftreten wie als Anzeichen von Müdigkeit, momentaner lust- oder unlustvoller Erregtheit, Schleimbildung oder schnellem Laufen. Wenn das Beispiel mit seinen »Fällen« auch nur aus dem Stimm- bzw. melodischen Parameter stammte, konstitutionelle, habituelle und okkasionelle Varianten gibt es auch in den anderen Parametern. Beispielsweise kann im dynamischen Parameter der Unterschied von »Schon- und Kraftstimme« (Trojan) mit unterschiedlicher Funktion in allen drei Hinsichten konstatiert werden. Oder im temporalen Parameter lassen sich unterscheiden als konstitutionell die motorische Koordinationsfähigkeit, als habituell die Artikulationsgeschwindigkeit bzw. Sprechflüssigkeit, als okkasionell deren Verminderung bei Alkoholisierung oder nach Drogenkonsum. Oder im artikulatorischen Parameter kann »Nasalität« beispielsweise konstitutionell sein, aber auch habituell als Ausdruck der Affektiertheit oder der Teilhörbarkeit und okkasionell bei Schnupfen, Schmerzen usw.

Da eine gründliche Diskussion sämtlicher Ausdrucksmerkmale unmöglich ist, möchte ich es bei dem Dargestellten belassen und statt dessen die aus den entwickelten Kategorienbündeln gewonnene Matrix heranziehen (vgl. Abbildung 2). Horizontal sind als Kopfleiste

Abb. 2: Funktionen des Sprechausdrucks

	A. linguistische			B. soziale			C. 'diagnostische'		
	A1. standard-sprachl.	A2. regional-sprachl.	A3. gruppen-sprachl.	B1. institu-tionelle	B2. situa-tive	B3. rollen-typische	C1. konstitu-tionelle	C2. habitu-elle	C3. okkasio-nelle
<u>1. mel.</u>									
1.1.									
1.2.									
1.3.									
1.4.									
<u>2. dyn.</u>									
2.1.									
2.2.									
2.3.									
2.4.									
<u>3. temp.</u>									
3.1.									
3.2.									
3.3.									
3.4.									
<u>4. art.</u>									
4.1.									
4.2.									
4.3.									
4.4.									

die 3 Dimensionen mit jeweils 3 Unterkategorien eingetragen, vertikal die 4 Merkmalsparameter mit je 4 Unterkategorien; rein rechnerisch ergäben sich somit 144 Positionen, wobei zu diskutieren wäre, ob diese Positionen schon alle »besetzt« werden können und ob dies überhaupt sinnvoll ist. Sinnvoll scheint mir — aus meiner Erfahrung als Sprechwissenschaftler, Sprecherzieher und Sprechtherapeut — diese Matrix als nützliche Orientierungshilfe für Forschung, Lehre und Behandlung.

Nützlich scheint mir die Matrix aber nicht nur, weil sie auf einen Blick die Interdependenzen melodischer, dynamischer, temporaler und artikulatorischer Merkmale des Sprechausdrucks in den linguistischen, sozial-expressiven und diagnostischen Dimensionen bewußt machen kann, sondern weil sie ein Gitternetz ist, in dem jeder, der über Sprechausdruck anderer spricht oder am Sprechausdruck anderer arbeitet, sich zunächst einmal (und in der lebensgeschichtlichen Veränderung immer wieder) fangen sollte; weniger metaphorisch: Die Matrix scheint ein geeignetes Instrument zur Selbsteinschätzung professioneller Zuhörer. Da in dialogischen Prozessen »Sprechen« immer auf »Hören« bezogen ist, »Hören« sogar dem »Sprechen(lernen)« vorausgeht, entwickelt jeder nicht nur Sprechweisen, sondern Hörweisen. *Wer hört, wie hört er, und was versteht er?* Auch die Hör- und Hörverstehensfähigkeit entwickelt sich nicht nur konstitutionell, sondern sie ist abhängig von psychostrukturellen und soziostrukturellen Einflüssen.

Als Mitglieder einer deutschen Sprach- und Sprechkultur ist unser Sprechausdruck auf bestimmte Weise geprägt, die sich von der anderer »Kulturen« unterscheidet, wie ein interkultureller Vergleich schon in Europa zeigen könnte. Bei genauerem Hinhören werden erhebliche Unterschiede aber nicht nur innerhalb der deutschsprechenden Sozietäten deutlich — BRD, DDR, CH, A, Ungarndeutsche, Rumäniendeutsche, Elsaß, Luxemburg⁶ —; verschiedene Kommunikationsstile gibt es auch innerhalb der Bundesrepublik Deutschland, differenziert sowohl nach regionalen als auch nach sozialen Sprechgemeinschaften. Diese Vielzahl sprachlicher Varietäten und Vielzahl sprecherischer Varietäten führen im Verbund mit einer Vielzahl sozialer Normen nicht nur zu einer Vielzahl kommunikativer Varietäten, sondern — und das ist hier der Bezugspunkt — zu einer Vielzahl von Hörgewohnheiten und Interpretationsregeln. Was im Anschluß an die Forschungen der Ethnomethodologen *Gumperz* und *Hymes* für das Englische formuliert wurde, läßt sich auf das Deutsche übertragen: »From this perspective it is possible to establish, . . . , that members of different subcultures have different interpretive rules for formulating inferences from particular features of English« (*Brown und Fraser* 1979, S. 57). Darin liegen nicht nur die Möglichkeiten fruchtbarer Urteilsvielfalt, im Autostereotyp auch die Gefahren der Unter- oder Überschätzung der anderen. Wer selbst relativ »hoch« spricht, der wird schon die mittlere Tonhöhe anderer für »tief« halten. Wer selbst eher »leise« spricht, dem wird schon die mittlere Lautheit anderer als »zu laut« erscheinen. Wer selber schnell spricht, dem werden weniger schnell Sprechende schon zu langsam vorkommen. Wer selbst mit wenigen »gefüllten« Pausen (»ems« und »ähs«) auskommt, der wird bei anderen eher anfangen, die »ähs« zu zählen. Wer selber [s] von [z] unterscheidet, dem werden Sprecher, die diesen Unterschied nicht machen, eher auffallen. Wer selbst nur Mundart spricht, der wird Standardsprachensprecher eher bewundern oder ablehnen.

Wer immer in pädagogischer oder therapeutischer Absicht hört, der hört m. a. W. schnell das Gras wachsen, ganz abgesehen davon, daß er leicht in Gefahr gerät, seine Sprech-Hörweise (oft genug unreflektiert und ohne permanente Überprüfung) für »modellhaft« zu halten. Dabei sind die eigenen Hörgewohnheiten auch des Spezialisten, sind seine/ihre Hörerwartungen ebenso geprägt von der eigenen Kommunikationsgeschichte und der eigenen Kommunikationsbiographie. Wer selber ein »Mittelschichtsprecher« ist, dem werden die Sprechweisen der Angehörigen anderer Schichten auffallen, so wie er mit seiner Sprechweise auffällig wird, wenn er in einer Gruppe von Nicht-Mittelschichthörern spricht. Beispielsweise gilt »gesteigerte Lautheit« in der Unterschicht eher als »rauh, aber herzlich«,

in der Oberschicht eher als »töricht und aggressiv«; leises Sprechen dagegen in der Unterschicht eher als »distanziert, vornehmthuend, wenn nicht verschlagen«, in der Mittelschicht als »umgänglich und vernünftig«.

Abhängig von den konstitutionellen Unterschieden — dem bereits erwähnten Oktavabstand zwischen Frauen- und Männerstimmen —, liegt der Hauptsprechbereich von Frauen im Bereich der »Emotionaloktav« von Männern, während die »Emotionaloktav« von Frauen im allgemeinen außerhalb der stimmphysiologischen Reichweite von Männern liegt. Das führt häufig zu entsprechenden, geschlechtsspezifischen Urteilen: »brummig und hart« auf der einen, »überkandidelt und schrill« auf der anderen Seite, bzw. höhersprechende Männer werden häufiger als »weibisch« eingeschätzt, tiefer sprechende Frauen als »vermännlicht«. Abgesehen von derartigen klischeehaften, geschlechtsrollenspezifischen Zuschreibungen bleibt aber zu beachten, daß Frauen Frauen prinzipiell anders hören als Frauen Männer und entsprechend, daß Männer Frauen anders hören als Männer Männer.

Allerdings sind bei derartigen Einschätzungen auch die im geschichtlichen Prozeß geschehenden gesellschaftlichen Veränderungen bedeutsam. Was der heutigen Generation wie ein Zerrbild vorkommen mag, hat Generationen vorher im Sprechausdruck geprägt: »Wer hoch ist, spricht hoch« (vgl. dazu *Geißner* 1969, S. 17 f.). *Nietzsche* etwa, der ein scharfes Ohr für das Rhythmische und Melodische hatte, schrieb schon bald nach dem Krieg von 1870/71: »Etwas Höhnisches, Kaltes, Gleichgültiges, Nachlässiges in der Stimme: das klingt jetzt den Deutschen ‚vornehm‘ — und ich höre den guten Willen zu dieser Vornehmheit in den Stimmen der jungen Beamten, Lehrer, Frauen, Kaufleute; ja die kleinen Mädchen machen schon dieses Offiziersdeutsch nach. Denn der Offizier, und zwar der preußische, ist der Erfinder dieser Klänge.« Diese Einschätzung wird von Rudolf *Mehring* 1908 bestätigt: »Man betrachte die jetzt im Reich übliche Art zu sprechen; sie geht von Preußen aus und speziell vom preußischen Offiziersstande. Daher der kurz angebundene Satzbau, die bestimmte Art, die hohe Tonlage. Natürlich hängt die Ausbreitung dieser Art zu sprechen damit zusammen, daß man die ganze Offiziersart mehr oder weniger nachahmt, das ganze Auftreten und Gehabe, man hat ein gewisses Ideal von Schneidigkeit, dem man nachstrebt. Als Mitglied einer gewissen Verkehrsklasse denke, fühle und spreche ich wie diese, und mit dieser Klasse ändere ich mich in jeder Beziehung.«

Ein halbes Jahrhundert vor Sozialpsychologie, Sprechrollentheorie, Ethnomethodologie und Situationstheorie wurden auf diese Weise Sprechausdrucksphänomene erkannt und in ihrem sozialen Kontext beschrieben, die manche lediglich faktorenanalytische Studie von heute hinter sich läßt. Es ist hier nicht möglich, weder eine Geschichte der rhetorischen Funktion des Sprechausdrucks zu skizzieren — politische Reden, Predigten, Vorlesungen, Ansprachen, Konversationsstile, Debattenstile — oder eine Analyse der Wirkungen zeitgenössischer Redner und Debatter, noch eine Geschichte der ästhetischen Funktionen des Sprechausdrucks — Theateraufführungen, Filme, Hörspiele, »Rezitationen«, Fernsehsendungen — oder eine Analyse der Wirkung zeitgenössischer Schauspieler und Sprecher — aber der Bezugspunkt ist evident: Wer über die Funktionen des Sprechausdrucks nachdenkt oder wer sie zu erforschen versucht, der kann sich nicht verlassen auf die Ergebnisse von Laborexperimenten, sondern der ist konfrontiert mit der Geschichtlichkeit auch der sprecherischen Ausdrucksmerkmale; und das heißt auch und unausweichlich: Er ist sprechend und hörend konfrontiert mit seiner eigenen Sozialisations- und Lebensgeschichte im Wandel der sozialen Praxis.

Die letzten Beispiele, aus denen die Notwendigkeit abgeleitet wurde, die geschichtliche Dimension auch in die Betrachtung und Analyse der (Merkmale und) Funktionen des Sprechausdrucks einzubeziehen, konnten aber auch verdeutlichen, daß es selten um ein isoliertes Sprechausdrucksmerkmal geht, sondern immer um Merkmalsbündel; eine Einsicht, die in sprechpädagogischen Prozessen so wichtig ist wie in sprechtherapeutischen! Weiter könnte an diesen Beispielen bewußt worden sein, daß diese Cluster als Muster

von sozialen Rollen in der Widerspiegelung gesellschaftlicher und politischer Prozesse stärker geprägt sind als von individualpsychischen Prozessen. Schließlich könnte daran erkennbar geworden sein, daß auch eine unmittelbare Beziehung zwischen kognitiven Prozessen und Funktionen des Sprechausdrucks besteht (vgl. *Scherer* 1979, S. 195). Aus all dem folgt auch, daß die oben gegebene Matrix sowie die kategorialen und diagnostischen Einträge keine ahistorischen Größen sind, sondern im geschichtlichen Prozeß je neu definiert werden müssen. Außer diesen — bereits summierenden — Aussagen, möchte ich folgendes noch einmal betonen:

1. Phänomene des Sprechausdrucks gehören zu einem Teil zum jeweiligen Sprachsystem;
2. Phänomene des Sprechausdrucks gehören zu einem anderen Teil zum jeweiligen Sozialsystem;
3. Phänomene des Sprechausdrucks gehören zum dritten Teil zur Struktur des Subjekts.

Im kommunikativen Vollzug, also in reziproken Prozessen von Sprechhandeln und Hörhandeln, sind immer zugleich alle drei Dimensionen als interdependente wirksam.

Nach dem Entwickelten scheint es mir nicht angemessen, diese Trifunktionalität mit den Termini »linguistisch, paralinguistisch und extralinguistisch« zu benennen — dies kann hier jedoch nicht mehr diskutiert werden —; fest steht jedoch, daß die gängige Dichotomie »verbal und nonverbal« für den Bereich des Sprechausdrucks unhaltbar ist — einmal, weil sprecherische Ausdrucksfunktionen (also »Nonverbales«) zum Sprachsystem gehören (zum »Verbalen«), zum anderen, weil der Sprechausdruck — wie geschildert — in drei Dimensionen reicht.

Obwohl eine Fülle von Einzeluntersuchungen vorliegt — die Arbeit von *Görlitz* nannte 1971 bereits etwa 1500 Titel — ist die Schlußfolgerung, die *Laver* und *Trudgill* für den sogenannten »paralinguistischen« Bereich ziehen, auf das Gesamtgebiet der Erforschung der Funktionen des Sprechausdrucks übertragbar: »A satisfactory theory of paralinguistic communication ist not likely to be available for some years, because of the complexity of the problem« (1979, S. 16).

Anmerkungen

- ¹ Auf einen möglichen Zusammenhang mit der unterschiedlichen Entwicklung der beiden Hirnhemisphären weist *Helfrich* (1979, S. 85) hin; bei Rechtshändern ist die rechte Hälfte für den »Ausdruck«, die linke für »Sprache« zuständig, die Intonation bildet die Brücke. Für diese Annahme sprechen auch die Resistenzen, sowohl im Falle aphatischer (Zer-)Störungen als im Falle pädagogischer Umwandlungen (Zweitsprachenerwerb) der früher erworbenen Intonationsmuster.
- ² Sogar ein fünf Jahre altes mongoloides Kind beherrschte drei Sprechstile, wie *Giles* und *Powesland* (1975, S. 139) berichten.
- ³ Statt »personal« ließen sich auch die Termini »subjektiv« oder »individual« verwenden, die aber in der Bildungsgeschichte mit Konnotationen aufgeladen sind, die in ihrer Emphase den Blick verstellen; das gilt besonders für den klassizistischen »Persönlichkeits«begriff.
- ⁴ Lediglich für die Zwecke experimenteller Forschung werden mit Hilfe verschiedener Manipulationstechniken — Korrelationstechnik, Masking, Manipulation, Synthetisierung — einzelne Faktoren analysiert, in der kommunikativen Praxis von Lehrern, Beratern und Behandlern gibt es dagegen diese Techniken nicht, sondern nur den komplexen Sprechausdruck; Fokussierung ist hier sogar nicht ungefährlich.
- ⁵ *Akuem*, Begriff zur Bezeichnung der »struktural einheitlichen Kombination der einzelnen Ausdrucksmerkmale« (1975, S. 103), die freilich »in unbegrenzter Mannigfaltigkeit« realisiert werden können.
- ⁶ Wobei unsere Luxemburger Nachbarn mit ihrer — zumindest in einigen Schichten — Triglossie besonders differenziert interagieren, sofern sie mit verschiedenen kommunikativen Tätigkeiten eben nicht nur die »Sprachcodes« wechseln, sondern zugleich die »Sprechcodes«.

Literatur

- Appel, G., u. a. (Hrsg.): A selected Bibliography on Temporal Variables in Speech. Tübingen 1980.
- Brown, P., und C. Fraser: Speech as a Marker of Situation. In: Scherer, K., und H. Giles (eds.): Social Markers in Speech. Cambridge-Paris 1979, S. 33—62.
- Bühler, H., und G. Müller (Hrsg.): Sprachentwicklungspsychologie. Weinheim 1974.
- Bühler, K.: Ausdruckstheorie. Jena 1933.
- Bühler, K.: Sprachtheorie. Jena 1934.
- Crystal, D.: Prosodic Systems and Intonation in English. Cambridge 1969.
- Drach, E.: Die redenden Künste. Leipzig 1926.
- Drach, E.: Sprecherische Gestaltungslehre. In: Lebede, H. (Hrsg.): Sprecherziehung, Rede, Vortragskunst. Berlin 1930, S. 24—70.
- Drommel, R.: Probleme, Methoden und Ergebnisse der Pausenforschung. Köln 1974.
- Duker, S. (ed.): Listening Bibliography. Metuchen, N.J. 1968².
- Eakins, B. W., und Eakins, R. G.: Sex differences in Human Communication. Boston 1978.
- Essen, O. v.: Sprecherische Ausdrucksgestaltung. Hamburg 1953.
- Essen, O. v.: Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation. Ratingen 1959².
- Fährmann, R.: Die Deutung des Sprechausdrucks. Bonn 1967².
- Geißner, H.: Soziale Rollen als Sprechrollen. In: Kongreßbericht allgemeine und angewandte Phonetik. Hamburg 1960.
- Geißner, H.: Schallplattenanalysen. Gesprochene Dichtung. Saarbrücken 1965.
- Geißner, H.: Sprechkunde und Sprecherziehung. Bibliographie der deutschsprachigen Literatur 1955—1965. Düsseldorf 1968.
- Geißner, H.: Rede in der Öffentlichkeit. Stuttgart 1969.
- Geißner, H.: Rhetorik und politische Bildung. Kronberg 1975².
- Geißner, H.: Sprecherziehung und Spracherwerb. In: Kongreßbericht Gesellschaft für angewandte Linguistik. Stuttgart 1978, S. 131—142.
- Geißner, H.: Zur Lage der Sprechwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Studium Linguistik. 1979, S. 77—85.
- Geißner, H.: Zur Theorie rhetorischer Sprechhandlungen. In: Dyck, J. (Hrsg.): Rhetorik. Ein Internationales Jahrbuch. Stuttgart 1980, S. 26—41.
- Geißner, H.: Situation und Handeln. In: Proceedings International Society of Semiotics. Den Hague (im Druck).
- Giles, H., und P. F. Powesland: Speech Style and Social Evaluation. New York 1975.
- Giles, H., Scherer, K. R., und D. M. Taylor: Speech Markers in Social Interaction. In: Scherer, K. R., und H. Giles (eds.): Social Markers in Speech. Cambridge-Paris 1979, S. 343—381.
- Görlitz, D.: Ergebnisse und Probleme der ausdruckspsychologischen Sprechstimmforschung. Meisenheim 1972.
- Gumperz, J. J., und D. Hymes (eds.): Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. New York 1972.
- Hardcastle, W.: Physiology of Speech Production. New York 1976.
- Helfrich, H.: Age Markers in Speech. In: Scherer, K. R., und H. Giles (eds.): Social Markers in Speech. Cambridge-Paris 1979, S. 63—108.
- Heike, G.: Suprasegmentale Analyse. Marburg 1969.
- Heike, G.: Sprachliche Kommunikation und linguistische Analyse. Heidelberg 1969.
- Heike, G.: Phonologie. Stuttgart 1972.
- Heike, G., u. a. (Hrsg.): Bibliographie der Phonetik und Phonologie der Deutschen. Tübingen 1971.
- Herbst, L.: Untersuchungen zum physiologischen Hauptsprechtonbereich. In: Kurka, E., und J. Suttner (Hrsg.): Methodische Probleme der Sprecherziehung. Halle/Saale 1968, S. 153—173.
- Höffe, W. L.: Sprachlicher Ausdrucksgehalt und akustische Struktur. Ratingen 1966.
- Höffe, W. L.: Hören — Verstehen — Formulieren. Experimentelle Untersuchungen zur sprachlichen Kommunikation. Ratingen 1971.
- Hymes, D.: Soziolinguistik. Frankfurt 1979.
- Janota, P.: Personal Characteristics of Speech. Prag 1967.
- Key, M. R.: Paralanguage and Kinesics. Metuchen, N.J. 1976.
- Klein, W., und D. Wunderlich (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt 1972.
- Kreuder, H. D. (Hrsg.): Studienbibliographie Linguistik. Wiesbaden 1974.
- Labov, W.: The Social Stratification of English in New York City. Washington, D.C. 1966.

- Labov, W.: Sociolinguistic Patterns. Oxford 1972.
- Laver, J., und P. Trudgill: Phonetic and Linguistic Markers in Speech. In: Scherer, K. R., und H. Giles (eds.): Social Markers in Speech. Cambridge-Paris 1979, S. 1—32.
- Lehiste, I.: Suprasegmentals. Cambridge, Mass. 1970.
- Lieberman, P.: Intonation, Perception and Language. Cambridge 1969.
- List, G.: Psycholinguistik. Stuttgart 1972.
- Lotzmann, G. (Hrsg.): Sprach- und Sprechnormen. Heidelberg 1974.
- Lotzmann, G. (Hrsg.): Aspekte auditiver, rhythmischer und sensomotorischer Diagnostik, Erziehung und Therapie. München-Basel 1978.
- Mangold, M.: Phonetic Emphasis. Hamburg 1975.
- Meinhold, G., und E. Stock: Phonologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig 1980.
- Moses, P. J.: Die Stimme der Neurose. Stuttgart 1956.
- Oksaar, E.: Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik. Stuttgart 1977.
- Robinson, W. P.: Speech Markers and Social Class. In: Scherer, K. R., und H. Giles (eds.): Social Markers in Speech. Cambridge-Paris 1979, S. 211—250.
- Sandig, B.: Stilistik. Berlin 1978.
- Scherer, K. R.: Personality Markers in Speech. In: Scherer, K. R., und H. Giles (eds.): Social Markers in Speech. Cambridge-Paris 1979, S. 147—210.
- Simon, G. (Hrsg.): Bibliographie zur Soziolinguistik. Tübingen 1974.
- Smith, Ph. M.: Sex Markers in Speech. In: Scherer, K. R., und H. Giles (eds.): Social Markers in Speech. Cambridge-Paris 1979, S. 109—146.
- Sudnow, D. (ed.): Studies in Social Interaction. New York 1972.
- Stelzig, H. (Hrsg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Leipzig 1978².
- Stock, E., und J. Suttner (Hrsg.): Sprechwirkung. Halle/Saale 1976.
- Stock, E.: Untersuchungen zur Form, Bedeutung und Funktion der Intonation im Deutschen. Berlin (Ost) 1980.
- Stoffel, R. M.: Sprechdenken und Hörverstehen. In: Praxis Deutsch. 1979, Heft 33, S. 51—55.
- Thorne, B., und N. Henley (eds.): Language and Sex: difference and dominance. Rowley, Mass. 1975.
- Trojan, F.: Der Ausdruck der Sprechstimme. Wien-Düsseldorf 1952².
- Trojan, F.: Die Ausdruckstheorie der Sprechstimme (Literatur seit 1945). In: Phonetica 4, 1959, S. 63—81.
- Trojan, F.: Akzent, Betonung und Rhythmus. In: Studium Generale. 19 (1966) 1, S. 18—30.
- Trojan, F.: Biophonetik. Mannheim-Wien-Zürich 1975.
- Urban, K. K.: Verstehen gesprochener Sprache. Düsseldorf 1977.
- Winkler, Chr.: Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung. Düsseldorf 1969².
- Winkler, Chr.: Untersuchungen zur Kadenzbildung in deutscher Rede. München 1979.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Hellmut Geißner, Nußdorfer Weg 30, 6740 Landau.

Erfahrene Erzieherin

mit sprachtherapeutischem Interesse oder entsprechender Ausbildung
für den selbständigen Aufbau eines Sprachheilkindergartens im Hochschwarzwald
zum 1. September 1981 gesucht.

Bewerbungen erbeten an:

Freundeskreis für förderungsbedürftige Kinder und Jugendliche Hochschwarzwald e.V.
Hebelstraße 15, 7820 Titisee-Neustadt.

Unsere Neuerscheinungen 1980/81

(Preisstand 1. Januar 1981)

Anton Ottmann/Hildegard Heidtmann/Waldemar Stumpf: Wir fördern mathematisches Denken bei Kindern mit Sprachschwierigkeiten, 144 Seiten, ca. 150 Abb., 26,— DM.

Die Verwendung mathematischer Darstellungen für Sprachübungen. Konkrete Lernziel- folgen, Einstiegs- und Differenzierungsvorschläge. Für Lehrer von Sonderschulen, Sprach- heilschulen, Ausländerklassen, Grundschulen, Erzieher in Vorschulen, Studenten. Begriffs- bildung / Rechteckschema / Maschinenmodelle / Zuordnungen / Ordnungsrelationen / Orien- tierung im Raum (topologische Grundbegriffe), Flächenpropädeutik/Ausschneideübungen / Spiegelung und Symmetrie / Größen / Folgen / Zahlbegriff und Grundrechenarten / Stoffver- teilungspläne/Verzeichnis von Literatur, Schulbüchern und Arbeitsmaterialien.

Peter Rech/Emil Schult: Spiele mit Kunst — Kunst-Spiele, 170 Seiten, ca. 70 z.T. farbige Abb., 36,— DM.

Räumliche, optische und aktionistische Kunst-Verfahren. Sensibilisierungen auf das soziale, räumliche und farbige Umfeld von Kindern in Schulen, Sonderschulen, Kreativitäts- zentren, Erziehungsberatungsstellen, freien Kinderinitiativen. Lichtwand/Wiesentisch — Grassessel/Zeitungsauto — Zeitungsstuhl/Glas-Architektur/Farbaquarium/Action paint- ing / Trockene Flaschenpost / Sand-Malen / Konkrete Poesie / Utopisches Design / Licht- figuren/Stockpuppen/Kleisterbilder/Rundtanz u. a. Themen.

Neue Kopiervorlagen zum Preis von nur 25,— DM je Mappe:

Ursula Lassert: 50 Bilderrätsel für die Primarstufe.

Ursula Lassert: 50 Bilderrätsel für die Sekundarstufe I.

Ursula Lassert: 50 Bilderrätsel für den Englischunterricht.

Die Bilderrätsel eignen sich als lustige Zusatzaufgaben, Einführungen, Zusammenfas- sungen und Ergänzungen des Unterrichts in verschiedenen Fächern in Einzel- und Gruppen- arbeit.

Wie bisher lieferbar:

Hans-Helmut Decker-Voigt: Spiele mit Musik, 27 Seiten, 8,80 DM (Musiktherapie).

Arnold Grunwald: Sprachtherapie — Praktische Anleitungen zur Diagnose und Therapie sprachgestörter und entwicklungsbehinderter Kinder, 112 Seiten, 18,— DM.

Wolfgang Wertenbroch: Übungsbuch zur Behandlung des Stotterns nach der Methode von Erwin Richter, 100 Seiten, 14,— DM, Mengenpreis ab 5 Exemplare 12,— DM.

Wolfgang Wertenbroch: Die ambulante Behandlung stotternder Kinder und Jugendlicher auf der Grundlage der positiven Verstärkung, 59 Seiten, 14,80 DM.

Erwin Richter/Wolfgang Wertenbroch: Die Sprachübungsbehandlung des Stotterns, 110 Seiten, 24,— DM.

Heiner Müller: Bergedorfer Bilderbögen zur Sprecherziehung (Sprechübungsspiel mit 552 Wort-Bild-Karten), Gesamtserie 44,— DM, Teil 1—6, je 9,— DM.

Ursula Lassert: 50 Bildgeschichten für die Primarstufe (Kopiervorlagen), 25,— DM.

Ursula Lassert: 50 Bildgeschichten für die Sekundarstufe I (Kopiervorlagen), 25,— DM.

Die Bildgeschichten sind vielseitig verwendbar im Sprach- und Aufsatzunterricht.

Ab sofort liefern wir **alle Artikel** an Endabnehmer **frei von Porto- und Verpackungskosten!**

Bestellungen **nur direkt** beim **Verlag Sigrig Persen**, Billwiese 10, 2050 Hamburg 80.

(Neue Adresse ab 1982 bitte vormerken: Neuenkirchener Dorfstraße 14, 2152 Horneburg/ Niederelbe)

Ökonomie und Kontakt beim Sprechen Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen

Sprechen ist kein Luxus für Schauspieler, sondern eine Frage des Gesundbleibens der Stimmorgane und des zwischenmenschlichen Kontaktes. Auf Rechtschreibung sind wir gedrillt, die Erziehung zum richtigen Sprechen wird sträflich vernachlässigt. Die Rechtschreibung gilt nur mehr den Fremdsprachen, nicht aber der Muttersprache.

Ist es nicht grotesk, wenn eine Lehrerzeitung stolz verkündet, bald habe man beim Sozialministerium erreicht, daß Stimmbänderkrankungen für alle Lehrer als Berufskrankheit (!) anerkannt werden? Die Curricula der Lehrer- oder Logopädenausbildung verdeutlichen die allgemeine Tendenz, der Kenntnisaneignung Vorrang zu geben und darüber praxisbezogenes Ausprobieren zu vernachlässigen — ein Kennen ohne Können, das zwangsläufig die Ökonomie von Pädagoge oder Therapeut gefährdet und als Folge den kommunikativen Kontakt zu Schüler oder Patient.

Was man selber nicht beherrscht — und zwar gemessen an der Belastbarkeit in der Praxis — kann man auch nicht überzeugend weitergeben!

Tägliche Beobachtungen zeigen, daß der gehetzte Mensch unserer Tage oft viel zuviel in einem Atem spricht, bis ihm die Luft ausgeht und er sie hörbar schnappend einzieht vor jedem neuen Satz. Derart unökonomisches Sprechen führt zur Dysrhythmie; denn statt eines entlastenden Abspannens (= Entspannens) ist Erschlaffung passiert, aus der sich unser eiliger Zeitgenosse notgedrungen hochziehen muß, damit er rasch weiterkommt. Solch kompensatorische Hochatmung ist immer mit einem zu hohen Sprechton verbunden. Diese Menschen unterliegen auf die Dauer dem Streß, wirken körperlich verkrampft und seelisch verspannt-unausgeglichen. Diese Dysrhythmie hat sehr bald Dystonie und Dysphonie im Gefolge.

Schlimmer ist aber, daß der Gestörte andere in Mitleidenschaft zieht. Der psychorespiratorische Effekt oder das Motorgesetz der Sprachwahrnehmung beschränken sich keineswegs auf stotternde Rede oder Räusperzwang.

Demgegenüber können ansteckendes Gähnen oder Lachen befreiend wirken, die Beherrschung ihrer Funktionen also nach innen und außen wirken — ökonomisch und kontaktfördernd.

Atem und Stimme bilden hierbei die natürliche Bewegungseinheit, wie schon beim Husten und Niesen. Genauer betrachtet kommt die Luft dabei »von selbst« nach jedem Hustenstoß oder Lachschlag, wir müssen sie nicht holen.

Wie im Schlaf löst sich demnach, was neu gespannt werden soll. Am Beispiel des gesunden schlafenden Kindes kann man sich überzeugen, daß der Rhythmus von Ausatmen, Pause und Einatmen an der sich senkenden, ausruhenden und wieder hebenden Bauchdecke sichtbar wird. Dieses rhythmische Auf und Ab von Spannen und Lösen empfängt aus der Pause seine immer neue Gestalt. Herztätigkeit und Kreislauf sind in dieses Geschehen eingebunden. Jede rhythmische Störung des einen Systems teilt sich dem anderen mit.

Die Stimme als Spezialmöglichkeit der Atmung funktioniert dann ökonomisch, wenn die Phonationsabschnitte dem jeweiligen Atemangebot angepaßt bleiben. Z. B. würde das Vaterunser beim Treppensteigen automatisch in kleineren Portionen gesprochen werden. Überziehen hätte nämlich vorzeitiges Verausgaben, roten Kopf, vorquellende Augäpfel und heraustretende Halsvenen, schließlich sogar Gedächtnisausfall zur Folge.

Was beim Schlaf als Ausatmungsruhe sichtbar wurde, wird jetzt hörbares Entspannen

(= Abspannen) der Stimmtätigkeit. Hierbei handelt es sich um das echohafte Charakteristikum akustischer Tongliederungen, wie wir dies vom Babyschreien oder auch von den Ausrufen kennen: Mit dem Ausschwingen des Endvokals oder Abspannen des Schlußkonsonanten kommt es blitzschnell und unhörbar zu einer ausreichenden Atemergänzung. Nach unseren Messungen erfolgt die hierdurch hervorgerufene Inspiration (unwillkürlich!) in 0,2 Sekunden (siehe *Coblenzer-Muhar: Atem und Stimme, Wien 1976²⁾*).

Korrektes Lösen der artikulatorischen Ventilspannungen auf hopp-flott-weg-ach-hü vom Mund bis zu den Stimmklappen löst, wie man in unseren Röntgenfilmen deutlich sieht, ein Tiefschnellen des Zwerchfells aus. Diese Muskelzuckung erklärt die reflektorische Inspiration. Sie vollzieht sich mühelos, geräuschlos und schnell, so daß der Sprecher oder Sänger dank dieser Automatik fortwährender Atemergänzungen niemals zum Luftholen, also Verschnaufen unterbrechen muß!

Dies ermöglicht erst sogenannte schöpferische Pausen, die den kommunikativen Kontakt zwischen Sender und Empfänger nicht abreißen lassen. Das Interesse bleibt gespannt. Der unablässige Prozeß rhythmischer Erneuerung hält die Aufmerksamkeit wach.

Heutzutage werden wir immer noch inspiratorisch getrimmt: Lange Sätze soll man mit dem Atem durchhalten lernen bis zur Sinnschritt-Pause, für lange Gesangsphrasen trainiert man die Vitalkapazität, und die Radio-Gymnastik kommandiert noch oft genug »Bitte tief einatmen!«

Für den Ernährungsstoffwechsel gilt jedoch allgemein das Gegenteil, nämlich »Iß die Hälfte und entschlacke dich!«.

Wir reden viel vom Ent-spannen und Ent-schlacken — nur nicht beim Gas-Stoffwechsel, beim Atmen!

Ist das Problem erkannt und die Überzeugung reif, daß man Fehlgewohnheiten abbauen will — also anstelle der inspiratorischen Bemühungen fortan nur mehr expiratorische! —, so empfehlen sich dafür altbewährte Prinzipien.

Wiegen- und Arbeitslieder leben vom Rhythmus. Bewegung und Ton schwingen zusammen ein und aus. Jeder Schaukelnde ist dabei ganz eindeutig ex-spiratorisch orientiert, und die Impulsgebung, das Aufschaukeln, legt die Aktivität instinktiv nach vorne, ins Ex, so daß mit dem Rückpendeln die Luft von selber kommt, also als ein passives Inspiziert-Werden erlebt wird.

Ein von uns entwickelter Schaukelstuhl dient in lustbetonter Weise dem Wiederfinden dieser atemrhythmisch angepaßten Phonation; das bedeutet, Arbeit nur während der Phonation (= beim Vorwärtsschaukeln), die Inspiration (= mit dem Rückschwingen) erfolgt hingegen von selbst.

Das Pausenbedürfnis = Abspannen im vorderen Umkehrpunkt der Bewegung hält Bewegungsspiel und Phonation in Gang — ermüdungsfrei und »ansteckend«-kommunikativ.

Sprechen kann mehr sein als ein Vehikel der Information. Um damit zu zaubern, wie es Freud verlangt, müssen wir Atem und Stimme wie ein Instrument spielen.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Horst Coblenzer, Penzinger Straße 9, A-1140 Wien.

Anschriftenänderungen unserer Bezieher

bitten wir in jedem Falle unmittelbar dem Verlag anzuzeigen. Nur so kann eine ordnungsgemäße und pünktliche Belieferung gewährleistet werden

Wartenberg & Söhne GmbH
Theodorstraße 41w 2000 Hamburg 50

Beachtung psycho-physiologischer Zusammenhänge — Voraussetzung für die Erreichung eines optimalen akustischen Ausdrucks

Zusammenfassung

Die Stimme ist ein Ventil, durch das seelische Empfindungen verarbeitet werden können. Durch die Sprache gibt der Mensch sein Wesen preis. Person ist man. Per sona — durch den Ton — ist man. Im Bewußtsein dieser Gegebenheiten werden in der Schule Schlaffhorst-Andersen Wechselbeziehungen zwischen Atem-, Stimm- und Bewegungsfunktionen beachtet und genutzt, um physiologisch richtiges Sprechen zu erreichen. Das Wissen um eine Leib-Seele-Einheit liegt dieser Arbeit zugrunde.

Der Einsatz musischer und pädagogischer Elemente in der Sprach- und Stimmtherapie bewirkt einen Lernprozeß beim Schüler/Patienten, der eine Veränderung, besser eine Rückführung zum Kern der Persönlichkeit herbeiführen kann. Selbstfindung ist Voraussetzung für einen ungestörten Ausdruck der Persönlichkeit.

Therapie darf daher niemals symptomatisch, sondern immer nur ganzheitlich sein. Vorstellungshilfen, Bilddenken einerseits, Rückführung zum individuellen Atemrhythmus sowie Tonisierung andererseits sind Wege zur Erreichung eines optimalen akustischen Ausdrucks.

Mein Anliegen ist es *nicht*, dieses Thema aus der Sicht des Psychologen oder Fachphysiologen zu behandeln, was ich ja auch nicht bin. Es ist mein Anliegen, aus der Sicht des Praktikers, als Atem-, Sprech- und Stimmlehrer, für die Praxis Hinweise zu geben, für die nach meinen Erfahrungen notwendigen Grundlagen einer erfolgreichen Sprach- und Stimmtherapie.

Mit der Sprache befassen sich die verschiedensten Disziplinen, jedoch ist das Wesen der Sprache noch weitgehend unerforscht. Akustische Verständigung gibt es auch beim Tier. Aber was wir Sprache nennen, hat allein der Mensch. Bei der Stimme ist das etwas anderes. Auch am Stimmklang des Tieres können wir Behagen oder Unbehagen, Freude oder Angst erkennen. Der Mensch hat jedoch über den bloßen stimmlichen Ausdruck hinaus die Möglichkeit, zu artikulieren — sich zu artikulieren.

Das Sich-Artikulieren ruht jedoch auf dem akustischen Ausdruck auf, wie die »prosodischen Momente«, z. B. Stimmklang, Sprechmelodie der Sprache, dokumentieren. In der gesprochenen Sprache bilden also gefühlsmäßige Ausdrucksmomente und kognitive Bewußtseinszustände eine untrennbare Einheit. Sprache und ihr Ausdrucksträger, die Stimme, sind keine grundsätzlich verschiedenen Medien, wenn sie auch aus wissenschaftlichen Gründen isoliert dargestellt und betrachtet werden. Zum Wesen der Sprache gehört untrennbar die Stimme, die die optimale Funktion der Sprache erst ermöglicht; und die Stimme wird ermöglicht durch die Atmung, die zugleich wieder Ausdrucksträger der vitalen und personalen Sicherheitsgefühle des Menschen ist.

Sehen wir von den sicherlich selteneren Fällen ab, bei denen organische Deformationen Artikulation und stimmlichen Ausdruck erschweren oder gar unmöglich machen, dann bleibt die Frage, warum gibt es so viele Fälle von funktionellen Störungen bei Sprache und Stimme?

1. Der Mensch im Interaktionsgeschehen

Lassen Sie mich dazu wenigstens einen Aspekt der Ursachenmöglichkeiten darstellen, der mir als dominant erscheint. Der Mensch ist ein individual-soziales Wesen. Er muß Individuum werden, aber auch Sozialwesen, was ihn von Anfang an zu einem Konflikt prädestiniert. Er lebt im Miteinander zuerst in Familie und Nachbarschaft, später Schule und Beruf. Stets muß er sich und seinen Platz in der Gemeinschaft behaupten. Ja, selbst das kleine

Kind ist in diesen Prozeß integriert und muß in seinem Kreis bereits seine Rolle übernehmen.

Als Individuum lebt der Mensch sich. Seine Veranlagungen drängen ihn zu seiner Rolle, die sich in seinen individuellen Einstellungen und Haltungen und damit in seinen Ausdrucksmöglichkeiten und Äußerungen niederschlägt. Dadurch, daß der Mensch aber in einem sozialen Bezugsfeld lebt, haben seine Partner auch an ihn eine Rollenerwartung. Als Sozialwesen versucht er, die Erwartung seiner Mitmenschen zu erfüllen. Aber als individuelles Wesen stößt er schnell an Grenzen; er erlebt, daß er diese Sozialerwartungen gar nicht alle erfüllen kann. Er enttäuscht und ist enttäuscht. Er sucht nicht den Konflikt, aber er steht im Konflikt.

Die Reaktion auf dieses Erleben kann unterschiedlich sein. Angst, Depressionen und Nervosität — Verkrampfungen, Verschllossenheit und Einzelgängertum oder Fahrigkeit, Aufässigkeit oder Schläffheit können die Folge sein. Geht jedoch die innere Stimmigkeit eines Menschen verloren, dann äußert sich seine Zerrissenheit im akustischen Ausdruck, in einer Auffälligkeit der Stimmfunktion, da die Stimme auf die feinsten »Empfindungen« im leibseelischen Bereich reagiert.

Nur wenn ein solcher Mensch seine Stimme zu benutzen und die Empfindungen seiner Spannungen zu artikulieren lernt, dann kann er wieder frei für sich, frei für das Erkennen der Zusammenhänge werden. Er sieht seine Situation in einem neuen Licht. Ob er es schafft, sich zu artikulieren, hängt einerseits von seiner Konstitution und Bereitschaft ab, andererseits aber auch von der Einstellung und den Angeboten des Gegenüber.

Das normale Kind meistert früher oder später solche Konfliktsituationen, indem es schreit oder seine Stimme in mancherlei Form gegenüber seiner Umwelt einsetzt. Später wird eine solche Konfliktsituation jedoch meist nicht mehr laut ausgetragen. Wenn sie bereinigt werden soll, müssen Sprache und Gestik deutlich sein; andernfalls führt es zum Verkriechen, zum Verbergen der Emotion.

In der Praxis haben wir uns mit Fällen zu beschäftigen, in denen solche Konfliktsituationen unbewältigt blieben, mit den Fällen, bei denen Sprache oder Stimmklang pathologisch wurden. Das kann der Patient mit Sigmatismus, Stottern, Stammeln oder mit einer funktionellen Stimmstörung sein, der Mensch, der sich nur ungern äußert, weil er sich gekränkt fühlt. »Was kränkt, macht krank.« Das wirkt sich stimmlich und sprachlich aus.

Bis hierher haben wir versucht, Stimm- und Sprachstörungen aus der Interaktion zu deuten. Wir haben simplifiziert, vielleicht aber auch verdeutlicht.

2. Die Komplexität des Sprachgeschehens

»Tonerzeugung, Artikulation, Atmung, Gestik, Rhythmus, Gefühlsausdruck« sind wesentliche Faktoren, die die Sprache bedingen und ausmachen. Da alle Faktoren in einer Wechselwirkung zueinander stehen, bedeutet die Störung eines Faktors immer eine Störung des ganzen Zusammenspiels. Diese Wechselwirkung bedarf einer besonderen Beachtung, die sie nicht immer findet.

Stimmerzeugung und Sprache stehen in intensiver Relation zu Bewegung und Haltung. Stimme und Stimmung ist sowenig zu trennen wie Stimmklang und Person. Stimme ist Spiegel der Person.

Ein von einem Blasebalg erzeugter Ton kann nie Stimme werden, auch wenn der Blasebalg den Stimmwerkzeugen nachgebildet wird. Die Auswirkungen seelischer Empfindungen sind immer spürbar im Stimmklang, aber auch in der Atemfrequenz und in der Atemtiefe. Der Atem spielt die verbindende Rolle aller Faktoren, die beim Sprechakt beteiligt sind.

Der Atmung kommt eine besondere Bedeutung zu. Sie wird von Paul Vogler als »Grundfunktion« bezeichnet, weil sie einen Funktionskreis darstellt. Gestörte Atmung wirkt sich auf die Stimme aus, wie umgekehrt ein schlechter Stimmeinsatz die Atmung beeinträchtigt.

Gestörte Atmung wirkt sich auf die Haltung aus, wie umgekehrt schlechte Haltung die Atmung beeinträchtigt.

Daß ein Sänger im Theater nicht auf dem Bauch liegen kann, wenn er singt, ist klar. Daß wir beim Tragen schwerer Lasten nicht mit kraftvoller Stimme sprechen können, ist einleuchtend.

Daß wir dann, wenn wir hingeräkelt im Sessel liegen, keine gute Sprache sprechen, kann man verstehen. Jedoch nur selten wird aus diesen Beobachtungen die notwendige Konsequenz gezogen.

All diese Funktionen werden beeinträchtigt durch seelische Einstellungen und Haltungen. Aber auch hier die Umkehrung. Seelisches kann beeinflußt werden durch eine bewußte Steuerung der Atmung und der Stimme sowie durch Körperhaltung.

Es gibt keine isolierte Atmung, es atmet immer der Mensch. Es gibt keine isolierte Stimme, sondern nur Stimmträger, es gibt keine isolierte Sprache, sondern nur sprachrealisierende Menschen. Nach Udo Derbolowsky ist »die therapeutische Arbeit an einer Grundfunktion, wie z. B. der Atmung, immer Therapie am ganzen Menschen, also Behandlung jeglichen Krankseins«.

Mit solchen Erkenntnissen ist Sprachtherapie nur als ganzheitliche Therapie möglich. Wenn wir unzulängliche Ausdrucksbereiche des Menschen korrigieren bzw. komplettieren wollen, dann müssen wir dieses Leib-Seele-Wesen zur Harmonie bringen. Jedes Einwirken auf die Bewegung — auch Sprachbewegung — verlangt eine Berücksichtigung der individuellen Abläufe und Vollzüge. Der harmonische Ausdruck aller Funktionen ist echter Ausdruck einer Persönlichkeit. Die Disharmonie von Ausdrucksbewegungen verweist zwar auf eine gestörte Persönlichkeit, diese ist aber immer noch Ausdruck einer Persönlichkeit.

3. Motorik, Teilfunktion des Ausdrucks

Obwohl immer eins das andere beeinflußt und bedingt, kann ein erster Ansatzpunkt der Therapie die Muskulatur sein. Hier gilt es, Spannungen zu lösen oder je nachdem stärkere Spannung anzustreben, immer gilt es, eine Tonisierung zu bewirken.

Vorsichtige Bewegungsübungen lassen hier erste Veränderungen erreichen. Kreisende oder schwingende Übungen mit den Armen, den Beinen, dem Kopf, dem Rumpf beleben den Blutkreislauf und tonisieren die Muskulatur. Im Laufe der Zeit wird der Patient dabei ein Gefühl für seinen Körper entwickeln, was ihm in den meisten Fällen ganz neu ist. Kann der Patient so die Erfahrung machen, in sich gelöst und entspannt, sich in schwingender oder kreisender Form zu bewegen, so wird das Gefühl des In-sich-Ruhens, des Seelisch-Entspanntseins nicht ausbleiben.

Intentionale Bewegungen — z. B. Wegschieben mit der Handfläche — bewirken Atemimpulse besser als mechanistische Übungen.

Spätestens hier muß vom Rhythmus dieses Ablaufs die Rede sein. Die Schule Schlawffhorst-Andersen geht von einem dreiteiligen Atemrhythmus aus. Die drei Phasen Anspannung, Entspannung, Pause oder Zusammenziehung, Streckung, Lockerheit oder Einatmung, Ausatmung, Pause finden bei allen Übungen Beachtung.

Über den Wert der Pause allein kann man lange Ausführungen machen: die Pause als schöpferische Pause, als Augenblick des Ruhens, des Erwartens.

Dabei soll dahingestellt bleiben, ob man die Atmung wirklich in drei Phasen einteilen kann. Wissenschaftlich wird diese These immer wieder angegriffen. Für die Praxis zählt jedoch der Erfolg, der sich einstellt, wenn man dieses Spiel von Ordnungen bei den Übungen unterstellt.

Was der Therapeut anstreben muß, ist immer und von Anfang an, daß Regeneration aus eigener Kraft bewirkt wird. Die Schule Schlawffhorst-Andersen kennt mehrere solcher Regenerationswege.

4. Lautfunktion, ein Weg zur Regeneration

Neben kreisenden, schwingenden und rhythmischen Bewegungen, die oben schon angedeutet wurden, wird die Atmung durch das Hervorbringen von Tönen angeregt, z. B. durch Seufzen. Nicht allein der kräftige Einsatz der Stimme führt zum Ziel, sondern auch das sehr vorsichtige Einsetzen der Stimme, beispielsweise mit einem »ach«, einem »ha«.

Wir sind uns darüber im klaren, daß Laute Gefühlswerte ausdrücken. Beispielsweise drücken folgende Laute Behagen aus: m, ah. Andere aber auch Ablehnung: i, igitt. Dieses Empfinden ist jedoch durchaus subjektiv. Allein das Hervorrufen der Empfindung ist von Bedeutung. Wir nutzen diese Möglichkeit und beeinflussen so Faktoren, die indirekt für Sprache und Stimme wichtig sind.

Summlaute oder der Umgang mit den von Schläffhorst-Andersen als Halbklinger bezeichneten Lauten w, s, j und r haben erstaunliche Auswirkungen auf die Harmonisierung der Atmung.

Die Stimme setzt dem Ausatemungsstrom Widerstand entgegen und kann somit eine Belebung der Einatmung erreichen. Die Belebung der Einatmung wiederum verbessert die Haltung, verbessert die Bewegung und verbessert, das ist oft für den Patienten das Erstaunlichste, die Stimmung.

Der Therapeut muß sich bei alledem vor dem Herbeiführen einer willkürlichen Einatmung hüten. Atmung, das ist wichtig, muß unwillkürlich bleiben, aber Atmung, das ist ebenso wichtig, kann bewußt werden.

Die Erziehung zum bewußten Wahrnehmen der Atemvorgänge muß ein vorrangiges Anliegen bei der Therapie sein.

Ich wiederhole:

1. Der Atemvorgang muß bewußt gemacht werden.
2. Die Stimme kann willkürlich eingesetzt werden, um der Ausatemungsluft Widerstand entgegenzusetzen.
3. Die Atmung, insbesondere die Einatmung, bleibt unwillkürlich.

Es bedarf bei alledem der Führung durch den Lehrer, der ausreichende Erfahrung und ausreichende Sensibilität besitzt, um zu spüren, welcher Schritt gerade jetzt für den Patienten vonnöten ist. Es gilt eben nicht, mechanistisch Muskeln zu trainieren, obwohl dies wie jedes Training, vordergründig Erfolge bringen kann. Es gilt, den Patienten zum eigenen Rhythmus zurückzuführen und zu dem seiner Natur gemäßen Stimmklang. Es gilt, aufgesetztes Fremdes abzustreifen, es gilt, die Selbstfindung des Patienten einzuleiten. Nicht irgendein vorgegebenes, sei es künstlerisches oder »normales« Stimmuster kann angestrebt werden, sondern ausschließlich das der Person natürliche.

5. Vorstellungen, Bilddenken — Hilfsmittel der Therapie

Ergänzt werden muß, daß Bildvorstellungen sehr nützliche Hilfen sind, die immer wieder gegeben werden müssen, um die Gefühlswelt des Patienten, des Leidenden zu bereichern, weil hier Defizite durch Verdrängungen entstanden sind.

Wir stellen uns die blühende Blume vor, oder wir sehen den Ball auf- und abspringen, oder wir pusten sanft gegen eine gedachte Feder. Vor unserem Inneren tauchen diese Bilder auf, während sich die Atmung langsam beruhigt, verbessert und kräftigt.

Nehmen wir das Beispiel des kleinen Wörtchens »Hopp«. Bei normaler Phonation und Artikulation unterscheidet sich dieses »Hopp« von keinem anderen einsilbigen Wort. Veranlassen wir den Sprecher nun zu der Vorstellung eines springenden Pferdchens, das im Galopp übers Feld läuft, dann stellt sich automatisch ein anderer Spannungszustand in der Atemmuskulatur, besonders im Zwerchfell ein. Diese Zwerchfellspannung bedingt eine andere Stimmbandspannung, und wir erleben einen völlig veränderten akustischen Ausdruck. Der

Sprecher ist emotional beteiligt, und das Zusammenspiel der für die Sprache notwendigen Funktionen ist hergestellt. Diese Aktivierung des Zwerchfells ist wichtig. Das Zwerchfell muß lebendige Mitte des Patienten werden.

6. *Aufbau auf Grundlagenarbeit*

Solche Übungen sind Grundlagenarbeit, auf der dann aufgebaut werden muß. Jetzt dürfen weitere Schritte getan werden, wie das Sprechen und Singen von zuerst leichten Versen, manchmal Kinderversen oder Kinderliedern, später anspruchsvolleren Texten und Liedern. Der Einsatz von musischen Elementen belebt nicht nur Atmung und Sprechorgane, sondern auch die Gefühlswelt und führt zur weiteren Harmonisierung der Person.

Erfahrungsgemäß macht die beruhigte und gekräftigte Atmung den Patienten bereit, seine Probleme leichter auszusprechen. Es folgt eine Gesprächstherapie, die den Patienten in die Lage versetzt, seine Position einzuschätzen und zu vertreten.

Diese Voraussetzungen sind nicht immer in kurzer Zeit zu erreichen. Oft sind Verspannungen so fest, daß ihre Lösung, auch unter Einsatz von Atmung und Bewegung, längere Zeit in Anspruch nimmt.

Die Auswirkung einer verbesserten Atmung ist jedoch erstaunlich, und nur, wer an sich selbst diese Erfahrung gemacht hat, wird glauben, wie sehr alle Funktionen verbessert werden, wenn in der eben, allerdings nur flüchtig beschriebenen Weise Atmung geübt wird.

Mit solchen Voraussetzungen kann Selbstgefühl entwickelt werden bis hin zur Selbstfindung. Eine so bewirkte Selbstfindung macht den Patienten bereit, sich und sein Wesen transparent zu machen, macht ihn bereit, sich selbst vor seinem Partner darzustellen, macht ihn zum Dialog mit seinem Mitmenschen fähig und bereit. Eine noch notwendige Korrektur an Artikulation und Stimmeinsatz kann leicht angeschlossen werden, wenn diese Grundposition erst gewonnen ist.

7. *Schlußgedanken*

Das Bemühen um die Wiederherstellung der gestörten Stimme hat Clara Schläffhorst auf das Gebiet der Atmung geführt. Im Jahre 1922 sagte sie: »Wir sind im Laufe dieser Jahre mit Staunen und wachsender Ehrfurcht gewahr geworden, daß es hier nicht nur eine rein technische Frage zu lösen galt, sondern daß wir uns plötzlich im Mittelpunkt der ganzen menschlichen Wesenheit befanden.«

Sprach- und Stimmtherapie aus dieser Sicht ist kein technisches Problem. Der Mensch ist weder physiologisch noch allein psychologisch zu verstehen. Die Berücksichtigung der Zusammenhänge dieser beiden Seiten muß bei der Beseitigung von Beeinträchtigungen verlangt werden.

Anschrift der Verfasserin:

Margarete Saatweber, Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin, Forststraße 22, 5600 Wuppertal 21.

Diplom-Psychologin und geprüfte Sprecherzieherin

mit mehrjähriger Berufserfahrung in der Sprachheilarbeit (u. a. Schule für Geistig-Behinderte)

sucht entsprechenden neuen Wirkungskreis.

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

Horst Schmidt, Pinneberg

Sprachschwäche als Codierungsproblem

1. Einleitung — Problemstellung

Weiss prägte 1967 den Begriff der *kongenitalen Sprachgestaltungsschwäche*. Arnold spricht seit 1970 von einer *kongenitalen Sprachschwäche* und meint damit eine geringe Leistungsfähigkeit im verbalen Denken, die jedoch nicht als allgemeiner Intelligenzmangel aufzufassen sei; denn der Sprachschwache denke »irgendwie abstrakt«. So sieht er in der Sprachschwäche das eine Ende einer Normalverteilung, deren anderes Ende die Sprachgewandtheit, die extreme Bevorzugung des verbalen Denkens darstellt (vgl. Abbildung 1).

Daraus ist zu folgern:

- Wir werden der Sprachschwäche in verschiedenen Ausprägungsgraden begegnen.
- Jede Abgrenzung nach pathologisch — normal ist willkürlich und von der Verteilung her nicht zwingend, wie es z. B. bei einer Clusterbildung wäre (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 1

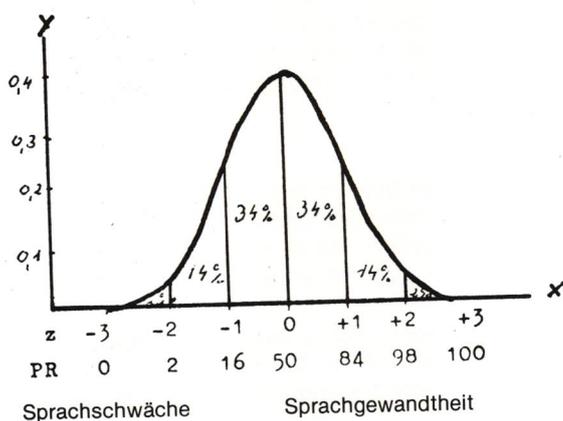
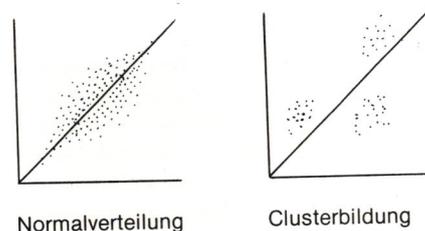


Abbildung 2



Obwohl der Begriff der Sprachschwäche innerhalb weniger Jahre eine weite Verbreitung fand, besteht noch immer keine ausreichende Übereinstimmung darüber, was denn nun konkret damit gemeint sei. So stellen die meisten Erklärungsversuche eine Symptombeschreibung dar, in denen äußerlich faßbare Fakten zwar geordnet werden, das Wesen dieser Störung jedoch unklar bleibt.

Die Ursache dieses unbefriedigenden Zustandes liegt einerseits in unserem geringen Wissen über die Kriterien des Denkens, andererseits in der unterschiedlichen Verwendung des Begriffes »Sprache«, die von der Kennzeichnung einer allgemeinen Symbolverwendung über die Kennzeichnung bestimmter Symbolsysteme (Zeichensprache, Gebärdensprache) zur Kennzeichnung der Muttersprache, der Volkssprache (Gegensatz: Fremdsprache) führt. Ich werde in diesem Referat das Wort »Sprache« nur in dieser letzten Bedeutung verwenden, also im Sinne eines Verständigungssystems, das an Volks- und Kulturgemeinschaften gebunden ist.

2. Denken und Codierungssysteme

Seit Plato finden wir die unterschiedlichsten Versuche, das Denken zu erklären bzw. in Modellen zu veranschaulichen. Dabei entstammen die älteren Versuche überwiegend der Vorstellungswelt der Philosophie und Psychologie, während in neuerer Zeit, nach Forschungen aus der Hirn-Anatomie, immer mehr Ansätze aus der Hirn-Physiologie und Biochemie zu finden sind.

Trotz aller Unterschiede, die durch die verschiedenen Ausgangsbasen zu finden sind, ergibt sich heute das folgende Bild:

Die organische Basis des Denkens stellen elektrische und damit verbundene biochemische Vorgänge in unserem Nervensystem, besonders im Gehirn, dar. Die Erforschung dieser Vorgänge befindet sich noch in den Anfängen; denn die unvorstellbar große Zahl von 15 Milliarden Nervenzellen (vgl. *Marfeld 1973*) des menschlichen Gehirns setzte allen Untersuchungen bisher Grenzen. Diese materielle Seite des Denkens verläuft für uns unbewußt.

Von einem bisher nicht zu fixierenden Ausprägungsgrade an (und weitgehend gesteuert durch psychische Faktoren, wie z. B. durch Verdrängungen im Sinne von S. Freud) treten diese elektro-biochemischen Vorgänge als Vorstellungen oder Gedanken in unser Bewußtsein. Diesen Vorgang haben wir alle wohl schon kennengelernt, wenn uns die Lösung eines Problems (und sei es nur eine bestimmte Formulierung), um die wir uns tagelang vergeblich bemühten, ganz plötzlich »einfiel«.

Damit tritt der Denkvorgang von der materiellen in die psychische Ebene über. Bei diesem Übergang wird es nötig, Elemente unseres Bewußtseins zur Verfügung zu stellen, in welche die bis dahin nur organisch ablaufenden Vorgänge transformiert werden können. Als Verschlüsselungs- bzw. Codierungsmöglichkeit bieten sich fünf Systeme an:

- Visuelle Vorstellungen, wie wir sie z. B. im Traum erleben und wie sie bei Eidetikern besonders stark ausgeprägt sind. Wahrscheinlich handelt es sich hierbei um die elementarste und daher von Kindern bevorzugte Codierungsweise.
- Natürliche Symbole stellen eine erste Abstraktion im Bildhaften dar. Wir finden sie besonders in der Wissenswiedergabe der Kinderzeichnungen, in den Bilderschriften (Indianer, Chinesen, Japaner) und in der vielfältigen Verwendung des Richtungspfeiles (Verkehrszeichen).
- Konventionelle Symbole stellen eine stärkere Abstraktion dar. Während die natürlichen Symbole ohne vorherige Erklärung verständlich sind, wird bei ihnen eine Erläuterung nötig.

Graphiken stellen einen Übergang vom natürlichen zum konventionellen Symbolsystem dar (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 3

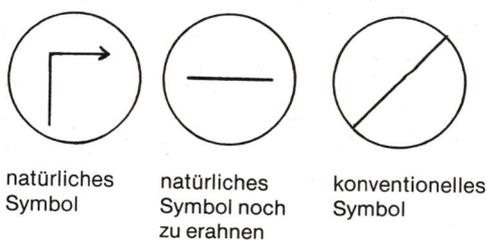
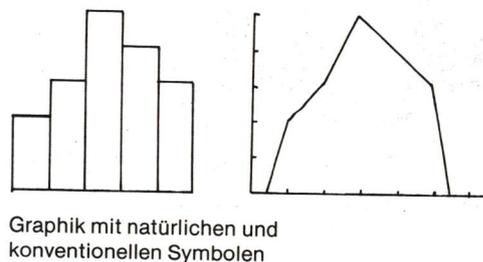


Abbildung 4



- d) Sprache: Von der Systematik her gehört die Sprache zu den konventionellen Symbolsystemen. Durch die Worte stellt sie Symbole für Dinge, Tätigkeiten, Eigenschaften usw. zur Verfügung. Darüber hinaus gibt sie durch Syntax und Morphologie Ordnungsschemata für die Wortsymbole. Die Symbole werden von uns auditiv oder visuell aufgenommen und mittels der Sprech- oder Schreibmotorik bei auditiver bzw. visueller Kontrolle abgegeben.

Dieses umfangreiche Symbolsystem ist dem Individuum durch die Sprachgemeinschaft, in der es lebt, vorgegeben. Dabei stellt es den Endprozeß eines ständigen Sich-Wandelns dar, z. B.: Bedeutungswandel; Änderung der Beziehungssetzung (Verwischung von Imperfekt und Perfekt, Nichtverwendung des Futur II und Genitiv-Objektes).

Diese Änderungen sind weniger Folgen von logischen Einsichten, vielmehr ein Wandel im sogenannten »Sprachgefühl«. Dementsprechend basiert die Verwendung der Sprache auch nur teilweise auf der Fähigkeit zum logischen Denken und ist weitgehend vom Sprachgefühl abhängig. Man denke nur daran, welche Schwierigkeiten Ausländer haben, die »richtigen«, oft völlig unlogischen deutschen Geschlechtswörter zu erlernen!

Einige Beispiele: der Eimer — die Schüssel / der Mast — die Stange / das Fenster — die Tür / der Wagen — die Karre — das Auto / der Motor — die Maschine — das Gerät / der Floh — die Maus — das Schwein.

- e) Kürzel: Wird die Sprache komprimiert und dabei auf ein Minimum von Symbolen reduziert, kommen wir zur naturwissenschaftlichen bzw. mathematischen Formel, in der mit einfachsten Mitteln sowohl Zustandsbeschreibungen als auch Arbeitsaufträge gegeben werden können. Zur Verdeutlichung drei Beispiele:

+ — x : = Arbeitsaufträge werden durch ein einziges Symbol ausgedrückt.

2 O O₂ = Die Stellung von Ziffern und Buchstaben zueinander gibt neben einer Mengenangabe Aufschluß über die molekulare Struktur.

$V = \frac{4}{3} \pi r^3$ = Auch in der mathematischen Formel hat die Stellung der Symbole zueinander Informationsgehalt: »Multipliziere den Halbmesser einer Kugel zweimal mit sich selbst (hochgestellte 3), multipliziere (Nebeneinanderstellen von Symbolen) das so erhaltene Produkt mit dem Vierfachen der Konstanten 3,141592, beschränkt auf x Stellen hinter dem Komma, dividiere (Ziffer unter dem Bruchstrich) anschließend den so erhaltenen Wert durch 3.«

Wenn dieses Codierungssystem auch normalerweise über die Sprache erworben wird, so ist es doch über die Dimension des Sprachgefühls hinausgewachsen und erfordert ein bevorzugt logisches Operieren mit exakt definierten Symbolen.

3. Codierungstypen

Spätestens seit Humboldt (1767—1835) überwiegt bei uns die Auffassung, jedes höhere Denken sei notwendigerweise an die Sprache gebunden bzw. werde überhaupt erst durch die Sprache ermöglicht. Daher könne man das sprachliche Niveau eines Menschen als repräsentativ für sein geistiges Niveau ansehen.

An dieser Auffassung sind in neuerer Zeit immer mehr Zweifel angemeldet worden. Es möge genügen, wenn ich auf die vielfältigen Ergebnisse der Aphasie-Forschung, auf die IQ-Trennung des HAWIK in eine sprachliche und eine nichtsprachliche Intelligenz, auf die Inhalte der Subtests von PSB und LPS (Horn) verweise.

Von all diesen Ansätzen her erscheint die Annahme realistisch zu sein, daß wir zwar zum höheren Denken ein Codierungssystem benötigen, daß wir aber, unterschiedlich nach Typ, Alter und Sachgebiet, alle der beschriebenen fünf Code-Systeme oder noch andere, heute unbekannte, benutzen. Dementsprechend müßte man Menschen, die bevorzugt das Code-

System der Sprache benutzen, als sprachgewandt bezeichnen, während für diejenigen, die überwiegend in anderen Systemen kodieren, die Diagnose »Sprachschwäche« zuträfe.

Aus dieser Sichtweise ergeben sich zwei Konsequenzen:

- a) Der Begriff Sprachschwäche kennzeichnet nur die individuelle Denkstruktur und sagt nichts über die absolute Leistungsfähigkeit aus, denn diese individuelle Struktur kann auf jede Intelligenzhöhe bezogen sein. So kann z. B. die verbale Leistungsfähigkeit eines hochbegabt Sprachschwachen deutlich über der eines schwachbegabt Sprachgewandten liegen.
- b) Die Bevorzugung nicht-sprachlicher Codierungsformen bedeutet zwar eine Andersartigkeit des Denkens, jedoch keine Minderwertigkeit. Werden z. B. die konventionellen Symbole der Graphik oder der Formeln benutzt, erfolgt ein sehr konzentriertes, komprimiertes und logisches Denken von hoher Geschwindigkeit, das der wesentlich umständlicheren sprachlichen Ausformulierung zumindest gleichwertig, wenn nicht überlegen ist.

4. Problem der Sprachschwäche als Wechsel des Code-Systems

Diese möglicherweise sehr hochwertige Codierungsart wird erst zum Problem, wenn während der Kommunikation ein Wechsel des Symbol-Systems nötig wird. *Arnold* beschreibt diese Gegebenheit sehr treffend, wenn er sagt, jetzt müsse das »irgendwie abstrakt Gedachte« in die Sprache übersetzt werden wie in eine schlecht beherrschte Fremdsprache.

Von diesem Codierungswechsel her läßt sich nun die Sprachschwäche, besonders deutlich in ihrer Erscheinungsform als Poltern, ableiten. In einer möglichen Entwicklungslinie soll dargestellt werden, wie sich die Symptome bei abnehmender Konzentration verstärken.

Kehren wir zurück zu dem anfangs erwähnten Beispiel, der Formel $V = \frac{4}{3} \pi r^3$, und beobachten einmal, welche Phänomene beim Versprachlichen auftreten: Die Darstellung des Sachverhaltes bzw. Arbeitsauftrages wird wesentlich verlängert. Das bedeutet für jemanden, der bevorzugt in einem System analog der Formel kodiert, eine Verlangsamung der sonst sehr hohen Denkgeschwindigkeit. So entstehen Unlustgefühle durch die Veränderung des individuellen Tempos und durch die damit verbundenen Anstrengungen. Die Folge ist eine Abneigung gegenüber längeren frei formulierten Ausführungen.

Nimmt nun die Konzentration, d. h. die willentlich erzwungene Verlangsamung der Denkgeschwindigkeit, ab, muß notwendigerweise die Sprechgeschwindigkeit erhöht werden: Wir registrieren die schnelle, »überhastete« Redeweise des Polterers.

Bei einem weiteren Nachlassen der Konzentration werden Denkgeschwindigkeit und verbale Ausformulierung nicht mehr vereinbar, so daß nun die verbale Codierung vernachlässigt werden muß:

- a) Die unauffälligen Wort-Teile, besonders die Endungen, werden vernachlässigt.
- b) Die unauffälligen Satzteile, besonders die Präpositionen, werden vernachlässigt.
- c) Der Codierungswechsel wird unvollständig vollzogen, so daß zu den fehlenden Satzteilen eine unpräzise bzw. falsche Wortwahl tritt.
- d) Die Umcodierung erfolgt so bruchstückhaft, daß der neue Satz vor Beendigung des vorangegangenen begonnen und die Mitteilung mehr oder weniger unvollständig wird.
- e) Der Sprecher verliert die Übersicht über das bisher Gesagte, so daß sogenannte »Denklücken« auftreten, die in Wirklichkeit Besinnungspausen sind, um zu rekapitulieren, wie weit das abstrakt Gedachte in das unbequeme Code-System übertragen wurde.
- f) Entsprechend der ungenauen Übertragung werden auch die Bewegungsmatrizen nur schwach angeregt, so daß eine verwaschene Sprechweise mit Versprechern und Wiederholungen, die oft fälschlicherweise als klonisches Stottern diagnostiziert werden, auftritt.

- g) Belastende Mißerfolgserlebnisse erzeugen eine Sprechangst. Wenn sich nun die Aufmerksamkeit nicht betont auf den Übersetzungsvorgang, sondern auf die Artikulation richtet, so daß nun die Kombination der vielfältigen Innervierungen, die normalerweise automatisch erfolgt, bewußt vollzogen werden soll, tritt der »Pillenschluckreflex« auf: Einzelne Artikulationsvorgänge blockieren; das Poltern wird zum Stottern.

5. Diagnose und Therapie

Für die Diagnose ist die Ermittlung des Denktyps entscheidend. Dazu bietet sich für uns Lehrer an Schulen für Sprachbehinderte (SfS) die Beobachtung der Leistungsfähigkeit in den Fächern Mathematik und Sachkunde in ihrem Verhältnis zu den verbalen Fächern, besonders natürlich zum Deutschunterricht, an.

Tests, die einen Differenzwert zwischen sprachlicher und sprachfreier Intelligenz liefern, sollten zur Unterstützung bzw. Absicherung der Beobachtungsergebnisse herangezogen werden. Nach den bisherigen Erfahrungen scheinen der PSB und der LPS von *Horn* gut geeignet zu sein. Da sie jedoch erst vom 10. Lebensjahr an verwendet werden können, wäre es wünschenswert, das BTS (*Horn*) zu erproben, das ähnlich wie die oben genannten Tests konstruiert ist und bei Kindern vom 7.5. bis zum 10. Lebensjahr eingesetzt werden kann.

Weiterhin wäre es hilfreich, den diagnostischen Wert des PET (*Angermaier*), der ja für Kinder vom 4. bis zum 10. Lebensjahr auf verschiedenen Ebenen und Niveaustufen die verbale und nichtverbale Leistungsfähigkeit zu ermitteln versucht, im Hinblick auf diese Fragestellung zu überprüfen. Allerdings müßte dabei die Validität einiger Subtests sehr kritisch betrachtet werden.

Der HAWIK scheint nach unserem derzeitigen Erfahrungsstande wenig aussagekräftig zu sein, da durch die Einbeziehung der sogenannten »Sozialen Intelligenz« immer unklarer wird, was einzelne Subtests tatsächlich messen.

Von der grundsätzlichen diagnostischen Konzeption her ergibt sich die Notwendigkeit, das Selbstverständnis der SfS zu überdenken; denn offensichtlich gibt es keine andere Institution, die auf so breiter Basis und, vom Zeitfaktor her gesehen, so intensiv an der Entwicklung der Denk- und Codierungsformen arbeiten kann. Dabei wird es zwangsläufig zu einer Korrektur der Abgrenzung der SfS zur Schule für Lernbehinderte (SfL) kommen müssen. So kann z. B. einerseits die Diagnostizierung einer dysgrammatischen Ausdrucksweise erst dann die Aufnahme in eine SfS rechtfertigen, wenn nachgewiesen worden ist, daß ein partieller Ausfall auf dem sprachlichen Sektor vorliegt, wenn also eine allgemeine Lernbehinderung ausgeschlossen werden konnte. Andererseits dürfte ein primärer Ausfall im verbalen Bereich aufgrund einer Sprachschwäche mit sekundärem allgemeinem Leistungsabfall aufgrund einer neurotischen Leistungsverweigerung nicht zu einer Umschulung in eine SfL führen.

Neben diesen diagnostischen Problemen wäre zu überlegen, ob sich in Anbetracht der negativen Wirkung, die das Wort »Sprachschwäche« hervorruft, nicht eine bessere Bezeichnung finden ließe, die nicht nur den Mangel, sondern auch die positive Seite dieser Begabungsstruktur erfüllen ließe, die also statt einer Minderwertigkeit eine Andersartigkeit signalisierte. Bedauerlicherweise kann ich persönlich keine Verbesserungsvorschläge einbringen.

Abschließend einige Bemerkungen zur Therapie: Bei allen Erwägungen ist zunächst zu bedenken, ob es überhaupt

- a) eine Legitimation gibt, die angeborene Struktur eines Menschen verändern zu wollen,
- b) erfolgversprechende Möglichkeiten gibt, eine derartige Struktur zu verändern.

Zu a)

Eine Therapie müßte bewirken, daß der Betreffende, bildlich gesprochen, auf der Skala in die

Mitte gerückt würde, d. h., es müßte eine Nivellierung der Begabungsdifferenzen erstrebt werden.

Bei dieser Problemstellung muß sich jeder Therapeut die Frage stellen, unter welchen Bedingungen und in welchem Ausmaße, wenn überhaupt, ein Eingriff in die Persönlichkeitsstruktur zu verantworten ist. Diese Frage läßt sich wohl nur dann positiv beantworten, wenn die Therapie von dem Betroffenen gewünscht wird, d. h., wenn die Schwierigkeiten, die durch den Anteil des Begabungsmangels entstehen, so groß sind, daß sie durch den Anteil der Begabungsstärke nicht in ausreichender Weise ausgeglichen werden können. Ziel wäre es dann, die Mängelseite bis auf ein erträgliches Maß abzubauen; danach verliert eine Fortführung sowohl ihren Sinn wie ihre Berechtigung.

Dieses Prinzip könnte auch ohne direkte Aufforderung des Patienten, etwa bei Kindern, vertreten werden, wenn sich mit ausreichender Wahrscheinlichkeit voraussagen läßt, daß beispielsweise aufgrund der Begabungsstruktur Schwierigkeiten im Lese-Lernprozeß zu erwarten sein werden, so daß die schulische Laufbahn und damit der weitere berufliche Werdegang beeinträchtigt werden könnten. Hier handelt es sich dann um einen prophylaktischen Ausgleich von Unzulänglichkeiten innerhalb unserer Gesellschaft und damit auch innerhalb des Regelschulwesens, wie sie Randgruppen gegenüber wohl unvermeidbar sind.

Zu b)

Wie wohl jeder Praktiker weiß, sind die Möglichkeiten, die Grundstrukturen eines Menschen zu verändern, äußerst begrenzt. Trotz gelegentlicher überraschend positiver Entwicklungen ist es daher sinnvoll, keine unrealistischen Hoffnungen aufzubauen, um den Erfolg aller Bemühungen nicht nur spätere Enttäuschungen zu gefährden. Ein Sprachschwacher wird immer ein Sprachschwacher bleiben; damit muß er sich abfinden und sich in seiner Struktur bejahen lernen. Lediglich die Erscheinungsformen und damit die Auswirkungen lassen sich etwas modifizieren. Damit ist angedeutet, daß die Behandlung sehr breit und vielschichtig angelegt werden muß und weit über ein Sprechtraining hinauszugehen hat:

- Bewußtmachen, daß den partiell schlechten Leistungen partiell gute gegenüberstehen. Dadurch wird die Möglichkeit, sich selbst nicht als allgemeiner Versager zu empfinden, sondern in seiner Struktur akzeptieren zu können, vorbereitet.
- Bewußtmachen, daß die Schwierigkeiten in einem Wechsel des Codierungs-Systems bestehen. Damit kann das Problem eingegrenzt gesehen und therapiert werden; denn nun kann die Konzentration bewußt auf den Übersetzungsvorgang gerichtet werden: »Du hast den Sachverhalt, und das ist das Wichtigste, richtig erkannt. Üblicherweise drückt man das so aus ...«
- Bewußtmachen, wie sich oberflächliche Übersetzungen durch die geringe Innervierung der Bewegungsmatrizen sprecherisch darstellen (Tonband!), um die typischen Auffälligkeiten, also Tempo, Auslassungen, Wiederholungen, wie bei einem Schauspielunterricht üben zu können. Dadurch kann besonders in Sprechsituationen, die für den Betroffenen wichtig sind (Freundin, Chef, Versammlungen), Frustrationen und damit einer sozialen Isolierung vorgebeugt werden.
- Die Fähigkeit zum logischen Denken sollte bei allen Maßnahmen genutzt werden. Während z. B. bei dysgrammatisch sprechenden Deblen das Einschleifen der Satzmuster im Vordergrund steht, sollte hier das Training durch die Einsicht in die grammatischen Zusammenhänge unterstützt werden.
- Die Einschulung in eine SfS ist immer dann empfehlenswert, wenn zu vermuten ist, daß die Möglichkeiten einer Normalschulpädagogik und -methodik den Erfordernissen der speziellen Begabung nicht gerecht werden könnten; besonders aber dann, wenn die Gefahr besteht, daß eine übertriebene Sprachbewertung durch einzelne Lehrer stark frustrieren könnte.

- Die Hilfe bei der Berufswahl muß sehr überlegt erfolgen. Nicht eine ausschließlich handwerkliche, wie oft gemeint wird, sondern auch eine planende, organisierende Funktion bietet sich an.

Das Abitur wird meist auf dem Zweiten Bildungswege, nachdem eine gewisse menschliche Reife im Berufsleben erworben wurde, am günstigsten zu erreichen sein.

Für ein Studium bieten sich neben den Naturwissenschaften auch Fächer an, in denen eine formelhafte Sprache mit exakten Definitionen vorherrscht, also beispielsweise Jura und Volkswirtschaft.

Die anzustrebende Höhe in der beruflichen Laufbahn sollte sich nicht einseitig an den Möglichkeiten der Begabungsstärke orientieren; dann würden diese voll realisiert werden müssen und es stünden keine Reserven zur Kompensation der Mangelseite zur Verfügung.

- Wie bei allen Behinderten sollte auch hier nicht die Betreuung der Eltern vernachlässigt werden. Gerade bei der vererbten Sprachschwäche, wenn ein Elternteil unter Schuldgefühlen leidet, ist die Gefahr einer familiären Neurotisierung groß.

Zusammenfassung

Ich habe versucht darzustellen, daß die Auffassung, wir Menschen würden *nur* in Sprache denken, als überholt angesehen werden muß. Die Sprache ist lediglich eins von mehreren Systemen, die wir benutzen können, um das unbewußt Gedachte zu kodieren, wenn es in unser Bewußtsein tritt. Menschen, die bei geringem Sprachgefühl komprimierte Codierungssysteme mit logischen Verknüpfungsmodi bevorzugen, bezeichnen wir zur Zeit als »sprachschwach«. Hier muß dringend ein weniger diskriminierend wirkender Terminus gefunden werden.

Zum Problem wird diese Codierungsweise erst während der Kommunikation, wenn das Codierungssystem gewechselt werden muß. Daher müssen Diagnose und Therapie bei der Denkstruktur ansetzen.

Abschließend eine persönliche Bemerkung: Was ich hier vorgetragen habe, ist eine Hypothese und kein allgemein bewiesenes Wissen. Nachdem ich einige Jahre nach dieser Hypothese gearbeitet habe, bin ich überzeugt, daß sie der Realität nahe kommt. Daher halte ich es für berechtigt, diese Konzeption vorzustellen, und ich hoffe, eine Diskussion anzuregen, die mehr Klarheit und Sicherheit zu entwickeln hilft.

Literatur

Angermaier, M.: Psycholinguistischer Entwicklungstest (PET). Weinheim 1974.

Horn: PSB (Prüfsystem für Schul- und Bildungsbegabung) / LPS (Leistungsprüfsystem) / BTS (Begabungstest-System). Göttingen.

Luchsinger/Arnold: Die Sprache und ihre Störungen. Wien-New York 1970, S. 130—136.

Marfeld, A. F.: Kybernetik des Gehirns. Hamburg 1973, S. 132.

Weiss, D. A.: Cluttering. Folia phonat. 19 (1967), S. 233—263.

Anschrift des Verfassers:

Horst Schmidt, Diesterwegstraße 21, 2080 Pinneberg.

Der direkte Weg ist der kürzeste und wirtschaftlichste!

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

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

Ursula Horsch, Heidelberg

Handlungsorientierter Spracherwerb — Ein Beitrag zur Früherziehung hörgeschädigter Kinder

Im Zusammenhang mit Überlegungen für eine wirksame Frühförderung behinderter Kinder ist in den vergangenen Jahren verstärkt die Frage nach der Bedeutung eines handlungsorientierten Spracherwerbs diskutiert worden.

Das heißt: Es wird ein Zusammenhang hergestellt zwischen der Genese von Handlungen und der Sprachgenese, der als wechselseitig bedingt angesehen oder als eine Abhängigkeit sprachlicher Handlungen von den konkreten Handlungen interpretiert wird.

Zwei Aspekte zeichnen sich folglich für unsere weiteren Überlegungen zu einem handlungsorientierten Spracherwerb ab: der Handlungsaspekt und der sprachliche Aspekt.

Zunächst werden wir den Handlungsaspekt und seine Relevanz bei einer Hörschädigung reflektieren.

Die sensomotorischen Handlungen ermöglichen dem Kind, seine Umwelt sehend, hörend, fühlend, riechend wahrzunehmen, und dies in hierarchischen Dimensionen. Demzufolge bilden sich zunächst einfache modale Handlungen aus, die dann durch die Verbindungen untereinander Handlungen intermodaler Art erlauben und von da aus die Basis für komplexere Handlungsreihen bzw. für serielle Handlungen bilden.

Beispiele für das Entstehen und den Aufbau solcher Handlungsverbindungen sind zunächst — auf modaler Ebene — einfache Hörhandlungen, aufgrund derer das Kind einem akustischen Eindruck — beispielsweise dem Sprechen der Mutter — Aufmerksamkeit schenken kann. Es lernt zuzuhören.

Allmählich erwirbt es die Fähigkeit, sich in Richtung eines gehörten Tons oder einer Stimme umzudrehen. Es hat gelernt, daß häufig ein akustischer Eindruck mit einem visuellen Erscheinungsbild einhergeht. Das Kind will nun nicht mehr nur hören, es will sehen und hören, es verhält sich intermodal.

Mit fortschreitender Handlungsfähigkeit werden dem Kind Handlungsverbindungen möglich, die ihm eine räumliche oder zeitliche Distanz überwinden helfen, so z. B. zu einem Radio hinzukommen, sei dies nun krabbelnd oder laufend, es einzuschalten und der Musik zuzuhören. Erst das richtige Nacheinander bestimmter Handlungen zu einer Serie ergeben das vom Kind erhoffte Ergebnis: die Musik hören zu können.

Solche nur beispielhaft beschriebenen Leistungen sind dem Kind deshalb möglich, weil die erworbenen Handlungen in Schemata repräsentiert sind, d. h., sie stehen dem Kind in einer schemamäßigen Manifestation zur Verfügung und können von hier aus aktualisiert, d. h. angewendet und weiter differenziert werden. Schemata sind demzufolge Abstraktionen von Handlungen, deren formale Gemeinsamkeiten sie repräsentieren. Sie stellen das, den von außen beobachtbaren Handlungen entsprechende interne System dar. Was schemamäßig, also intern verankert ist, steht dem Kind von da aus zur handlungsmäßigen Verfügung.

Für das hörgeschädigte Kind muß aufgrund der auditiven Handlungsbeeinträchtigung im Bereich dieser Schemabildung mit Veränderungen gerechnet werden.

Wir müssen folglich davon ausgehen, daß bereits dann, wenn sich modale Handlungen und damit auch modale Schemata im Bereich des Hörens ausbilden, für das hörgeschädigte Kind Schwierigkeiten entstehen. Hierarchisch gesehen, hat dies Auswirkungen auf die darauf aufbauenden intermodalen Handlungen und Schemata sowie auf deren serielle Verbindungen.

Das heißt: Das hörgeschädigte Kind hat Probleme in der Handlungs-genese, da es die auditiven Handlungen und deren schemamäßige Fixierung nicht vergleichbar entwickeln kann, wie das dem hörenden Kind möglich ist.

Unsere neuesten Forschungsergebnisse verweisen des weiteren darauf, daß eine Beeinträchtigung der Handlungs- und Schemagenese eine Änderung des Strukturbildungsprozesses zur Folge hat, eine Änderung des internen Systems also, das es dem Kind erlaubt, zunächst seine Welt zu ordnen, also allererste Gruppierungen vorzunehmen, die in der Sensomotorik ganz einfacher Art sind, so z. B. die Gruppe des permanenten Gegenstandes, was vereinfacht dargestellt nichts anderes bedeutet, als daß das Kind beginnt, die Existenz von Objekten, eines Balles z. B., in seiner Eigenständigkeit und Permanenz wahrzunehmen.

Diese ersten Gruppen bilden die Basis für die späteren logischen Operationen. Eine solche logische Operationsfähigkeit erlaubt es dem Saarbrücker Kind beispielsweise, trotz seiner Liebe zu Saarbrücken auf die Frage: »Gibt es mehr Saarbrücker oder mehr Menschen?« richtig zu antworten.

Das hörgeschädigte Kind erfährt demnach ganz entscheidende Beeinträchtigungen in seiner individuellen Entwicklung, die bereits vorsprachlich bedingt sind.

Es ergibt sich folglich zunächst die Forderung, dem hörgeschädigten Kind den Erwerb sensomotorischer Handlungen zu sichern. Das alleine reicht jedoch nicht aus!

Die frühkindliche Entwicklung vollzieht sich eben nicht nur auf individueller Ebene, sondern sie unterliegt auch gesellschaftlichen Einflüssen. Gemeint ist, daß das Kind sich nicht jede Handlungsmöglichkeit selbständig erschließen muß, sondern daß ihm Handlungen — und zwar in recht umfassendem Maße — vermittelt werden. Diese Vermittlung wird von den Sozialisationspartnern des Kindes geleistet, in der Regel ist dies die Mutter. Ich werde deshalb im folgenden von der Mutter stellvertretend für alle möglichen Partner des Kindes sprechen.

Die Mutter vermittelt dem Kind seine Umwelt innerhalb der gemeinsamen Handlungen, die das Kind allmählich selbst erwirbt. Wie vollzieht sich diese Übernahme von Handlungen? Sehr häufig auf dem Wege der Nachahmung. Der Nachahmung kommt folglich — wie wir noch sehen werden — eine ganz gewichtige Rolle in der kindlichen Entwicklung zu, denn sie ermöglicht dem Kind nicht nur den Erwerb von Handlungen; in ihrem Kontext vollzieht sich auch der Spracherwerb.

Wodurch wird diese doppelte Funktion der Nachahmung, nämlich sowohl die Handlungs-genese als auch die Sprachgenese zu sichern, möglich? Vergegenwärtigen wir uns eine gemeinsame Situation zwischen Mutter und Kind anhand eines Beispiels: Die Mutter badet das Kind. Dieser Vorgang besteht aus vielen einzelnen aufeinanderfolgenden Handlungen, von denen einige vom Kind innerhalb dieser Situation erworben werden können, beispielsweise das Festhalten des Badeschwammes oder das Anstoßen und Beobachten eines Schwimmtieres. Die Mutter initiiert diese Handlungsübernahme, indem sie dem Kind den Schwamm immer wieder zum Greifen oder zum Festhalten anbietet oder auf die schwimmende Ente verweist und den Vorgang des Anstoßens dem Kind immer wieder vormacht. Damit fordert sie es zunächst auf der Handlungsebene zum Nachahmen auf. Sie tut dies jedoch nicht sprachlos. Sie spricht dazu. Sie spricht über das, was sie und ihr Kind gemeinsam tun: »Komm, wir schubsen die Ente an!« Sie spricht über die Wahrnehmungen des Kindes, also über das, was es sehen, hören, fühlen oder riechen kann: »Das spritzt!«, »Schau, wie die Ente schaukelt!« Sie spricht über ihre Gefühle: »Das macht Spaß, das gefällt dir!«, und sie ermuntert das Kind auch sprachlich zum Handeln: »Jetzt gibst du der Ente einen Schubser!« Sie zeigt und sagt ihm, was es tun soll, und initiiert damit, nun längerfristig gesehen, ein erstes nachahmendes Sprechen beim Kind. Das bedeutet zunächst und vor allem, daß das Kind Sprache grundsätzlich im Zusammenhang mit Handlungen erlebt und hierin zum Nachahmen angeregt wird.

Der Nachahmung kommt folglich in bezug auf den Erwerb sensomotorischer Handlungen und auf erstes Sprechen ein besonderer Stellenwert zu. Nachahmungslernen muß deshalb einen breiten Raum innerhalb einer handlungs-didaktischen Konzeption einnehmen.

Im Hinblick auf den Erwerb von Sprache reicht Nachahmung alleine noch nicht aus, um insbesondere aus der Perspektive des Kindes diesen Vorgang zu erklären. Grundsätzliches Problem ist hier nicht das Nachsprechen als solches, sondern die Frage nach den Möglichkeiten des Verstehens von Sprache und ihrer angemessenen situativen Verwendung.

Aufschluß über diesen Prozeß gibt vor allem die sowjetische Spracherwerbtheorie. Den Ergebnissen von *Leontjew, Lurija, Saporoshez, Elkonin* zufolge, um nur einige zu nennen, ist die Sprechhandlungsentwicklung vor allem dadurch gekennzeichnet, daß das Kind in der Kommunikation handeln und sprechen lernt. Kommunikation bedeutet hier folglich mehr, als miteinander sprechen. Kommunikation meint jede Form einer handlungsmäßigen Beziehungsaufnahme, zu der auch Sprechhandlungen gehören können. Sie sind jedoch nicht ein notwendiger Bestandteil der Kommunikation.

Andererseits, und dies scheint mir besonders wichtig, ist Sprechen selbst immer Teil einer Handlung oder Tätigkeit. Es gibt kein Sprechen, das sich nicht auf eine Handlung bezieht: Sprechen ist immer ein Akt des Einbeziehens der Sprechfähigkeit in eine andere Tätigkeit, wobei sich diese beiden gegenseitig bedingen und sich entsprechen. Sprechen und Handeln sind folglich unmittelbar aufeinander bezogen; sie werden in der kommunikativen Situation realisiert.

Für unsere weiteren Überlegungen soll diese wechselseitige Bedingtheit von Sprechen und Handeln an zentrale Stelle rücken, wobei der gedankliche Schwerpunkt nun auf dem allmählichen Spracherwerb des Kindes liegen soll.

Die Perspektive wechselt folglich von einer bei *Piaget* vorgegebenen eher handlungsorientierten Betrachtungsweise zu einer vorwiegend sprachgenetisch dargestellten Entwicklung.

Vergleichbar, wie *Piaget* dies für die sensomotorische Handlungs-genese tut, beschreiben die sowjetischen Autoren eine in bestimmten hierarchischen Stufen verlaufende Sprachgenese. Diese einzelnen Stufen sind durch qualitativ und quantitativ sich ändernde Möglichkeiten des Verstehens und Anwendens von Sprache beim Kind gekennzeichnet. Analog zu den von *Wygotski* dargestellten Stufen der Begriffsbildung werde ich im folgenden diese drei Stufen in bezug auf die Ausbildung kommunikativer Möglichkeiten vorstellen und interpretieren.

Wir haben bereits festgestellt, daß die Mutter vom ersten Lebenstag an mit dem Kind spricht und daß das Kind darauf motorische Reaktionen zeigt; es strampelt, lächelt, kurz, es handelt. Beeindruckend ist, daß das Kind schon ab einem sehr frühen Zeitpunkt richtig handelt, so, als ob es das Sprechen der Mutter bereits verstehen könnte. Eine Analyse der Gesamtsituation verweist jedoch auf andere, das Sprechen der Mutter ergänzende oder begleitende Bestimmtheiten. So bezieht sich die Mutter mit ihrem Sprechen grundsätzlich nur auf die augenblickliche Situation. Sie spricht über die Gegenstände und Handlungen, welche die Situation bestimmen und erwartet vom Kind nur solche Handlungen, die sich quasi zwangsläufig ergeben. Darüber hinaus gibt sie dem Kind ganz entscheidende Hinweise durch ihre Mimik, durch Gestik und Intonation sowie durch ihr ganz spontanes, handlungsmäßiges Umgehen mit dem Kind.

Erstes Reagieren auf Sprache — um nicht von Verstehen zu sprechen — ist deshalb nur innerhalb dieser globalen, *Leontjew* spricht von der »emotiven Kommunikation«, möglich, welche die Gesamtsituation miteinbezieht.

Diesem ersten Verstehen, bei dem der unmittelbare Eindruck für die Reaktion des Kindes bestimmend ist, folgen differenzierte Möglichkeiten der Wahrnehmung und des Verstehens. Jetzt kann das Kind bereits auf bestimmte Merkmale von Objekten oder Handlungen achten und es beginnt, aufgrund dieser Merkmalsausgliederungen und Zuordnungen, seine

Welt zu ordnen. Dieser Prozeß wird bereits durch Sprache ausgelöst und gestützt. Ein Beispiel dazu: Ein Kleinkind beginnt, Sprache zu verwenden. Es sagt »Hund« und ordnet es dem Merkmal »vier Beine haben« oder »Fell haben« oder »eine bestimmte Größe haben« zu. Eines dieser Merkmale ist bestimmend dafür, daß das Kind das Wort und das Objekt miteinander in Beziehung bringt.

Wie wir sehen, kann das Wort »Hund« tatsächlich auf das entsprechende Objekt zutreffen, es kann aber auch objektiv falsch sein, wenn es sich beispielsweise um ein Pferd handelt. Auch auf das Pferd treffen mit Ausnahme der Größe die genannten Merkmale zu. Es müssen jedoch weitere, die beiden Tiere unterscheidende Merkmale im Wort zusammengefaßt sein, damit das Kind das Wort richtig verwenden kann.

Dennoch hat das Kind Sprache in einer bestimmten kommunikativen Absicht handelnd verwendet, beispielsweise, um die Mutter auf das Tier aufmerksam zu machen oder um sie danach zu fragen. Und die Mutter versteht, was ihr Kind meint, weil sie aus der Handlung des Kindes und insbesondere aus der Situation heraus die semantische und pragmatische Intention entnehmen kann. Sie wird dem Kind, wenn nötig, das richtige Wort sagen: »Das ist kein Hund, das ist ein Pferd!« und es zusätzlich auf die unterscheidenden Merkmale aufmerksam machen, z. B. auf die Größe und die Lautäußerungen. Sie lenkt folglich die Wahrnehmung des Kindes auf die wesentlichen Merkmale und drängt unwesentliche zurück. Sie handelt jedoch grundsätzlich.

In der darauf folgenden und für unsere Überlegungen letzten Stufe sind diese Merkmalsausgliederungen und -synthesen so weit fortgeschritten, daß das Kind Wörter in ihrer nominativen Funktion verwenden kann. Es kann nun die wesentlichen Merkmale wahrnehmen, zusammenfassen und in einem Wort vereinigen. Das Wort kann für den Gegenstand stehen. Die Handlung ist zur Erklärung nicht mehr notwendig. Damit löst sich die zwingende Handlungsgebundenheit des Sprechens auf. Sprache wird ohne die sie begleitende Handlung verstanden, sie wird verfügbar. Das Kind kann nun auch über Vergangenes und Zukünftiges sprechen.

Beziehen wir diese Aussagen zur sprachlichen Entwicklung auf die Situation des hörgeschädigten Kindes, so scheinen zu Beginn des Spracherwerbsprozesses vielfältige Hilfen für das Verstehen gegeben zu sein, die anstelle der verändert wahrgenommenen Sprache als Verständigungsmittel dienen können, denken wir an die Bedeutung der Mimik, Gestik und Intonation, an den Einfluß, den die Situation auf das Verstehen hat, und erinnern wir uns besonders an die sprecherläuternde Funktion, welche den Handlungen als unmittelbares Bezugssystem des Sprechens zukommt.

Ich meine, daß diese Hilfen für das hörgeschädigte Kind auch über die ersten Kommunikationsformen hinausgehend legitim, ja — bezogen auf die Handlungsbedingtheit — zwingend sind.

Wenn wir nun zu unseren Ausgangsüberlegungen zurückgehen, so ergibt sich die Frage nach der Möglichkeit einer Integration der beiden vorgestellten Theorien. Diese ist, meines Erachtens, in der Kennzeichnung ihrer jeweiligen Bedingungen gegeben, die sich in einer notwendigen Weise ergänzen und die Sprechhandlungsentwicklung sichern. Bei *Piaget* werden eher die Bedingungen der Handlungsentstehung genannt. Es sind dies vor allem die Möglichkeiten zur Schemabildung und deren Verbindungen, also eher individuelle, vom Kind her bestimmte Bedingungen.

Die sowjetische Theorie beschreibt die Bedingungen für den Spracherwerb. Dabei zeigte sich, daß die hier notwendigen Bedingungen vom Kind selbst nicht gesichert werden können, denn sowohl die Sprache als solche als auch die Lenkung der kindlichen Wahrnehmung auf die entsprechenden Handlungen oder Objekte sowie die unmittelbare Bezogenheit von Handlung und Sprache werden von der Mutter in die kommunikative Situation eingebracht. Sie repräsentiert quasi den gesellschaftlich bestimmten Anteil der kindlichen Entwicklung.

Vereinfacht und im Hinblick auf unser Vorhaben etwas überspitzt formuliert, müssen entsprechend der *Piagetschen* Theorie interne Bedingungen und gemäß der sowjetischen Theorie externe Bedingungen erfüllt sein, um die Sprechhandlungsentwicklung des Kindes zu sichern.

Beiden Theorien gemeinsam ist ihre konsequente Handlungsbezogenheit, die auch die nachahmenden Handlungen miteinbezieht. Die gemeinsamen Handlungen zwischen Mutter und Kind sind deshalb zentraler Ansatz für ein handlungsorientiertes Spracherwerbskonzept. Sie stellen den Rahmen dar, innerhalb dessen das hörgeschädigte Kind sowohl sensomotorische Handlungen als auch Sprache erwerben kann.

Im folgenden soll nun die Grundkonzeption eines handlungsorientierten Konzepts skizziert werden. Dabei kann auf die jeweiligen Inhalte nicht näher eingegangen werden. Es soll der Hinweis genügen, daß diese sowie deren Systematik von der Sensomotorik bestimmt werden, d.h., daß sensomotorische Handlungen sowohl den Rahmen darstellen als gleichzeitig auch die Sprechanlässe zwischen Mutter und Kind bestimmen und sichern.

Diese sensomotorischen Handlungen sind nach den drei Wahrnehmungsbereichen gegliedert und folgen dem von *Piaget* gekennzeichneten hierarchischen Aufbau, so daß sich quasi Lernstufen ergeben.

Innerhalb dieser Lernstufen werden die jeweils spezifischen sensomotorischen Handlungen realisiert, die häufig über die Nachahmung initiiert werden.

Ein Ziel des Konzeptes ist folglich, für das hörgeschädigte Kind eine dem hörenden Kind vergleichbare Ausbildung sensomotorischer Handlungen anzustreben, die im wesentlichen von den Entwicklungsstufen der Sensomotorik bestimmt ist. Innerhalb dieser Handlungen soll das Kind auch die Sprache erwerben. Dies ist ein weiteres Ziel. Dabei sind die Sprechanlässe unmittelbar auf die Handlungen bezogen, damit für das Kind der Zusammenhang zwischen Handeln und Sprechen gesichert ist. In bezug auf die Behinderung ist es unbedingt erforderlich, daß die Mutter streng auf die Handlungsbezogenheit ihres Sprechens achtet und dem Kind gleichzeitig durch parasprachliche Mittel zusätzliche Verstehenshilfen gibt. Außerdem soll sie das Kind weder mit Sprache überschütten noch in einer sprachlich reduzierten Weise mit ihm sprechen. Folgendes Beispiel mag dies veranschaulichen:

Die Situation: Mutter und Kind sind beim Spaziergang. Die Mutter spricht mit dem Kind über die vorbeifahrenden Fahrzeuge: »Schau, da kommt ein Lastauto. Das ist aber groß! Schau mal: Da ist das Lastauto. Und laut ist das Lastauto, laut! Das brummt!«

Eine Analyse dieses sicher sehr einfachen Beispiels zeigt, daß die Mutter das wesentliche Objekt der Situation benennt und dessen charakteristische Merkmale kennzeichnet: groß, laut, brummt. Durch die Wiederholung schafft sie die notwendigen Redundanzen und wirkt damit gleichzeitig auf eine Nachahmung des Gesprochenen hin.

Aufgrund eines solchen Verhaltens der Mutter wird für das Kind ein Zusammenhang hergestellt zwischen dem, was es erleben, und dem, was es hören kann. Gleichzeitig bewirkt das Sprechen der Mutter ein nachahmendes Sprechen beim Kind.

Sowohl dieses nachahmende als auch das spontane Sprechen muß von der Mutter aufgegriffen, in die gemeinsame Handlung miteinbezogen und, wenn nötig, semantisch überprüft und in die angemessene sprachliche Form gebracht werden. Ein Beispiel dazu:

Die Situation: Mutter und Kind sind im Garten. Es ist Herbst. Äpfel liegen auf dem Boden. Das Kind sagt »Ball« oder »Ba« und geht auf die Äpfel zu.

Die Mutter nimmt Handlung und Sprechen ihres Kindes in die Situation hinein und interpretiert diese: »Ein Ball? Er ist rund wie ein Ball. Wir können ihn rollen wie einen Ball. Aber das ist kein Ball. Das ist ein Apfel. Schau, er sieht anders aus, und er riecht gut.«

Dabei erläutert die Mutter jeweils handelnd ihr Sprechen. Das heißt: Die Mutter bestärkt zu-

nächst das Kind in den richtig zugeordneten Merkmalen und weist zusätzlich auf die unterscheidenden Merkmale des Apfels hin. Dabei lenkt sie die Wahrnehmung des Kindes mittels ihrer Handlungen und ihres Sprechens. Sie lehnt das Handlungs- und Sprechangebot ihres Kindes nicht ab, sondern bezieht es in die gemeinsame Situation mit ein.

Charakteristisch für dieses aufnehmende Sprechen der Mutter ist eine große Toleranz sowohl gegenüber dem Kriterium einer weiten Wort-Bedeutung als auch gegenüber dessen sprachlicher Korrektheit. Wichtig ist, daß das Kind sich handlungsbezogen äußert.

Durch diese Maßnahmen erhält das hörgeschädigte Kind zunehmend sprachliche Möglichkeiten, selbst handlungsbegleitend zu sprechen, wobei es entsprechend den Ergebnissen der sowjetischen Psychologie noch nicht notwendig ist, daß das Kind artikulatorisch exakt spricht. Diese Notwendigkeit entsteht erst mit der Ausbildung der nominativen Funktion.

Diese nur punktuelle Erörterung der sprachdidaktischen Seite genügt meines Erachtens, um ihren grundsätzlichen Charakter aufzuzeigen, der für alle im Konzept vorgestellten Handlungen zwischen Mutter und Kind bestimmend ist.

Es ergibt sich abschließend die Frage nach der pädagogischen Relevanz eines solchen Vorgehens. Wir haben den sensomotorischen Aspekt dieses handlungsorientierten Konzepts empirisch überprüft und erhielten in allen Bereichen eine Signifikanz. Für mich bedeutet dies — zunächst —, daß der hier theoretisch vorgestellte Zusammenhang von Sensomotorik und Spracherwerb praktische Bedeutung besitzt.

Literatur

- Affolter, F.: Allgemeine und Schweizerische Aspekte der Früherfassung und Frühbetreuung schwer hör- und sprachentwicklungsgestörter Kinder. *Hörgeschädigtenpädagogik* 1972 (26), S. 3—7.
- Affolter, F.: Wahrnehmungsstörungen. In: Schweizer Taubstummlehrerverein (Hrsg.): *Das mehrfachbehinderte, hörgeschädigte Kind*. Berlin 1972, S. 94—115.
- Elkonin, D. B.: Kap. 1, 2. In: Saporoshez, A. W., und Elkonin, D. B. (Redaktion): *Zur Psychologie der Persönlichkeit und Tätigkeit des Vorschulkindes*. Berlin (Ost) 1971.
- Galperin, P. J.: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, H. (Hrsg.): *Ergebnisse der sowjetischen Psychologie*. Stuttgart 1969, S. 367—405.
- Horsch, U.: Untersuchungen zur sensomotorischen Entwicklung gehörloser Vorschulkinder. (Dipl.-Arbeit, unveröffentl.) Heidelberg 1976.
- Horsch, U.: Möglichkeiten sensomotorischer Förderung im Elementar- und Primarbereich bei hörgeschädigten Kindern — Bedingungen, Inhalte, Ziele. *Hörgeschädigtenpädagogik* 1979 (33), S. 246—256.
- Horsch, U., und Ding, H.: *Sensomotorisches Vorschulprogramm für behinderte Kinder*. Heidelberg 1978.
- Leontjew, A. N., Galperin, P. J., und Saporoshez, A. W. (Hrsg.): *Probleme der Lerntheorie*. Berlin (Ost) 1967.
- Leontjew, A. N.: *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. FAT 4018. Kronberg/Frankfurt 1977².
- Leont'ev, A. A.: *Sprache, Sprechen — Sprechfähigkeit*. Stuttgart 1971.
- Piaget, J.: *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart 1969.
- Piaget, J., und Inhelder, B.: *Die Psychologie des Kindes*. Olten und Freiburg 1973.
- Piaget, J.: *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Gesammelte Werke 2, Studienausgabe. Stuttgart 1975.
- Wygotski, L. S.: *Denken und Sprechen*. Stuttgart 1972⁴.

Anschrift der Verfasserin:

Ursula Horsch, Dipl.-Päd., Pädagogische Hochschule Heidelberg,
Fachbereich Sonderpädagogik, Zeppelinstraße 3, 6900 Heidelberg.

Wolfgang Baumann, Saarbrücken-Dudweiler

Soziale Herkunft, Sprachbehinderung und Sprachheilkursbehandlung

1. Untersuchungsbericht

1.1. Stichprobenbeschreibung

Die vorliegende Untersuchung (Baumann 1978) wurde im Stadtverband Saarbrücken durchgeführt, dessen Einwohnerzahl von knapp 400 000 etwa zu gleichen Teilen aus Bewohnern von städtischen und vorstädtisch-ländlichen Gebieten besteht.

Im Stadtverband Saarbrücken besteht, ebenso wie in den übrigen Kreisen des Saarlandes, die Einrichtung der ambulanten Sprachbehindertenhilfe, die von den örtlichen Sozialhilfeträgern über das Bundessozialhilfegesetz und von den Krankenkassen finanziell getragen wird. Im Stadtverband sind Sprachheilbeauftragte mit der Organisation und Durchführung der erforderlichen Maßnahmen im Zusammenhang mit der Erfassung und Betreuung sprachauffälliger Kinder, Jugendlicher und Erwachsener beauftragt. Am jeweiligen Gesundheitsamt und seinen Nebenstellen sind feste Sprechstunden für Eltern mit sprachbehinderten Kindern eingerichtet.

Die nachfolgende Übersicht zeigt die Herkunft der Meldungen an die Sprachbehindertenhilfe im Stadtverband Saarbrücken 1974 bis 1977:

Meldung durch den Schularzt	1559 Kinder = 66,0 Prozent
Meldungen durch die Eltern	471 Kinder = 19,9 Prozent
Meldung durch den Kindergarten	114 Kinder = 4,8 Prozent
Meldung durch die Schule	113 Kinder = 4,8 Prozent
Meldung durch die Arztpraxis	106 Kinder = 4,5 Prozent
<hr/>	
Meldungen insgesamt	2363 Kinder = 100,0 Prozent

Es zeigt sich, daß von den 2363 erfaßten sprachauffälligen Kindern zwei Drittel durch die Reihenuntersuchungen der Schulärzte bekannt wurden und ein Drittel aus Meldeerfassungen stammt.

Die Behandlung eines erfaßten Kindes findet in der Regel zweimal pro Woche nachmittags durch nebenberuflich tätige Sonderschullehrer statt. Für die Stotterertherapie ist ein Psychologe eingesetzt. Die Dauer einer Übungseinheit beträgt 20 Minuten, kann jedoch je nach Bedarf verändert werden. In der Mehrheit der Fälle wird Einzeltherapie durchgeführt. Im Stadtverband waren im Jahre 1977 33 ambulante Sprachheilkurse eingerichtet.

In der sprachheilpädagogischen Literatur liegen über die Verbreitung von behandlungsbedürftigen Sprachbehinderungen recht unterschiedliche Untersuchungsergebnisse und Schätzungen vor. Im Stadtverband Saarbrücken wurden aus dem Geburtsjahr 1970 insgesamt 11,79 Prozent sprachbehinderte Kinder erfaßt und einem ambulanten Sprachheilkurs zugewiesen.

1.2. Datenerhebung

Die Sprachüberprüfung der im Gesundheitsamt vorgestellten Kinder, so auch bei den Kindern der Stichprobe, wird seit einigen Jahren von den beiden Sprachheilbeauftragten des Stadtverbandes durchgeführt. Die Feststellung der Sprachbehinderung und die Bestimmung des Schweregrades erfolgen nach praxisbewährten übereinstimmenden Kriterien.

Die weitere Datenerhebung erfolgte mit einem ausführlichen Fragebogen (vgl. Baumann 1978), der Fragen zu folgenden Hauptpunkten enthielt:

1. Personaldaten des Kindes,
2. familiäre Situation,
3. Lebenslauf und Bildungsgang des Kindes,
4. häusliche Mithilfe bei Schulaufgaben und Sprachübungen,
5. Beruf und Schulabschluß des Vaters,
6. Beruf und Schulabschluß der Mutter und
7. Nettoeinkommen der Familie im letzten Monat.

In Anlehnung an die Schichteinteilung nach *Scheuch* (1961) wurden die Familien der Stichprobe in Untere Unterschicht (UUS), Obere Unterschicht (OUS), Untere Mittelschicht (UMS) und Mittlere Mittelschicht (MMS) eingeteilt; die Oberschicht und Obere Mittelschicht nach *Scheuch* wurden hier zur Oberen Mittelschicht (OMS) zusammengefaßt, weil eine weitere Differenzierung nach oben nicht notwendig erschien. Die Größe der untersuchten Stichprobe betrug $N = 506$ Kinder.

2. Ergebnisse

Die so erhaltenen Daten wurden im Rechenzentrum der Universität des Saarlandes verrechnet. Neben dem klassischen χ^2 -Verfahren wurden auch Konfigurationsfrequenzanalysen (*Krauth* und *Lienert* 1973; *Roeder* 1974) in einem von *Roeder* erstellten Programm gerechnet. Folgende Hauptergebnisse wurden gefunden:

2.1. Soziale Herkunft und Sprachbehinderungen insgesamt

In diesen Vergleich wurden alle Arten der Sprachbehinderungen zusammen einbezogen. Die soziale Herkunft der Stichprobe wird verglichen mit der einer Grundgesamtheit, welche hier aus allen 4047 Schulneulingen des Geburtszeitraumes 1970/71 im Stadtverband Saarbrücken besteht. Von der Grundgesamtheit waren die Merkmale »Beruf des Vaters«, »Beruf der Mutter«, »Geschwisterzahl« und »Raum pro Person« bekannt, wodurch die Schichtzugehörigkeit bestimmt werden konnte. Tabelle 1 gibt das Ergebnis dieser Überprüfung an:

	OMS	MMS	UMS	OUS	UUS	
Jg. 1970/71	642	897	614	1276	645	4047
	15,8 %	22,0 %	15,1 %	31,3 %	15,8 %	100 %
Sprachgestörte	31	108	83	182	102	506
	6,1 %	21,3 %	16,4 %	36,0 %	20,2 %	100 %

$\chi^2 = 39,8$ bei $df = 4$, also Signifikanz 0,1 %

Tab. 1: Soziale Herkunft und Häufigkeit von Sprachbehinderungen aller Art.

Das hochsignifikante Ergebnis besagt, daß Sprachbehinderungen bei Kindern von den oberen zu den unteren Sozialschichten hin immer häufiger auftreten.

Auch wenn nicht die Auftretenshäufigkeit, sondern der Schweregrad der Sprachbehinderung mit der Sozialschichtzugehörigkeit in Zusammenhang gebracht wird, zeigt sich ein gleichartiger Zusammenhang.

	N	OMS	MMS	UMS	OUS	UUS	
durchschnittlicher Schweregrad	31	1,68	2,05	2,33	2,50	2,62	506
		1,68	2,05	2,33	2,50	2,62	2,35

$\chi^2 = 15,5$ bei $df = 4$, also Signifikanz 1 %

Tab. 2: Soziale Herkunft und Schweregrad der Sprachbehinderung.

Der durchschnittliche Schweregrad nimmt hochsignifikant von den oberen zu den unteren Sozialschichten hin zu.

Soziale Herkunft und einzelne Sprachbehinderungsarten

Betrachtet man das *Stammeln* allein, so ergibt sich für seine Häufigkeit in unserer Stichprobe keine Signifikanz.

	N	OMS	MMS	UMS	OUS	UUS	
		31	108	83	182	102	506
Dyslalie	27		99	80	169	96	471
theoretisch zu erwartender Wert	29		100	77	170	95	471

Chi² = 0,28 bei df = 4, also nicht signifikant

Tab. 3: Soziale Herkunft und Häufigkeit von Dyslalie.

	N	OMS	MMS	UMS	OUS	UUS	
		27	99	80	169	96	471
durchschnittlicher Schweregrad		1,30	1,45	1,58	1,51	1,58	1,51

Chi² = 1,66 bei df = 4, also nicht signifikant

Tab. 4: Soziale Herkunft und Schweregrad der Dyslalie.

Auch zwischen dem Schweregrad des Stammelns und der sozialen Herkunft besteht kein ersichtlicher Zusammenhang.

	N	OMS	MMS	UMS	OUS	UUS	
		31	108	83	182	102	506
Dysgrammatismus	2		19	19	55	37	132
erwarteter Wert	8		28	22	47	27	132
durchschnittlicher Schweregrad		2,0	1,47	1,68	1,80	1,78	1,73
			1,60		1,79		1,73

Häufigkeit: Chi² = 12,9 bei df = 4, also Signifikanz 2 %

Schweregrad: Chi² = 0,74 bei df = 1, also nicht signifikant

Tab. 5: Soziale Herkunft und Häufigkeit bzw. Schweregrad von Dysgrammatismus.

Während die Häufigkeit des Dysgrammatismus signifikant zunimmt, je niedriger die Sozialschicht ist, besteht zwischen dem Schweregrad des Dysgrammatismus und der Sozialschicht kein vergleichbarer Zusammenhang.

	N	OMS	MMS	UMS	OUS	UUS	
		31	108	83	182	102	506
Verzögerte Sprachentwicklung	1		12	10	28	14	65
erwarteter Wert			23		42		65
durchschnittlicher Schweregrad			2,09		2,29		2,22

Häufigkeit: Chi² = 2,2 bei df = 1, also nicht signifikant

Schweregrad: Chi² = 0,27 bei df = 1, also nicht signifikant

Tab. 6: Soziale Herkunft und Häufigkeit bzw. Schweregrad verzögerter Sprech- und Sprachentwicklung.

Zwar tritt verzögerte Sprachentwicklung unter den Ambulanzkindern aus den Unterschichten relativ häufiger und auch mit durchschnittlich höherem Schweregrad als unter den Ambulanzkindern aus den Schichten OMS, MMS und UMS auf, aber diese Unterschiede sind statistisch nicht signifikant.

	N	OMS 31	MMS 108	UMS 83	OUS 182	UUS 102	506
Stottern	5	12	12	5	16	9	47
			22			25	47
erwarteter Wert			21			26	47
durchschnittlicher Schweregrad	1,80	1,67	1,80	1,80	1,69	1,33	1,64
			1,73			1,56	1,64

Häufigkeit: $\chi^2 = 0,08$ bei $df = 1$, also nicht signifikant
 Schweregrad: $\chi^2 = 0,47$ bei $df = 1$, also nicht signifikant

Tab. 7: Soziale Herkunft und Häufigkeit bzw. Schweregrad des Stotterns.

Im Gegensatz zu Dyslalie, Dysgrammatismus und verzögerter Sprachentwicklung, welche schwerpunktmäßig die Unterschichtkinder stärker belasten, zeigt sich beim Stottern sowohl der Häufigkeit als auch dem Schweregrad nach eine etwas stärkere Belastung der Mittelschichtkinder; aber die Unterschiede sind ebenfalls nicht signifikant.

Soziale Herkunft und sprachliche Mehrfachbeeinträchtigung

	N	OMS 31	MMS 108	UMS 83	OUS 182	UUS 102	506
sprachliche Mehrfachbeeinträchtigung	5	36	36	27	75	48	191
			68			123	191
erwarteter Wert	12	41	41	31	69	38	191
			84			107	191

$\chi^2 = 8,4$ bei $df = 4$, also Tendenz 10 %
 $\chi^2 = 5,44$ bei $df = 1$, also Signifikanz 2 %

Tab. 8: Soziale Herkunft und Häufigkeit sprachlicher Mehrfachbeeinträchtigung.

Diese Überprüfung ergibt, daß in der Sprachambulanz sprachliche Mehrfachbeeinträchtigungen bei Kindern aus den Unterschichten signifikant häufiger auftreten als bei Mittelschichtkindern.

Mit Konfigurationsfrequenzanalysen (KFA) wurde der Zusammenhang zwischen den Variablen Schicht (UUS = 1 bis OMS = 5), Beeinträchtigungskomplexität (Einfachbeeinträchtigung = 1, Mehrfachbeeinträchtigung = 2) und Schweregrad (geringer = 1, mittlerer = 2, hoher = 3) überprüft. Folgende Konfigurationen traten überzufällig häufig auf:

- UUS — Mehrfachschiädigung — mittlerer Schweregrad (Signifikanz 0,1 Prozent)
- OUS — Mehrfachschiädigung — mittlerer Schweregrad (Signifikanz 0,1 Prozent)
- OUS — Mehrfachschiädigung — hoher Schweregrad (Signifikanz 1 Prozent)
- MMS — Einfachschädigung — geringer Schweregrad (Signifikanz 1 Prozent)
- OMS — Einfachschädigung — geringer Schweregrad (Tendenz 10 Prozent).

Die übrigen Konfigurationen hielten der Signifikanzprüfung nicht stand. Der Häufigkeitsschwerpunkt liegt also auf der Konstellation »Herkunft aus den unteren Sozialschichten — sprachliche Mehrfachbeeinträchtigung — mittlerer bis hoher Schweregrad der Sprachbehinderung«.

2.2. Soziale Herkunft und ambulante Sprachheilbehandlung

a) Die *Regelmäßigkeit des Kursbesuches* spielt eine bedeutende Rolle im Hinblick auf die erforderliche Dauer und den Erfolg des Sprachheilkurses. Da anders als etwa beim Schul-

besuch keine gesetzliche Verpflichtung zum Besuch der Sprachheilsitzungen besteht, interessiert die Frage nach der Kursbesuchsregelmäßigkeit von Kindern der verschiedenen sozialen Herkunftsschichten.

Als unregelmäßig galt dabei ein Kursbesuch, wenn mehr als 10 Prozent der Sprachheilsitzungen unentschuldigt versäumt wurden.

Kursbesuch	OMS	MMS	UMS	OUS	UUS	
regelmäßig	19	58	46	66	33	222
unregelmäßig	0	6	3	31	25	65
zusammen	19	64	49	97	58	287

Chi² = 26,7 bei df = 4, also Signifikanz 0,1 %

Tab. 9: Soziale Herkunft und Regelmäßigkeit des Sprachheilkursbesuchs.

Die Sprachheilkurse werden in hochsignifikanter Weise um so unregelmäßiger besucht, je niedriger die dem Kind zugeschriebene soziale Herkunft ist.

b) Ein gleichartiger Zusammenhang zeigt sich zwischen der *häuslichen Sprachübung* und der Sozialschichtzugehörigkeit. Den Eltern wird dringend empfohlen, zur Unterstützung der Sprachheilbehandlung, die ja im allgemeinen nur zwei zwanzigminütige Sitzungen pro Woche umfaßt, zu Hause bestimmte Sprachübungen fortzuführen, die in der vorausgegangenen Sitzung erlernt wurden.

Häusliche Sprachübung	OMS	MMS	OMS + MMS	UMS	OUS	UUS	
nie	0	1	1	4	17	23	45
1- bis 2mal pro Woche	4	12	16	10	48	27	101
täglich	15	52	67	35	32	8	142
zusammen	19	65	84	49	97	58	288

Chi² = 92,4 bei df = 6, also Signifikanz 0,1 %

Tab. 10: Soziale Herkunft und häusliche Sprachübungen.

In hochsignifikanter Weise nimmt die Häufigkeit der häuslichen Sprachübungen von den unteren zu den oberen Schichten sozialer Herkunft zu.

c) Eine günstige, u. U. notwendige Bedingung für den Erfolg ambulanter Sprachheilbehandlung sind *spontane Sprachkorrekturhinweise* aus der häuslichen Umgebung des sprachbehinderten Kindes. Wenn das stammelnde oder dysgrammatisch sprechende Kind zu Hause maßvoll, aber regelmäßig Hinweise zur Korrektur seiner Fehler erhält, wirkt die Therapie viel intensiver, als wenn sie auf die kurzen Sprachheilsitzungen und eventuell zusätzliche Zeitabschnitte häuslicher Sprachübungen beschränkt bleibt.

Spontane Sprachkorrekturhinweise	OMS	MMS	UMS	OUS	UUS	
nie	0	4	8	77	63	152
manchmal	5	11	14	67	29	126
immer	26	93	61	38	10	228
zusammen	31	108	83	182	102	506

Chi² = 229,8 bei df = 8, also Signifikanz 0,1 %

Tab. 11: Soziale Herkunft und spontane Sprachkorrekturhinweise in der Familie.

Auch hier zeigt sich ein hochsignifikanter Zusammenhang zur Sozialschicht: Je niedriger die soziale Herkunft, desto weniger spontane Sprachkorrekturhinweise erhält das sprachbehinderte Kind in seiner Familie.

d) Der multiple Zusammenhang zwischen den dargestellten Variablen und der sozialen Herkunft wurde mittels KFA überprüft. Die häusliche Sprachübung und die spontanen Sprachkorrekturhinweise wurden in je drei Klassen eingegeben, die Kursbesuchsmäßigkeit und die soziale Herkunft (OMS + MMS + UMS versus OUS + UUS) wurden in je zwei Klassen gruppiert.

Unter den 36 möglichen Konfigurationen lassen sich die überzufällig häufigen unter Mitberücksichtigung der signifikanten Antitendenzen dahin gehend zusammenfassen, daß

- sprachbehinderte Kinder aus den Unterschichten den Kurs unregelmäßig besuchen, keine häuslichen Übungsstunden haben und von ihren Eltern auch nicht spontan auf Sprachfehler hingewiesen werden (Signifikanz 0,1 Prozent);
- sprachbehinderte Mittelschichtkinder den Kurs regelmäßig besuchen, zu Hause feste Übungszeiten haben und zudem spontan Korrekturhinweise erhalten (Signifikanz 0,1 Prozent); aber
- andere sprachbehinderte Unterschichtkinder den Kurs regelmäßig besuchen, immerhin manchmal zu Hause üben und manchmal spontan auf Sprachfehler hingewiesen werden (Signifikanz 0,1 Prozent).

Die KFA weist also deutlicher als die einfachen Chi²-Ergebnisse auf die Notwendigkeit einer differenzierteren Betrachtung der Sozialschichten hin.

2.3. Soziale Herkunft und Sprachentwicklungs-Bedingungen

Daß unterschiedliche soziale Herkünfte unterschiedlich günstige Bedingungen für die sprachliche Entwicklung im Kleinkindalter mit sich bringen, ist seit langer Zeit bekannt (z. B. *Hetzer* und *Reindorf* 1928) und seither vielfach untersucht und bestätigt worden. Deshalb sollen hier nur zusammenfassend die Ergebnisse einiger entsprechender Analysen unserer Stichprobe referiert werden.

Soziale Herkunft vs.	Klassen der 2. Variablen	N	Chi ²	df	Signifikanz
Mundartsprache der Eltern	1 Mundart	340	20,75	4	0,1 %
	2 Hochdeutsch	166			
Mundartsprache des Kindes	1 Mundart	345	18,83	4	0,1 %
	2 Hochdeutsch	161			
Sprachfehler bei anderen Familienangehörigen	1 vorhanden	114	17,02	4	1,0 %
	2 nicht vorhanden	392			
Dauer des Kindergartenbesuchs	Jahre/US Jahre/MS	284	6,57	1	2,0 %
Berufstätigkeit der Mutter	1 vollzeitlich	29	3,05	2	n.s.
	2 teilweise	91			
	3 keine	386			

Tab. 12.: Soziale Herkunft und einige Sprachentwicklungs-Bedingungen.

Die Häufigkeit des Mundartgebrauchs bei Eltern und Kindern nimmt in hochsignifikanter Weise von den oberen zu den unteren Sozialschichten hin zu. Auch finden sich in den unteren Sozialschichten sehr signifikant mehr Familien, in denen noch andere Angehörige Sprachfehler aufweisen; das stimmt überein mit den dargestellten Befunden, wonach Sprachbehinderungen in unteren Schichten häufiger und graduell schwerer sind als in den Mittelschichten.

Die sprachbehinderten Mittelschichtkinder besuchten signifikant länger den Kindergarten als die sprachbehinderten Unterschichtkinder. Kindergartenbesuch gilt allgemein als günstige Sprachentwicklungs-Bedingung. Unser Befund kann daher als Ausschnitt aus

dem größeren Tatbestand verstanden werden, daß alle Mittelschichtkinder längeren Kindergartenbesuch als Unterschichtkinder aufweisen und auch deswegen im Durchschnitt sprachlich besser gefördert sind.

Die Berufstätigkeit der Mütter sprachbehinderter Kinder steht in keinem signifikanten Zusammenhang zur sozialen Schichtzugehörigkeit.

3. Zusammenfassung und Kurzdiskussion

Unsere Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Signifikante Zusammenhänge ergaben sich zwischen der sozialen Herkunft und

- der Häufigkeit von Sprachbehinderungen insgesamt,
- der Häufigkeit von Dysgrammatismus,
- der Häufigkeit von sprachlicher Mehrfachbeeinträchtigung sowie
- dem Schweregrad von Sprachbehinderungen insgesamt.

Hingegen fanden wir keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und

- der Häufigkeit des Stammelns,
- der Häufigkeit von verzögerter Sprech- und Sprachentwicklung,
- der Häufigkeit des Stotterns,
- dem Schweregrad des Stammelns,
- dem Schweregrad des Dysgrammatismus,
- dem Schweregrad von verzögerter Sprech- und Sprachentwicklung sowie
- dem Schweregrad des Stotterns.

Zwar ist die Zahl der Vergleiche, die kein signifikantes Ergebnis erbrachten, größer als die Zahl der Auswertungen mit signifikantem Ergebnis, aber da keins der signifikanten Ergebnisse zugunsten der Unterschicht ausfiel und insbesondere auch die beiden Globalauswertungen (Häufigkeit bzw. Schweregrad von Sprachbehinderungen insgesamt) hochsignifikant die Unterschicht belasten, bestätigt unsere Untersuchung doch die These vom Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und Sprachbehinderung.

Die Differenzierung der Untersuchung nach Häufigkeit der Sprachbehinderungen einerseits und ihrem Schweregrad andererseits brachte nur wenige zusätzliche Erkenntnisse. Die Häufigkeitsbefunde stimmen mit den Schweregradbefunden in der Regel überein. Nimmt man das 5-Prozent-Signifikanzniveau als Kriterium, so zeigt sich nur beim Dysgrammatismus ein Unterschied zwischen der Häufigkeits- und der Schweregradauswertung: Während die Häufigkeit mit steigender Sozialschicht signifikant abnimmt, zeigt der durchschnittliche Schweregrad einen unregelmäßigen Verlauf über die Sozialschichten hinweg (vgl. Tabelle 5).

Daß Dysgrammatismus bei Kindern aus oberen Sozialschichten seltener auftritt, verwundert nicht. Wenn er dort jedoch auftritt, wirken vermutlich häufig organische Faktoren (frühkindliche Hirnschädigung) mit, so daß von daher ein relativ hoher durchschnittlicher Schweregrad erklärlich erscheint.

Da die Förderung im Sprachheilkurs nur kurze Zeitabschnitte pro Woche umfaßt, spielen die häuslichen Begleitbedingungen der ambulanten Sprachtherapie eine gewichtige Rolle. Unsere Untersuchung hat gezeigt, daß hochsignifikante Zusammenhänge bestehen zwischen der sozialen Herkunft des Sprachambulanzkindes und

- der Regelmäßigkeit des Kursbesuchs,
- der Häufigkeit häuslicher Sprachübung nach Anleitung durch den Kursleiter sowie
- der Häufigkeit spontaner Sprachkorrekturhinweise aus der häuslichen Umgebung.

Unterschichtkinder finden zu Hause also in der Regel recht ungünstige Begleitbedingungen ihrer Sprachtherapie vor; allerdings gilt diese Durchschnittsaussage nicht für alle Unterschichtkinder: Für eine statistisch erhebliche Teilgruppe von ihnen ließ sich angemessene häusliche Mitwirkung nachweisen.

Die ermittelten Zusammenhänge zwischen Unterschichtzugehörigkeit, Sprachbehinderung und Variablen der Sprachheilbehandlung fordern für die Arbeit in der ambulanten Sprachbehindertenhilfe

- a) inhaltliche,
- b) organisatorische Konsequenzen.

Zu a): Die Behandlung des *Dysgrammatismus* oder/und einer allgemein *verzögerten Sprech- und Sprachentwicklung* sollte möglichst bereits ab dem 3. Lebensjahr erfolgen, weil in diesem Lebensalter wichtige Prozesse im Spracherwerb ablaufen. Die notwendige kompensatorische Sprachförderung gerade bei vielen Unterschichtkindern darf nicht nur auf Korrektur und Weiterentwicklung der Artikulations- und Lautdiskriminationsfähigkeit und auf Erweiterung des Wortschatzes abzielen, sondern muß vor allem auf die Förderung des Erwerbs syntaktischer Strukturen abzielen. Es genügt nicht eine Symptombehandlung, sondern es muß eine die gesamte Persönlichkeitsentwicklung beeinflussende Förderung erfolgen, die die Bereiche

- rehabilitative Bewegungserziehung,
 - rehabilitative Denkerziehung,
 - rehabilitative Sinneserziehung,
 - rehabilitative Spracherziehung,
 - Umerziehung und Einflußnahme auf das Milieu (Becker und Sovák 1971, S. 228 ff.)
- umfaßt.

Zu b): Diese Art der Sprachförderung und Sprachheilbehandlung wird in ihrem überwiegenden Teil entgegen der Praxis heutiger Sprachambulanz keine Einzel-, sondern eine Gruppentherapie sein, weil nur in der Gruppe

- die gerade für jüngere Kinder so wichtige *natürliche* Sprachkommunikation vorherrscht, in die sich die notwendigen Übungen integrieren lassen,
- eine Sprachbehinderung bei einer gemeinsamen Therapie weniger bewußt wird,
- eine Interaktion zwischen Kindern aus allen sozialen Schichten zustande kommt,
- bestimmte wichtige Übungsformen (Rollen- und Gemeinschaftsspiele) möglich sind.

Die Forderung nach einem früheren Behandlungsbeginn bei einzelnen Sprachbehinderungsarten impliziert gleichzeitig die Vorlegungen der Sprachüberprüfung auf das 3. Lebensjahr. Die schulärztlichen Untersuchungen beginnen aber erst ab dem 4. Lebensjahr. So bleibt nur die Möglichkeit, eine sehr frühe Sprachüberprüfung in den Kindergärten zu fordern. Darüber hinaus müssen durch geeignete Maßnahmen in den besonders betroffenen Wohngebieten auch die übrigen Dreijährigen erreicht werden, die keinen Kindergarten besuchen. Intensive Zusammenarbeit mit den Sozialdiensten, deren Aufgabenbereiche

- Mithilfe bei der frühen Erfassung von schwer sprachbehinderten Kindern,
- Mithilfe durch Hausbesuche bei Nichterscheinen der Kinder zur Sprachüberprüfung oder der notwendigen Behandlung,
- Mithilfe bei der Motivation der Eltern zur Aufnahme von häuslicher Übung

umfassen könnte, muß angestrebt werden.

In diesem Alter sind Kinder besonders abhängig von den sozialen Beziehungen zu ihrer Umwelt. Das Herauslösen aus der gewohnten Umgebung schafft für die Sprachtherapie keine guten Lernvoraussetzungen. Es ist deshalb anzustreben, daß der ambulante Sprachheilkurs im Kindergarten eingerichtet wird. Die frühe Einschaltung des Kindergartens böte entscheidende Vorteile:

1. Die Sprachüberprüfung und die Therapie könnten in einer für das Kind gewohnten Umgebung durchgeführt werden. Den Eltern blieben besondere Anfahrten erspart.
2. Sprachfördernde Maßnahmen seitens des Kindergartens und die therapeutische Arbeit des Sprachheillehrers könnten sich ergänzen.

3. Der Kindergarten würde die Regelmäßigkeit des Kursbesuches gewährleisten und die Bereitschaft der Eltern zur Durchführung häuslicher Übungen fördern können.
4. Im Kindergarten könnten die Rahmenbedingungen für eine umfassende Therapie eher als in vielen Familien geschaffen werden.

Die Bemühungen um das sprachbehinderte, überzufällig häufig aus den unteren Sozial-schichten kommende Kind versprechen effektiver zu werden, wenn die aufgezeigten Konse- quenzen verwirklicht werden.

Literatur

- Baumann, W.: Die sozialschichtenspezifische Verbreitung von behandlungsbedürftigen Sprachbe- hinderungen. Diplom-Arbeit an der Pädag. Hochschule des Saarlandes. Saarbrücken 1978.
- Becker, K. P., und Sovák, M.: Lehrbuch der Logopädie. Berlin (Ost) 1971.
- Deuse, A.: Untersuchung zur sozialen Herkunft der Schüler an Schulen für Sprachbehinderte. Die Sprachheilarbeit 20 (1975) S. 183—193.
- Hetzer, H., und Reindorf, B.: Sprachentwicklung und soziales Milieu. Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde 29 (1928) S. 449—462.
- Jantzen, W., Kammel, Ch., und Zeiser, M.: Zur sozialen Herkunft sprachgeschädigter Kinder. Heil- pädagogische Forschung VI (1976) S. 289—298.
- Keplinger, M.: Hör- und Sprachüberprüfung aller Schulanfänger Oberösterreichs im Schuljahr 1976/ 77. Der Sprachheilpädagoge 10 (1978) 2, S. 32—34.
- Knura, G.: Sprachbehindertenpädagogik. In: Bach, H., und Mitarbeiter: Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1977⁴, S. 129—138.
- Kozielski, P., Kiese, C., und Chilla, R.: Über die Beziehung von Artikulationsstörungen und sozialen Milieubedingungen im Vorschulalter. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 25 (1976) S. 189—196.
- Krauth, J., und Lienert, G. A.: KFA. Die Konfigurationsfrequenzanalyse und ihre Anwendung in Psychologie und Medizin. Freiburg 1973.
- Kröger, P.: Untersuchungen zum Wortschatz sprachgestörter Kinder der Förderstufe in der Hambur- ger Sprachheilschule. Examensarbeit an der Universität Hamburg 1970.
- Kröhnert, O.: Zur sozialstrukturellen Bedingtheit von Sprachbehinderungen. In: Sprachstörung und Mehrfachbehinderung. Tagungsbericht der 9. Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Hamburg 1971, S. 219—222.
- Neuland, L.: Sprachbarrieren oder Klassensprache. Frankfurt 1975.
- Oellerich, E.: Zur Frage der schulischen Begabung und der Intelligenz sprachgeschädigter Kinder. Examensarbeit an der Universität Hamburg 1970.
- Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt 1972.
- Pelzer, I.: Untersuchungen über den Zusammenhang von Wortschatz und sozio-ökonomischem Sta- tus bei sprachbehinderten Kindern. Examensarbeit an der Universität Hamburg 1970.
- Riemenschneider, U., und Krajec, M.: Sprachschädigung und soziale Herkunft. Examensarbeit an der Universität Marburg 1973.
- Roeder, B.: Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) nach Krauth und Lienert, ein handliches Ver- fahren zur Verarbeitung sozialwissenschaftlicher Daten. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 26 (1974) S. 819—844.
- Sander, A.: Die statistische Erfassung von Behinderten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Sonderpädagogik 1 — Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung (= Deutscher Bil- dungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 25). Stuttgart 1973, S. 13—109.
- Scheuch, K. E.: Sozialprestige und soziale Schichtung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozial- psychologie. Sonderheft 5 (1961) S. 65—103.
- Schulze, A., und Teumer, J.: Untersuchungen über Vorkommen und Häufigkeit von Sprachschädi- gungen im Vorschul- und Schulalter. Die Sprachheilarbeit 18 (1973) S. 161—174 und 19 (1974) S. 1—14.
- Zerbin, R.: Erfassung der Symptomatik Stotternder. Die Sprachheilarbeit 18 (1973) S. 174—185.
- Zuckrigl, A.: Sprachschwächen. Der Dysgrammatismus als sprachheilpädagogisches Problem. Villin- gen 1964.

Anschrift des Verfassers:

Wolfgang Baumann, Dipl.-Pädagoge, Sonderschullehrer, Winterbachsroth 10,
6602 Saarbrücken-Dudweiler.

Diskussion

Zum Beitrag von Christiane Niemeyer-Reich: Sprachbehandlung bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen

Die Sprachheilarbeit 25 (1980) 6, S. 213—223

Frau N.-R. stellt in ihrem o.a. Beitrag folgende Forderung: »Abschaffung des nebenamtlich in der Sprachheilarbeit tätigen Therapeuten durch die vermehrte Einrichtung von Planstellen für hauptamtliche Sprachheillehrer.« (Der lapsus linguae »Abschaffung des Therapeuten«, wobei sie doch nur dessen Tätigkeit meint, sei ihr humorvoll verziehen.) Diese Forderung ist ein schwerer Angriff gegen die Mehrzahl der Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, in deren eigenem Presseorgan veröffentlicht, der auf keinen Fall ohne Widerspruch hingenommen werden darf. Frau N.-R. geht in ihrer Argumentationskette von falschen Vorstellungen aus, die sich nur aus persönlichen Erfahrungen erklären. Ich bin auch einer dieser »abzuschaffenden Therapeuten« und kann aus meiner Erfahrung eine ganz andere Wirklichkeit beschreiben.

1. Ich habe selbst eine bestimmte Zeit in einer Schule nebenamtlich Sprachtherapie erteilt. Aber keineswegs in der von N.-R. beschriebenen »nicht kindgerechten, sterilen Umgebung« mit mangelhafter Ausstattung und unter Zeitdruck. Vielmehr in einem für die Sprachtherapie eingerichteten Therapieraum, für dessen Ausstattung der Schulträger in einem Sonderetat etwa zehntausend DM bereitgestellt hatte. Die Wände waren von Kindern bemalt, die Ausstattung reichte vom Kaspertheater über eine umfangreiche Lernspielsammlung bis zu zahlreichen technischen Medien. (Ich arbeite heute noch vormittags in diesem Raum, in dem sich die Kinder wohl fühlen.)

2. Um die Sprachtherapie in einem Team optimieren zu können, arbeite ich nun mit anderen Sprachtherapeuten in einem eigenen Haus. Die räumlichen Verhältnisse stehen sicher denen in der »Rheinischen Landesklinik« nicht nach: vier große Therapieräume, ein Wartezimmer, ein Spiel-Wartezimmer, Teeküche und Nebenräume. Im Haus arbeiten zwei Atem- und Stimmheillehrerinnen hauptberuflich und drei Sprachheillehrer an unterschiedlichen Nachmittagen nebenamtlich. Wir betreiben keine »Fließbandarbeit«. Uns ging es niemals um »Quantität«, sondern immer um die verantwortungsvolle Hilfe für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Sprachstörungen. Im übrigen sind die Behandlungszeiten von unserem Landesverband mit den Kostenträgern ausgehandelt worden und belaufen sich nicht auf 20 Minuten, son-

dern auf 35 Minuten pro Therapiesitzung. Ich lade Frau N.-R. gerne ein, damit sie die innenarchitektonische und sächliche Ausstattung unserer Räume beurteilen kann.

3. Wenn N.-R. behauptet, daß »eine komplexe behinderungsspezifische Förderung, wie sie z. B. in der hiesigen Klinik durchgeführt werden kann«, ohne Qualitätsverlust von nebenamtlichen Therapeuten nicht durchgeführt werden könne, so ist das ein Vorwurf, den sie beweisen sollte. Wir leisten immer eine Therapie, die sich auf multifaktorieller Ätiologie und multidimensionaler Behandlung abstützt. Zudem stehen wir im ständigen Kontakt mit anderen Stellen: Hausärzten, Kinderärzten, Gesundheitsamt usw. Die Elternberatung und Elternmitarbeit ist eine tragende Säule bei der ambulanten Sprachtherapie. Darin gründen nicht zuletzt Behandlungserfolge, die mit jeder anderen Einrichtung konkurrieren können. So ist z. B. das Kind mit LKG-Spalte, das uns gleich nach den medizinischen Maßnahmen im 4. Lebensjahr von der Universitätsklinik Hamburg überwiesen wurde und von uns noch vor Schuleintritt als völlig symptomfrei entlassen werden konnte, nur eines von Hunderten ähnlich gelagerter Therapieverläufe.

4. Frau N.-R. verkennt auch wohl den institutionellen Stellenwert der ambulanten Sprachtherapie von Sprachheilpädagogen. Ich möchte das am Beispiel der Stadt Lüneburg (etwa 60 000 Einwohner mit einem noch etwa doppelt so großen Bevölkerungseinzugsgebiet) veranschaulichen. In Lüneburg werden erheblich behinderte Kinder in folgenden Institutionen betreut: Kindergarten und Kindertagesstätte für geistig behinderte Kinder der Lebenshilfe mit eigenen Sprachtherapeuten, Kindergarten des DPVV für cerebrall bewegungsgestörte Kinder, Therapiestation für entwicklungsbehinderte Kinder (Leitung: Frau Dr. Inge Flehmig, Hamburg), Sprachheilkindergarten der Caritas. Im Schuljahr 1980/81 wurden Kinder in vier Sprachheilklassen, die anderen Schulen angegliedert sind, neu eingeschult. Erheblich sprachentwicklungsbehinderte Kinder werden zur stationären Behandlung in Einrichtungen der Arbeiterwohlfahrt verwiesen, gehörlose Kinder in Einrichtungen nach Braunschweig oder Hamburg-Harburg. Alle diese Kinder sind sprachtherapeutisch versorgt und benötigen keine ambulante Therapie. Dennoch arbeiten in Lüneburg etwa zehn Sprachheilpädagogen ambulant. Und zwar für andere Klienten, die nicht den erwähnten Organisationen zugeordnet werden können. (So sind in unserem Haus ungefähr die Hälfte der Klienten

Wir führen ein umfassendes Programm für die Sprachheilarbeit:

S-Indikator

Er dient zur Einübung von stimmlosen S- und Reibelauten und Unterscheidung stimmloser und stimmhafter Reibelaute.

N-Indikator

zur Übung der Nasalierung bei Schulung von Hörgeschädigten und zur Verwendung im Rahmen der Sprachheilarbeit.

f₀-Indikator

Der f₀-Indikator oder Grundfrequenz-Anzeiger für Tonhöhen-schulung der Stimme, sowie Übung der Intonation.

Einzeltrainer

zur optimalen Hör-Spracherziehung. Zur Korrektur von Fehlartikulationen und für den ständig differenzierter werdenden Sprachaufbau bei einer Hörerziehung.

Language-Master

mit dem Tonkarten-System hat für den Bereich des Lernsektors „Sprache“ den einmaligen Vorteil, daß es in engem Verbund optisch-visuelle, akustisch-auditive und sprechmotorische Faktoren bei gleichzeitiger Selbsttätigkeit des Schülers berücksichtigt.

AIWA-Sprachlehrgerät

Ein Sprachlehr-Kassetten-Tonbandgerät, 4-Spur-Norm, Zweikanalbetrieb, variable Abhörgeschwindigkeit $\pm 10\%$ der Normalgeschwindigkeit. Getrennte Wiedergabe der Lehrer- und Schüler-Spur.

Weitere ausführliche Information erhalten Sie durch Siemens AG, Bereich Medizinische Technik, Geschäftsgebiet Hörgeräte 8520 Erlangen, Gebbertstr. 125

Jugendliche und Erwachsene.) Es gibt bei uns keineswegs »zu viele nebenamtlich tätige Therapeuten«, sondern immer noch zu wenige. So ist z. B. die Betreuung aphasischer Patienten, die nicht fahrfähig sind, noch ein kaum zu verantwortendes Manko. Das hier geschilderte Beispiel ist zumindest für eine Flächenregion nicht untypisch. Ohne ambulante Therapie der Sprachheilpädagogen bliebe die Mehrzahl sprachgestörter Personen unversorgt. Ich weiß nicht, wer das verantworten wollte. Natürlich kann man der Feststellung von N.-R. zustimmen, daß vermehrt Plänstellen für Sprachtherapeuten einzurichten sind. Doch diese Forderung kann sich doch nur auf die Institutionen beziehen. So fehlen bei uns etwa Sprachtherapeuten in den Altersheimen und Krankenhäusern. Ebenso ist es nachweisbar, daß manche sogenannten Rehabilitationskliniken eigenes Personal im Kurzverfahren für die Sprachtherapie ausbilden. Hier hat die Kritik zuerst anzusetzen. Die freie Tätigkeit betreffen solche Vorwürfe nicht. Hier sind nur erfahrene — man darf getrost sagen, hochspezialisierte — Therapeuten tätig, da andere gar nicht die Kassenzulassung erhalten.

5. Frau N.-R. wirft den nebenamtlich tätigen Therapeuten vor, daß sie aus ihrer Arbeit »gewisse ökonomische Vorteile« zögen. Zuerst ist einmal festzustellen, daß diese Nebentätigkeit vom Gesetzgeber genehmigt ist. Zum anderen zahlen wir dafür Einkommensteuer, die nicht unerheblich ist. Die hohen Abgaben und Nebenkosten halten viele Sprachheilpädagogen davon ab, diese finanziell nicht besonders lukrative Arbeit aufzunehmen. Zudem muß man den Therapiestunden eine mindestens doppelt so hohe Stundenzahl an Verwaltungsarbeit und Beratungszeit hinzufügen, die überhaupt nicht vergütet wird. Ökonomische Vorteile bringt unsere Arbeit den Kostenträgern und somit dem Steuerzahler. Für die Behandlung eines weiterhin nicht behinderten Kindes mit multipler Dyslalie im Vorschulalter benötigt ein ambulanter Sprachtherapeut vielleicht 30 Therapiestunden. Aufgrund der Schulferien und anderer freier Tage erstreckt sich die Behandlung bei wöchentlicher Terminierung auf ein Jahr. Dem Kostenträger entstehen nach den zur Zeit gültigen Sätzen in Niedersachsen dabei Kosten in Höhe von 900 DM. Hätte man dieses Kind mit gleichem Erfolg vielleicht drei Monate stationär behandelt, wären Kosten in Höhe von etwa 18000 DM entstanden. (Dem Sprachheilpädagogen verbleiben nach allen Abzügen noch nicht einmal 500 DM. Das ist nun wirklich keine unverantwortliche Bereicherung.) Es regt sich niemand darüber auf, wenn Stadtverordnete, Gewerkschaftsfunktionäre, Volkshochschullehrer usw. — alle im Nebenamt

— Arbeitsvergütungen erhalten. Warum sollten Lehrer nicht die gleichen Rechte besitzen wie andere Staatsbürger in unserer freien und demokratischen Gesellschaftsordnung?

6. Es ist eine alte Weisheit, daß man mit verabsolutierenden Begriffen (alle, keiner, immer, nie) möglichst vorsichtig umgehen sollte. Kleine Kinder lernen das schon im Märchen vom Rumpelstilzchen, Autoren spätestens dann, wenn man für absolut formulierte Sätze Beweise fordert. In der Sprachheilpädagogik finden sich in Veröffentlichungen solche Sätze: »Sprachstörungen treten nie isoliert auf.«, »Jede Sprachstörung im Kindesalter wirkt sich negativ auf die geistige, psychische und soziale Entwicklung eines Kindes aus.« (N.-R.)

Solche Sätze sind schon von der Logik her sofort als Falschaussagen erkennbar. Zudem lassen sich durch Einzelbeispiele aus der Praxis leicht Gegenbeweise erbringen. Das Kind mit einem Sigmatismus addentalis oder einem partiellen Rhotazismus, das vielleicht ein Gymnasium besucht und dort beliebter Klassensprecher ist, darf doch von niemandem als geistig, psychisch und sozial behindert bezeichnet werden. Wohl aber hat es eine Sprachstörung, und zwar eine isolierte. Mag mein Beispiel bewußt akzentuiert gewählt sein, so gibt es doch eine große Zahl von Kindern, die nur unter ganz leichten Abweichungen von optimalen Sprachnormen leiden. Diese Zahl ist größer als die der Kinder, die erheblich sprach auffällig sind. Kindern mit diesen leichten Sprachbesonderungen kann durch kurzfristige und unbürokratische ambulante Therapiemaßnahmen geholfen werden. Darauf haben sie aber auch ein Anrecht. Diese Maßnahmen werden am besten von nebenamtlich tätigen Sprachheilpädagogen und von Sprachtherapeuten (Logopädinnen, Atem-, Sprech- und Stimmlehrern usw. in niedergelassenen Praxen) durchgeführt. Die andere Alternative wäre nur noch, alles zu verbürokratisieren oder zu verstaatlichen. Letztlich müßte man dann auch dem Arzt oder dem Architekten seine freie Tätigkeit verbieten. Das will bei uns zum Glück kaum jemand. Dann sollte man dem Sprachheilpädagogen ebenso seine Freiheiten belassen. Alles andere wäre ein Verhängnis. Nicht ein Verhängnis für den in sicherer Position stehenden Sprachheilpädagogen, sondern für alle sprachbehinderten Personen, die nicht nach Institutionen suchen, sondern nach Personen, die ihnen helfen können. Und nur darum geht es uns letztlich.

Anschrift des Verfassers:
Arnold Grunwald, An der Ilmenau 5,
2121 Deutsch Evern.

Umschau

Tagungen

6./7. März 1981: Mitgliederversammlung und Studientagung 1981 der Vereinigung der Absolventen des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg/Schweiz (VAF) im Heilpädagogischen Institut Fribourg.

Tagungsthema: Medien und Dokumentation zur Heilpädagogik. Film und Tonbildschauvorführungen, verbunden mit einer Ausstellung von didaktischem Material zur Klinischen und Schulischen Heilpädagogik sowie zur Logopädie. Die Mitglieder erhalten eine besondere Einladung.

Information und Anmeldung: VAF-Sekretariat, Postfach 151, Löwenstraße 5, CH-6004 Luzern.

Internationale Sonnenberg-Tagungen 1981

zum Problemkreis »Rehabilitation der Behinderten«

- 1) 28. 2.—9. 3. 1981
»Möglichkeiten der Rehabilitation von lernbehinderten und geistig behinderten Kindern und Jugendlichen«
- 2) 1.—9. 6. 1981
»Eltern und Therapeuten als Partner in der Rehabilitation«

- 3) 25. 8.—3. 9. 1981
»Kommunikation mit Behinderten und soziale Integration«
- 4) 9.—18. 10. 1981
»Zur Situation und Rehabilitation der psychisch Kranken«

Tagungsstätte: Internationales Haus Sonnenberg, D-3424 St. Andreasberg/Oberharz.

Weitere Auskünfte und Anmeldung: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2940, D-3300 Braunschweig, Telefon (0531) 4 92 42.

Tagungsbeitrag (einschließlich Unterkunft und Verpflegung): Tagungen unter 1), 3) und 4): 270 DM (220 DM für Berufstätige in der Ausbildung und Studenten), Tagung unter 2): 240 DM (bzw. 190 DM).

28. Internationale Lehrertagung

12. bis 18. Juli 1981 auf dem Herzberg bei Aarau.
Thema: Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus.

Detailprogramme erhältlich ab Ende März 1981 beim Sekretariat SLV, Postf. 189, CH-8057 Zürich.

Aus der Organisation

Landesgruppe Saarland

Satzungsgemäß wurde am 26. November 1980 in der Landesgruppe Saarland der neue Vorstand gewählt. Das Ergebnis:

1. Vorsitzender Herr Toni Lauck, Ritzelbergstraße 15 a, 6611 Hasborn, Telefon (06853) 62 94.
2. Stellvertretender Vorsitzender Herr Manfred Bohr, Koßmannstraße 16, 6600 Saarbrücken, Telefon (0681) 85 14 38.

3. Geschäftsführerin Frau Hildegard Breinig, In der Graet 1, 6620 Völklingen, Telefon (06898) 2 43 74.
4. Schatzmeister Herr Dieter Trautmann, Tulpenstraße 13, 6670 St. Ingbert, Telefon (06894) 69 26.
M. Bohr

Diplom-Pädagoge

Schwerpunkt: Sprachheilpädagogik (36 J.), im Vorberuf Erzieher und Sozialpädagoge sucht neues Betätigungsfeld als **Sprachtherapeut** im Raum Baden-Württemberg/Bayern. Erfahrungen mit jugendlichen Stotterern, sprachentwicklungs- sowie verhaltensgestörten Kindern.

Angebote unter Chiffre 02/01 SP an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

Bücher und Zeitschriften

J. W. Mundt: Vorschulkinder und ihre Umwelt.

Eine Studie über Lebensbedingungen und Entwicklungschancen. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1980. Kartoniert, 237 Seiten, 29,— DM.

Das Zentrum I Bildungsforschung der Universität Konstanz hat in diesem Buch Ergebnisse der Arbeiten am Projekt »Umwelt, Kind und Elementarbereich« niedergelegt. Hierbei handelt es sich um gewisse Erkundungsstudien in einem Bereich, in dem bisher wenig Sozialisationsforschung getrieben wurde. Es geht im Grunde genommen um Verbesserung der Entwicklungs- und Lebenschancen im Vorschulalter, und es muß demnach herausgefunden werden, welche Faktoren dazu nötig sind.

So gingen Mundt und seine Mitarbeiter gewissermaßen auf die Suche nach derartigen Bedingungen, und sie benutzten als Forschungsmethode hauptsächlich die Elternbefragung. Es wurden die Wohnverhältnisse, die Spielmöglichkeiten der Kinder, die Kontakte zwischen Eltern und Kindern, die Kindergartensituation und die Bildungsvorstellungen der Eltern erforscht.

Die Auswertung, zum Teil auch mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests, erbrachte, daß für Sozialisation und Entwicklungschancen von Kindern die soziale Stellung der Herkunftsfamilie und der Wohnort (Urbanität, Bildungsangebote, Lebensstil) entscheidend sind. Schichtzugehörigkeit allein ist demnach im Hinblick auf Sozialisation, Bildungs- und Lebenschancen nicht ausreichend, »... um der Komplexität des Wechselspiels zwischen Umwelt und Entwicklung auch nur annähernd gerecht zu werden. Das breite Spektrum von Umweltkonstellationen und -qualitäten und ihr Einfluß auf die Sozialisationsverhältnisse von Kindern ist nur zu einem Teil schichtvermittelt, deshalb sind räumliche Faktoren als eigenständige Ebene zu behandeln. Dies bedeutet faktisch, daß — wie in dieser Arbeit geschehen — zusätzlich zur Bestimmung der sozialen Position der Familie Charakteristika ihres Wohnortes mit in die Analyse einbezogen werden.« (S. 213/214).

Derartige wie in diesem Buch dargestellte Arbeiten haben ihren Wert für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis nur dann, wenn daraus auch gesellschafts- und bildungspolitische Konsequenzen gezogen werden, d.h. hier z.B., wenn die Lebensbedingungen und damit die Entwicklungschancen der Kleinstadt- und Landkinder sowie der Kinder in bestimmten Großstadtgebieten (Industriearbeiterviertel, Kleinbürgerviertel) weiter verbessert werden, etwa durch Ausbau der Vorschul-

einrichtungen. Dies gilt ganz besonders in der Übertragung auf die Lage behinderter Kinder. Diese Übertragung müssen unsere Leser für sich selbst vornehmen. Solche und andere praxisbezogene Aspekte hätten im Buch noch ausführlicher und ausdrücklicher dargestellt werden sollen.

Arno Schulze

M. Rutter u. a.: Fünfzehntausend Stunden.

Schulen und ihre Wirkungen auf die Kinder. Aus dem Englischen übersetzt von Karl-Rudolf Höhn, mit einer Einführung von Hartmut von Hentig. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1980. Kartoniert, 256 Seiten, 24,— DM.

Welche Wirkungen haben Schulen auf Kinder eigentlich tatsächlich? Bisher hörte man entweder nur Aussagen aus oft unreflektiert verallgemeinerter Einzelerfahrung oder las überhöhdichterische Literatur zu diesem Thema. Dies war mehr als nur ein großes Manko, denn schließlich verbringt jedes Kind im Durchschnitt 15 000 Stunden in der Schule.

Das Buch liefert nun Ergebnisse einer sehr ausführlichen und weitreichenden, methodisch genau dargestellten Untersuchung zu dieser Frage, besonders wertvoll dadurch, daß sie aus empirischer Schulforschung resultieren und sehr praxiszugewandt und hoffentlich auch praxisverbessernd diskutiert werden.

Hier liegt also ein gelungener Versuch zugrunde, Schulerfolg sozusagen zu messen. Dabei waren eine Fülle von Bedingungsfaktoren und Variablen zu berücksichtigen (z.B. Familie und Schule als Einflußfaktoren, Leistungsunterschiede, schulische Bedingungsfaktoren wie Unterrichtsangebot, Größe der Schule, Differenzierungsformen, Lehrererwartungen und Lehrerverhalten, Unterrichtsformen, Disziplin, Sozialklima und anderes). Kurz und gut: Die Fülle wurde mit Hilfe statistischer Verfahren anscheinend gut bewältigt, so daß am Schluß der Arbeit unter anderem folgende Befunde zusammengefaßt werden konnten: Zwischen den vielen untersuchten Schulen gab es deutliche Unterschiede beim Verhalten und Lernerfolg ihrer Schüler, deren vielfältige Gründe ausführlich angesprochen werden.

Das Buch schließt optimistisch, indem formuliert wird, die diskutierten Untersuchungsergebnisse würden zeigen, »... daß die Ergebnisse des Schulbesuchs günstiger ausfallen, wenn die Schule angemessene Standards vorgibt, wenn die Lehrer ein gutes Vorbild darstellen, wenn die Schüler häufig gelobt und in die Verantwortung einbe-

zogen werden, wenn die allgemeinen Arbeitsbedingungen nichts zu wünschen übrig lassen, und wenn der Unterricht ansprechend gestaltet wird« (S. 240).

Möge die Lektüre dazu beitragen, daß man sich auch an unseren Schulen wieder mehr auf ihre Wirkungschancen besinnt und sie entsprechend organisiert. Hier könnten und sollten auch unsere Schulen für Hör- und Sprachbehinderte vorgehen. Wie gerade Sonderschulen auf ihre Schüler wirken, muß besser als bisher durch nachgehende Fürsorge und Erfolgskontrolle beweiskräftig herausgefunden werden. Wie gesagt, dies Buch kann dazu wieder Mut machen.

Arno Schulze

Pensionierter Sprachheillehrer

löst seine Fachbücherei auf.
Bitte Liste anfordern!

Johannes Wachholz, Haakestraße 73c,
2100 Hamburg 90, Tel. (040) 790 42 77.

Lehrmittel und Schriften zur Sprachheilpädagogik

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Prospekte und Auslieferung direkt vom Verlag

Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41

**JE FRÜHER SIE BAUSPAREN, DESTO SCHNELLER
KOMMT IHR HAUS
AUF SIE ZU.**



BHW Bausparkasse für den
öffentlichen Dienst.

DAMIT ES BEIM BAUEN VORWÄRTS GEHT.

Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 3250 Hameln 1



**Selbständig sein
und trotzdem kein Risiko eingehen!**

Für den mobilen Dienst im Raum
Wilhelmshaven/Friesland/Wittmund
suchen wir eine/n

Logopädin/ Logopäden

mit Zusatzausbildung nach Bobath
zur Behandlung cerebral-bewegungs-
gestörter Kinder.

Wir bieten

- großzügige Gehaltsregelung
entspr. BAT oder auf Honorarbasis
- Urlaubsgeld
- freie Arbeitszeiteinteilung
- Dienst-Pkw, auch zur privaten
Benutzung
- Unterstützung bei der beruflichen
Weiterbildung
- Mithilfe bei der Wohnungs-
beschaffung (evtl. Bauernhaus)
- Einsatz von Ihrem (späteren)
Wohnort aus

Wir erwarten:

- Freude an selbständiger Arbeit
- verantwortungsvolle Mitarbeit und
kooperative Zusammenarbeit in
einem jungen Team
- Ihre Bewerbung

Wilhelmshavener Kinderhilfe e.V.
Inostraße 72, 2940 Wilhelmshaven,
Telefon (04423) 13 13

Suche, nach Beendigung meines
Berufspraktikums (staatl. Anerk.
30.3.81), zum **1. April 1981** eine
Stelle als

Sprachtherapeutin

im **Rhein-Main-Gebiet.**

Vorherige Tätigkeit: staatl. anerk.
Erzieherin, mehrjähr. Berufspraxis.

Angebote bitte an:

I. Laubenheimer
Sprachheilzentrum Werscherberg
4516 Bissendorf 1

Ostfriesische Beschützende Werkstätten GmbH, Emden

Einrichtung der Eingliederungshilfe für
geistig und psychisch Behinderte

Für unsere vom Kultusministerium
anerkannte Heilpädagogische Tages-
bildungsstätte, in der die Kinder ihrer
Schulpflicht genügen, suchen wir
sofort oder nach Übereinkunft

Logopäden (in) oder Sprachheiltherapeuten (in)

Wir betreuen in der Heilpädagogischen
Tagesbildungsstätte Kinder im vor-
schulischen und schulischen Bereich
und suchen für die spezielle Behand-
lung und Förderung sprachgestörter
und -gehemmter Kinder eine Fachkraft.

Interessierte Damen und Herren richten ihre
Bewerbung mit Lebenslauf und Zeugnissen
an die

Ostfriesischen Beschützenden Werkstätten
GmbH, Emden, Postfach 2024, 2970 Emden.

Der direkte Weg ist der kürzeste und wirtschaftlichste!

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

Wartenberg & Söhne GmbH, Verlag

Theodorstraße 41 w
2000 Hamburg 50



SPRACHHEILZENTRUM CALW-STAMMHEIM

Für die Heimsonderschule für Sprachbehinderte mit einer Abteilung für zugleich lernbehinderte Kinder und Jugendliche suchen wir für sofort oder auch zum Schuljahresbeginn 1981/82

Sonderschullehrer(innen)

besonders der Fachrichtungen Sprachbehinderten-, Hörgeschädigten-, Lernbehindertenpädagogik.

Die Lehrer sind beurlaubte Beamte des Landes Baden-Württemberg oder werden im Angestelltenverhältnis beschäftigt. Besoldung, Beihilfen und Ferienregelung wie im öffentlichen Schuldienst. Bewerber aus anderen Bundesländern können u. U. ins Beamtenverhältnis berufen werden. Bei der Wohnungssuche sind wir gern behilflich.

Das Sprachheilzentrum verfügt über attraktive Internats- und Schulräume sowie über ein Hallenbad und liegt in reizvoller Landschaft am Rande des Nordschwarzwaldes mit vielfältigen Sommer- und Winter-Freizeitmöglichkeiten.

Es erwartet Sie ein aufgeschlossenes, kontaktfreudiges Team aus Lehrern und Erzieherinnen, das sich in enger Zusammenarbeit mit den Eltern um eine umfassende Erziehung, Unterrichtung und Therapie des schwer sprachbehinderten Kindes bemüht.

Wir wollen Sie gerne in einem persönlichen Gespräch über unsere Vorstellungen, Ziele und Voraussetzungen informieren.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung an das

SPRACHHEILZENTRUM CALW-STAMMHEIM
Postfach 842, Kinderdorfstraße 27, 7260 Calw-Stammheim

oder vereinbaren Sie unter der Telefon-Nr. (07051) 18 39 einen Informations- bzw. Vorstellungstermin.

Am
FACHBEREICH ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN I der
UNIVERSITÄT HANNOVER
ist im **Lehrgebiet Sprachbehindertenpädagogik**
die Stelle eines

Akad. Rates (A 13 Nds. LBsO)

zu besetzen.

Aufgaben: Mitwirkung an Forschung und Lehre (grundständiges und postgraduales Studium) im Rahmen der Sprachbehindertenpädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Methodik des Unterrichts an schulischen Einrichtungen zur Förderung Sprachbehinderter.

Voraussetzungen: Promotion, Lehramtsqualifikation und Schulpraxis als Sprachbehindertenpädagoge, Hochschulpraxis im Rahmen der Sprachbehindertenpädagogik. Diplom (Dipl.-Päd.) mit dem Wahlpflichtfach Sprachbehindertenpädagogik erwünscht. Bewerber mit konkreten Habilitationsabsichten werden bevorzugt.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind bis 14 Tage nach Erscheinen dieser Anzeige zu richten an den **Dekan des Fachbereiches Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover, Bismarckstraße 2, 3000 Hannover 1.**

Die Sprachheilarbeit
C 6068 F

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

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

HERRN WSS 000199 *0016*
KURT BIELFELD
LEONBERGER RING 1

D 1000 BERLIN 47



Landes-
hauptstadt

Düsseldorf

Für die in unserem Institut für Lebensberatung untergebrachte Beratungsstelle für Sprachbehinderte suchen wir ab sofort eine

Sprachheilpädagogin oder Logopädin

mit abgeschlossener Ausbildung.

Es erwartet Sie eine vielseitige und interessante Tätigkeit. Die sprachtherapeutische Arbeit vollzieht sich im Team, dem mit Ihnen dann vier Sprachheilpädagogen/Logopäden, ein Facharzt und der Sprachheilbeauftragte angehören. Sie haben auch Gelegenheit zu enger Zusammenarbeit mit den Abteilungen des Instituts für Lebensberatung wie der Schulpsychologischen Beratungsstelle, dem Psychiatrischen und Neurologischen Gesundheitsdienst und dem Jugend- und Elternberatungsdienst.

Die Einstellung erfolgt im Angestelltenverhältnis zu den Bedingungen des Bundes-Angestelltentarifvertrages. Die Tätigkeit ist nach Vergütungsgruppe VI b/V b bewertet.

Interessierte Damen und Herren richten ihre Bewerbung bitte mit handgeschriebenem Lebenslauf, Lichtbild und Abschriften oder Kopien der Zeugnisse an die

Stadtverwaltung Düsseldorf — Personalamt —, Postfach 1120, 4000 Düsseldorf 1.

Sprachheilpädagogin

(1. Staatsexamen in Sprachbehinderten- und Lernbehindertenpädagogik) möchte sprachtherapeutisch arbeiten. Praktische Erfahrung durch ein Jahr Unterricht und Therapie an einer Sprachbehindertenschule vorhanden. Raum Düsseldorf/Köln.

Angebote unter Chiffre 03/01 SP an den Verlag
Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.