

C 6068 F

DIE SPRACHHEILARBEIT

33. Jahrgang 4/88
August

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

Inhaltsverzeichnis

Auf ein Wort Seite
Heinz Buddemeier 163

Hauptbeiträge

Alfons Welling, Rhaderfehn
Aussprachestörung und Schrift-
spracherwerb als pädagogisches
Problem — Aspekte eines Konzeptes
zur Förderung von Kindern mit
sprachlicher Beeinträchtigung
in der Schule 167

Heiko Rodenwaldt, Mainz
Aspekte einer mehrdimensionalen
Diagnostik sprachbeeinträchtigter
Kinder aus pädagogischer Sicht 178

Monika Hartig-Gönnheimer
Das sprachbehinderte Kind mit
MCD-Verdacht — Entwick-
lungs-
psychologische Ursachen des
Störungsbildes und psycho-
motorischer Therapieansatz 186

Magazin Seite

Im Gespräch 193

Weitwinkel 196

Ideenplatz 198

Materialien und Medien 200

Aus-, Fort- und Weiterbildung 201

Rezensionen 204

Buch- und Zeitschriftenhinweise 208

Tagungen und Kongresse 208

Vorschau 210

ISSN 0584—9470

dgs

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)

Vorsitzender: Kurt Bielfeld, Berlin

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

Geschäftsführender Vorstand:

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

Landesgruppen:

Baden-Württemberg Otmar Stöckle, Hochgerichtstraße 46, 7980 Ravensburg
Bayern Siegfried Heilmann, Pfarrer-Schwarz-Straße 12, 8721 Schwebheim
Berlin Jürgen Jeßke, Hildegardstraße 21, 1000 Berlin 31
Bremen Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 2863 Platjenwerbe
Hamburg Klaus-Christian Becker, Waldfrieden 8, 2000 Hamburg 70
Hessen Hans Fink, Burgackerweg 6 A, 6301 Staufenberg 1
Niedersachsen Wolfgang Scheuermann, Spezialkrankenhaus Lindenbrunn,
Postfach 1120, 3256 Coppenbrügge 1
Rheinland Heribert Gathen, Göckelsweg 7, 4050 Mönchengladbach
Rheinland-Pfalz Reinhard Peter Broich, Ludwig-Schwamb-Straße 52, 6500 Mainz 21
Saarland Toni Lauck, Ritzelbergstraße 15 a, 6695 Tholey 6
Schleswig-Holstein Ingeburg Steffen, Glojenborg 32, 2000 Norderstedt
Westfalen-Lippe Hans-Detlef Heining, Liegnitzer Weg 43, 4440 Rheine 1

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)
Redaktion Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1
Telefon (06422) 28 01
Prof. Dr. Jürgen Teumer, Mühlenkamp 2 A, 2723 Scheeßel
Telefon (04263) 88 88
Barbara Kleinert-Molitor, Friedrich-Ebert-Straße 131, 2800 Bremen 1
Telefon (0421) 59 13 32

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

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

Bezugspreis pro Heft 7,50 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 45,— DM zuzüglich 5,40 DM Portokosten.

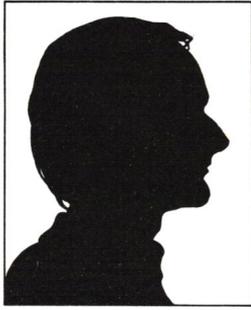
Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten.

Mitteilungen der Redaktion

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

Manuskripte sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs niedergelegten Richtlinien in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden (1988 siehe Heft 2, S. 102).

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



Heinz Buddemeier*

Auf ein Wort

Kinder und technische Medien.

Warum die kleinen Kinder vom Lautsprecher nicht das Sprechen lernen

Seit Jahren ist von »neuen Medien« die Rede. Wir hören von Kabelfernsehen, Satellitenfernsehen, Bildschirmtext, Bildtelefon, Videokonferenz und ähnlichem, wobei die Industrie, eifrig unterstützt von der Bundespost, gern den Eindruck erweckt, als ginge für den, der ein moderner Zeitgenosse sein wolle, kein Weg an diesen Neuheiten vorbei. Zur Bestätigung wird gern auf den amerikanischen Bestseller »Megatrends« verwiesen, in dem die These aufgestellt wird, es gäbe zehn Großtrends und einer davon sei, daß wir im Zeitalter der Kommunikation leben.

»Neue Medien« und »Kommunikation« werden gern miteinander in Beziehung gesetzt, wobei unter dem Begriff »Kommunikation« alles zusammengefaßt wird, was menschliche Beziehungen herstellt und verstärkt. Die »neuen Medien« sollen demnach der menschlichen Verständigung zugute kommen. Diejenigen, die die »neuen Medien« anbieten, schöpfen gerade hier ihre Argumente, die oft genug klingen, als würden uns die »neuen Medien« ganz neue Formen der Beglückung schenken.

Angesichts solcher Versprechungen ist es angebracht, einmal auf folgendes hinzuweisen. *Es gibt nur ein Medium zwischenmenschlicher Verständigung: die Sprache.*

Merkwürdigerweise reden diejenigen, die ständig die Wörter »neue Medien« und »Kommunikation« im Munde führen, so gut wie nie von der Sprache. Da herrscht geradezu Berührungsangst. Woran liegt das? Wahrscheinlich daran, daß die Sprache ein ideelles Medium ist. Bei Bildschirmtext und Kabelfernsehen handelt es sich hingegen um etwas Materielles. Man hat es mit Apparaten zu tun, die sich herstellen und verkaufen lassen, und da fällt es uns nicht schwer, etwas dazu zu sagen.

Die Sprache ist ein ideelles Medium, weil die Bedeutung der Wörter und die Regeln, nach denen die Wörter zu Aussagen zusammengesetzt werden, geistiger Natur sind. Aber wir erzeugen doch Schallwellen, wenn wir mit anderen sprechen? In der Tat. Als irdische Menschen bestehen wir aus Körper, Seele und Geist. Wenn wir uns mit Hilfe der Sprache an einen anderen Menschen wenden wollen, dann sind wir genötigt, dem ideellen Medium Sprache eine materielle Komponente hinzuzufügen. Das tun wir, indem wir mit Hilfe des Kehlkopfes und des Mundes Schallwellen erzeugen, die das Ohr des Angesprochenen erreichen.

* Der Verfasser vertritt die Auffassung, daß ein Portraitfoto so gut wie keinen Aussagewert hat. Die Silhouette macht auf ihre Weise auf das Problem des technischen Bildes aufmerksam.

Alles, was heute als Medien bezeichnet wird, ist nichts anderes als der Versuch, die materielle Komponente der Sprache technisch-maschinell hervorzubringen. Die Menschen hat das seit Urzeiten gereizt. Der erste große Erfolg stellte sich ein mit der Erfindung der Schrift.

Bis dahin trat die Sprache in der physisch-materiellen Welt nur auf, um vom Mund zum Ohr zu gehen. Die Verbindung des Ideellen mit dem Materiellen war so immer nur kurz und flüchtig. Man konnte sich an andere Menschen nur wenden, wenn diese anwesend waren.

Das ändert sich mit der Schrift, die Sprache aufnehmen und festhalten kann. Mit Hilfe der Schrift kann ich jemandem etwas sagen, ohne daß er da ist. Ich kann mich auch an viele gleichzeitig wenden. Ich kann sogar Aussagen machen, die gar nicht an bestimmte Menschen gerichtet sind.

Die Erfindung der Schrift bedeutet für die Entwicklung der menschlichen Kultur einen tiefen Einschnitt, der positive Möglichkeiten, aber auch große Gefahren gebracht hat. Platon gehört zu denen, die sehr früh die Gefahren der Schrift gesehen haben. Sie werde, so heißt es im »Phaidros«, das Gedächtnis schwächen, weil der Mensch ein Mittel bekommt, sich von außen mechanisch erinnern zu lassen. Außerdem sieht Platon Vielwissen voraus, der verständige Einsicht und selbständiges Umgehen mit dem Aufgenommenen fehlt.

Mit der Neuzeit kommt zur handgeschriebenen Schrift die gedruckte Schrift hinzu. Damit wächst, zumal seit der Industrialisierung des Druckens, die Gefahr, daß die Nachteile überwiegen. Heute haben wir zum Beispiel etwas, das harmlos »Massenpresse« genannt wird. Da werden die Freuden und vor allem die Leiden der Menschen bis hin zu intimsten Angelegenheiten genüßlich vor einem Millionenpublikum ausgebreitet. Das ist eine fortgesetzte Vergewaltigung der Sprache.

Die technische Entwicklung hat, wie wir wissen, bei der Mechanisierung des Schreibens nicht haltgemacht. 1877 erfand Edison etwas, das er Sprechmaschine nannte. Zehn Jahre später war die Schallplatte da.

Beim Schreiben taucht die Sprache sozusagen in der Schrift unter. Sie kann daraus wieder hervorgeholt werden durch Lesen, durch

geistige Betätigung also. Bei Schallplatte, Radio, Film, Fernsehen, kurz, bei allen Geräten, die mit dem System von Mikrofon und Lautsprecher arbeiten, wird das Sprechen des Menschen maschinell festgehalten und maschinell wiedergegeben.

Das gehört heute zu unserem Alltag. Es ist uns zu einer Selbstverständlichkeit geworden, daß wir Sprechen hören, ohne daß ein Mensch da ist. Maschinen nehmen die materielle Komponente der Sprache, eben die Schallwellen, auf, isolieren sie vom Sprecher, speichern sie, um sie dann, ganz nach Belieben, irgendwo und irgendwann wieder hervorzubringen. Technisch ist das kein Problem. Aber was geschieht mit den Menschen, die mehr und mehr daran gehindert werden, sich unmittelbar zu begegnen? Die herrschende Wissenschaft ist wenig geeignet, uns zu einer Antwort zu verhelfen. Im Gegenteil! Sie liebt es, die sprachliche Verständigung der Menschen nach dem Modell von Sender, Empfänger und Signal zu erklären. Da sieht es dann so aus, als sei Sprechen ein technischer Vorgang, bei dem der eine Signale hervorbringt, die der andere empfängt und entschlüsselt. Werden die Dinge so betrachtet, dann ist das Einschalten eines »Laut-sprechers« nichts als eine Signalverstärkung. Der Gedanke an einen Qualitätsverlust kann gar nicht aufkommen.

Da muß dann, den üblichen Erklärungsmodellen zum Trotz, die Frage gestellt werden: Ist Sprechen nichts als das Austauschen von Signalen? Wenn wir zusammenkommen, um miteinander zu sprechen, erreichen uns dann nur Schallwellen? Schallwellen, die der andere produziert und mit Informationen belädt?

Vertrauen wir dem, was wir im Umgang mit anderen Menschen erleben können, dann ist die Antwort eindeutig: Nein! Die Persönlichkeit des Sprechers, seine augenblickliche Gestimmtheit, seine Kälte, seine Wärme, all das erreicht uns mit und neben der in Sprache gekleideten Aussage.

Wir erfahren das alle täglich. Trotzdem findet es kaum Eingang in die Erklärungsmodelle. Der Grund hierfür liegt im Vorherrschen der materialistischen Denkweise, die dem Geistigen und dem Seelischen keine selbständige Existenz zubilligt. Wir machen zwar entsprechende Erfahrungen, das Denken will sie aber nicht anerkennen.

Diese Situation ist verantwortlich dafür, daß es zu einer ungeheuren Ausbreitung der Lautsprecher gekommen ist. Sie schaffen Verhältnisse, die der Theorie von Sender, Empfänger und Signal entsprechen. Indem sie nur Schallwellen übermitteln, trennen sie uns von allem, was bei unmittelbaren Begegnungen sonst noch zwischen den Menschen hin- und hergeht.

Daß da tatsächlich etwas verlorengeht, kann am Sprechen der Kinder abgelesen werden. Die meisten von ihnen sind, ganz wie die Erwachsenen, täglich von lautsprechererzeugter Sprache umgeben. Im Jahre 1986 wurden in der Bundesrepublik 40 Millionen Hörspielkassetten verkauft. Zum Hören dieser Kassetten stehen pro Haushalt durchschnittlich zwei Abspielgeräte zur Verfügung. Die Kinder machen von den technisch gebotenen Möglichkeiten regen Gebrauch, zumal sie von Eltern und Pädagogen dazu ermuntert werden. Die »elektronische Oma«, wie man sich gern ausdrückt, soll die Kinder vom Fernsehen abhalten, das in letzter Zeit doch etwas an Ansehen verloren hat. Angesehene Autoren wie Michael Ende und Astrid Lindgren tragen dazu bei, daß die Hörspielkassetten manchen als anspruchsvolle Alternative zum Fernsehen erscheinen. (In Wirklichkeit wird neben den alten Märchen und akzeptablen Erzählungen neuerer Autoren alles geboten, was auch die Bildmedien bereithalten: Triviales, Kitschiges, Albernes, Brutales bis hin zu Horrorversionen.)

Für die meisten Kinder gilt heute, daß sie täglich stundenlang maschinell erzeugtes Sprechen hören, das zu dem Sprechen ihrer natürlichen Umgebung hinzukommt. Viele Erwachsene sehen darin eine Bereicherung. Sie verweisen darauf, daß in den Familien oft wenig und oft immer dasselbe gesprochen wird. Die Hörspielkassetten würden, so heißt es, die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder erweitern.

Solch ein Gedanke ist naheliegend. Die Wirklichkeit sieht jedoch anders aus. Seit Jahren weisen Kindergärten und Schulen darauf hin, daß bei einer steigenden Zahl von Kindern die sprachliche Entwicklung verzögert oder gestört ist. Die Sprachheilpädagogik steht überall vor neuen und wachsenden Aufgaben.

Fragt man diejenigen, die mit den sprachgestörten Kindern zu tun haben, nach den

Gründen, dann werden mit ziemlicher Einelligkeit als wichtigste Ursache die technischen Medien und die mit ihnen zusammenhängenden Lebensumstände genannt. Was die einen für eine Bereicherung halten, darin sehen die anderen etwas, das die Kinder schädigt.

Wie kann eine einleuchtende Antwort auf die Frage nach der Wirkung technisch erzeugter Sprache gefunden werden? Da ist es lehrreich, sich deutlich zu machen, wie die kleinen Kinder das Sprechen lernen. Bei seinen eigenen Kindern hat man ja die glückliche Gelegenheit, darauf zu achten, wie das vor sich geht. Es läßt sich beobachten, daß die Kinder schon in der Zeit, in der sie noch in der Wiege liegen, »ganz Ohr« sind. Sie lauschen in die Welt hinein und erleben, daß diese Welt angefüllt ist mit Menschen, die sich kennen und zusammenwirken, was darin zum Ausdruck kommt, daß sie miteinander sprechen.

Lange bevor das Kind sprechen kann, hat es den tiefen Wunsch, Anteil zu haben an dem menschlichen Miteinander, das es um sich herum wahrnimmt. Und es braucht mit einem Anteilnehmen keineswegs zu warten, bis es die ersten Worte artikulieren kann. Da ist zum Beispiel das Lächeln. In den ersten Lebensmonaten ist es noch unbestimmt, und auch der Anlaß wird nicht recht deutlich. Das ändert sich bald. Nehmen wir zum Beispiel an, Mutter oder Vater singen dem Kind beim Wickeln immer dasselbe Lied vor. Allmählich wird das Kind dabei lächeln, und mit der Zeit wird dieses Lächeln immer eindeutiger die Antwort des Kindes sein. Das Kind liebt kleine Spiele und Neckereien unter anderem deshalb so sehr, weil sie ihm die Möglichkeit geben, mit seinen Mitteln zu antworten.

Befragt man Theorien, die sich mit der Entstehung der Sprache und des Sprechens beschäftigen, so trifft man gegenwärtig überwiegend auf die Behauptung, der Mensch habe das Sprechen gelernt, weil ihm das geholfen habe, Aufgaben, die das praktische Leben stellt, zu bewältigen. Da ist es aufschlußreich, sich einmal die ersten Wörter der Kinder anzuschauen. »Mama« und »Papa« dürften meistens darunter sein. Was will das Kind sagen, wenn es »Mama« sagt? Könnte das Kind ganze Sätze bilden, dann würde solch ein Satz etwa lauten: »Mama, wie schön, daß du da bist. Ich freue mich, daß ich mit dir sprechen kann.« Wer je solch ein

erstes »Mama« oder »Papa« gehört hat und sich dabei nicht willentlich Ohren und Herz verstopft, der muß es absurd finden, wenn jemand meint, der Anlaß für das Sprechen sei der Wunsch, praktische Dinge zu regeln. Da müßte das erste Wort »Flasche« heißen. Um die zu bekommen, langt aber allemal ein kräftiges Gebrüll.

Das Kind steht mit den Menschen seiner Umgebung nicht nur durch Hören und Sprechen in Verbindung. Offenbar sind da noch höhere Wahrnehmungsfähigkeiten. So wissen alle, die mit kleinen Kindern zusammenleben, daß es ganz zwecklos ist, sich ihnen gegenüber zu verstellen. Man mag in ihrer Nähe noch so heiter und unbeschwert tun. Ist man innerlich gehetzt und voller Sorgen, dann spüren die Kinder das und reagieren auf ihre Weise durch Unruhe oder gar Krankheit. Es wird einem auch nicht gelingen, kleinen Kindern gegenüber eine große Reise oder irgendeine bedeutende Veränderung zu verbergen. Sie ahnen das Ereignis schon lange vorher.

Mit allen seinen Sinnen — und darunter sind eben auch höhere Sinne, die unmittelbar Seele und Geist der Menschen wahrnehmen — tastet das kleine Kind in den sozialen Raum, in den es geboren wurde. Die Existenz dieses sozialen Raumes und der lebhafteste Wunsch, ihn zu betreten, befeuern das Kind, unermüdlich das Sprechen zu üben.

Betrachtet man von hier aus die technischen Medien, so muß man sagen: Sie schaffen eine Situation, in der die Beziehungen der Menschen zueinander radikal unterbrochen werden. Aber, so werden manche einwenden, die Märchentante, die auf den Kassetten zu hören ist, spricht doch zu den Kindern. So sagt man, aber schauen wir doch einmal genau hin. Wenn das Kind den Kassettenrecorder einschaltet, produziert sein Lautsprecher Schallwellen. Das ist alles. Meinen wir ernsthaft, Schallwellen könnten die Anwesenheit eines Menschen ersetzen?

An-wesend ist ein Mensch, wenn auch sein Wesen da ist, wenn er nicht nur mit dem Leib, sondern auch mit Seele und Geist teilnimmt. Das Mikrofon ist dafür unempfindlich. Das heißt: Schalte ich zwischen Menschen, die miteinander sprechen, Mikrofon und Lautsprecher, dann trenne ich sie voneinander.

Da fragt sich natürlich, wieso die Märchenkassetten bei den Kindern so beliebt sind.

Natürlich können die Kinder die Schallwellen, die an ihr Ohr gelangen, als Sprache verstehen, was zugleich bedeutet, daß sie Gedanken und Vorstellungen empfangen. Diese Gedanken sind aber nicht durchtränkt mit den Empfindungen und der besonderen Wesensart eines bestimmten Menschen.

Wieso können dann die Stimmen auf den Hörspielkassetten geheimnisvoll, traurig oder ängstlich klingen? Das liegt daran, daß die seelische Gestimmtheit sich Ausdruck verschafft in der materiellen Komponente der gesprochenen Sprache, eben den Schallwellen. Aber diese Schallwellen sind doch nur äußere Hüllen für Geistig-Seelisches, das mit den höheren Sinnen (die Anthroposophie spricht hier zum Beispiel vom Ich-Sinn und vom Sprach-Sinn) wahrgenommen wird.

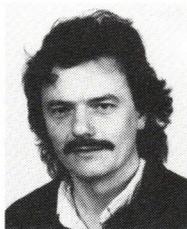
Hört ein Kind ein Märchen von einer Hörspielkassette, dann hat es zwar die Illusion, daß ein Mensch mit ihm spricht, in Wirklichkeit bleibt es aber ganz für sich, denn Gedanken und Vorstellungen, die es aufnimmt, sind ja etwas Allgemeines. Die Stimmungen, die im Kind entstehen, muß es selbst erzeugen. Es füllt sozusagen die äußere Lauthülle, die der Lautsprecher produziert, mit eigener Seelensubstanz. Das wird durchaus als reizvoll erlebt. Statt sich selbst zurückzunehmen, um einer fremden Innerlichkeit Raum zu geben, kann der Hörende, der sich einem Lautsprecher zuwendet, immerfort sich selbst genießen. Der Preis hierfür ist seelische Schwächung und Verkümmern des eigenen Innenlebens.

Für die kleinen Kinder ergibt sich als weitere Folge, daß sie Sprechen hören, ohne zum eigenen Sprechen angeregt zu werden. Alle Begeisterung über Fernsehserien und Tonkassetten ändert nichts daran, daß sie nichts zu tun haben mit menschlichen Begegnungen. Die allein aber spornen das Kind dazu an, die Mühe des Sprechens auf sich zu nehmen.

Heinz Buddemeier

(Dr. Heinz Buddemeier ist seit 1975 Professor für Medienwissenschaft am Studiengang Kunstpädagogik/Visuelle Kommunikation der Universität Bremen. Nach der Beschäftigung mit technisch erzeugten Bildern [Foto, Film, Fernsehen] setzt er sich zunehmend mit technisch erzeugter Sprache und Musik auseinander.)

HAUPTBEITRÄGE



Alfons Welling, Rhauderfehn

Aussprachestörung und Schriftspracherwerb als pädagogisches Problem

Aspekte eines Konzeptes zur Förderung von Kindern mit sprachlicher Beeinträchtigung in der Schule*

Zusammenfassung

»Ganzheitliche Förderung« von Kindern mit sprachlicher Beeinträchtigung ist eine oft vorgetragene Forderung. Es besteht aber ein erkenntnistheoretisch immer nur mehr oder weniger lösbares Problem, daß wir »das wirklich Ganze« nie ganz kennen werden. Auch die Konzipierung einer ganzheitlichen Förderung sprachlich beeinträchtigter Kinder im schriftsprachlichen Bereich (Lesen und Schreiben) unterliegt dieser Problematik.

Am Zusammenhang Aussprachestörung/Schriftspracherwerb werden Aspekte eines pädagogischen Förderkonzeptes näher erläutert. Es wird von der These ausgegangen, daß der Zugang zur Schrift kulturellen Bedingungen unterliegt, zugleich aber das Regelbewußtsein des Sprechers, das seiner Aussprache zugrunde liegt, eine individuell wesentliche Voraussetzung für die Aneignung von Schriftsprache darstellt. Am Beispiel eines problematischen Laut-/Schriftzusammenhangs bei einem siebenjährigen Kind wird diese These erläutert und exemplarisch belegt.

1. Notwendige Abstraktionsarbeit

Wo immer im täglichen Leben Urteile gefällt werden, stets beruhen sie auf Abstraktionen von eigener subjektiver Befindlichkeit und objektiv Wahrnehmbarem. In Alltagsurteilen, etwa in der spontanen Begegnung von Menschen, wird dies mit größter Selbstverständlichkeit tagtäglich realisiert (von Greiff 1977); in sprachpädagogischer Praxis scheint ein solches Grundprinzip zumindest häufig verschwommen, wenn wir die vielerorts zu beobachtende Tendenz in Betracht ziehen, Spra-

che auf ihre materiell faßbare Seite zu reduzieren. Augenfällig zeigt sich dieses bei der meines Erachtens verbreiteten Vorstellung, dasjenige sprachdiagnostische Modell verspreche den größten Nutzen für die praktische Arbeit, das die Sprache eines Kindes in ihrer lautlichen *Erscheinungsform* möglichst »objektiv« und ohne »subjektive Zugaben« von seiten eines »neutralen« Beobachters erfasse. Es nimmt dann nicht mehr wunder, wenn sich eine solche Denkweise in alltägliche Förder- und Therapiepraxis verlängert. So wird häufig unterstellt, Sprache »lerne man am besten« durch Hinhören, Laute durch Nachmachen, Grammatik durch Bilderbeschreiben, Semantik durch Benennen, Pragmatik durch Sprechen ... Solche Gesichtspunkte mögen häufig deshalb eine Sprachförderpraxis leiten, weil beispielsweise vielfältige käuflich erwerbbar Arbeitsmaterialien in diesem Bereich solch verkürzende Modellvorstellungen von Sprache und Förderung von vornherein als selbstverständliche Orientierungsgrundlage plausibel erscheinen lassen. Damit einhergehend fühlt sich der Sprachbehindertenpädagoge mitunter nur für »seinen« Bereich zuständig, für die Sprache also. Mit solch bereichsspezifischem Denken gehen dann zumeist institutionelle Organisationsformen einher, die oft genug — aus Zeitgründen — nur eine Eindimensionalität von Fördermaßnahmen erlauben. So suggerieren Maßstäbe, Materialien und Methoden eine Einfachheit pädagogischer Probleme, wo ganzheitliche und komplexe Sichtweisen erforderlich wären, und eine Vorherrschaft von Techniken, wo Konzepte gefragt wären.

* Dem Artikel liegt ein Referat zugrunde; es wurde am 4. Februar 1988 auf der Fortbildungsveranstaltung der Mentoren der Universität Hannover (Lehrgebiet Sprachbehindertenpädagogik) gehalten.

Nicht für den scheinbar allseits kompetenten Allroundpraktiker (dessen Arbeit allzuleicht ins Dilettantische abzugleiten drohte) plädiere ich, sondern vielmehr für ein Förderkonzept, das die Eindimensionalität von Fördermaßnahmen aufbricht, indem in jeder Situation das zu fördernde Kind als Subjekt, also im Zusammenhang aller Dimensionen seiner Persönlichkeit verstanden wird und mit ihm gemeinsam Veränderungen erarbeitet werden (Schönberger 1982). In einem solchen Konzept hat dann auch die Sprache als *eine* Dimension der Gesamtpersönlichkeit ihren entwicklungsbezogenen Ort. »Individuelle Voraussetzungen« als Thematik pädagogischer Arbeit sind also immer Voraussetzungen von *Kindern*, konkret von *dem* Kind in seiner unverwechselbaren individuellen Einmaligkeit. Und diesem Kind sollten wir nicht »nur das Sprechen beibringen« wollen. Problematische Entwicklungen von Kindern sind nämlich weder »zum Greifen nahe« noch mit Augen und Ohren erfahrbar. Notwendigerweise muß Abstraktionsarbeit geleistet werden, die auf mehreren Ebenen anzusetzen hätte:

- Sie muß auf der Ebene der *Voraussetzung* des Gebrauchs sprachlicher Zeichen ansetzen (siehe »Repräsentationsfunktion« von Sprache) und vom Wahrnehmbaren absehen, um die je besondere Beziehung zwischen Erkennendem und Erkanntem zu rekonstruieren;
- sie muß auf der Ebene des Systems sprachlicher *Zeichen* ansetzen und von ihrer materiell faßbaren Seite absehen, um Sinn und Bedeutung sprachlicher Äußerungen zu erfassen;
- sie muß auf der Ebene der sprachlichen Zeichen als *System* ansetzen (phonetisch-phonologisch, grammatisch, semantisch, pragmatisch) und von notwendigen Einzelsystematisierungen und phänomenologischen Ordnungssystemen absehen, um den Gegenstand Sprache in seinen Zusammenhängen nicht aus dem Blick zu verlieren (Welling 1986, S. 290 ff.).

Das Prinzip der Abstraktion ist es also, von Unwesentlichem abzusehen, um Wesentliches hervorzuheben. Das heißt nicht, daß Wahrnehmbares, Verlautetes und aufgrund

äußerer Merkmale Systematisiertes für pädagogische Arbeit irrelevant wären. Im Gegenteil: Sie bieten vielmehr Anlaß für unsere notwendige Konstruktionsarbeit.

2. Förderkonzept als Ergebnis einer »konstruktiven Beziehung«

Fördern bedeutet etymologisch »nach vorne bringen«; mit einem Förderkonzept soll also eine Weiterentwicklung eines oder mehrerer Kinder in einer, mehreren oder allen Persönlichkeitsdimensionen eingeleitet, unterstützt und/oder beschleunigt werden, vorausgesetzt wir erkennen die pädagogische Problematik.

Ein Konzept kann niemals ein Programm sein, gleichsam ein »Besitz, den man hat« und auf den man — einmal erarbeitet — für immer »Anspruch« hat. »Konzept« bedeutet immer das Ergebnis einer wechselseitigen Beziehung zwischen einem Beobachter (einem Erkennenden, Wissenden) und dem Gegenstand (seiner Erkenntnis, seines Wissens). Dieses Verhältnis ist bekanntlich in dauernder Bewegung und Veränderung. In allen Fällen aber, wo man ein Konzept allein aus der Beobachtung ableiten zu können glaubt, vergißt man die *Handlung* zu berücksichtigen, die Handlung, die aus der konstruktiven Beziehung zwischen Beobachter und Beobachtetem besteht.

Dies ist eine der Perspektiven, die uns förderdiagnostische Ansätze in den vergangenen Jahren aufgezeigt haben (Kornmann, Meister und Schlee 1983; Jetter, Schmidt und Schönberger 1983; Jetter 1985; Schuck 1987). Hierin ist eine allgemeine und fundamentale Tatsache zu sehen, welche auch die Bildung und Erziehung sprachlich beeinträchtigter Kinder nicht unberücksichtigt lassen darf.

3. Sprache, Schriftsprache und sprachliche Beeinträchtigung als pädagogisches Problemfeld

3.1. Kulturelle Bedingungen

Allgemein scheint in der gegenwärtigen Epoche die Sprach- und Schriftkultur gefährdet (Postman 1983; Eurich 1985; Gergely 1986). Infolge zunehmender Nutzung elektronischer Bildschirmsysteme läßt sich unschwer

eine völlige Veränderung der menschlichen Kommunikationsgewohnheiten prognostizieren. Es geht heute wohl gar nicht mehr um die Frage, ob der Schriftgebrauch an Bedeutung verlieren wird, sondern wann er überhaupt »aussterben« wird. Simon *Nora* und Alain *Minc* stellen meines Erachtens die entscheidende Frage: »Was wird aus dem traditionellen Schreiben, wenn eine informatisierte Sprache — rudimentär zwar, aber ausreichend, um das Wesentliche der alltäglichen Aussagen zum Ausdruck zu bringen — allen zur Verfügung steht?« (*Nora* und *Minc* 1979). Ist die Sprachbehindertenpädagogik als Theorie verantwortbarer Praxis auf Fragen solcherart vorbereitet, die auf Erfahrungen der Menschen im Hier und Heute zielen? Wir müßten Antworten darauf geben können, wenn wir die symbolischen Formen unserer Kultur der Mühe der Vermittlung an unsere Kinder wert erachten, zumal sprachlich beeinträchtigten Kindern der Zugang zu diesen Formen besondere Schwierigkeiten bereitet.

Die Kooperative Pädagogik macht sich auch über solche Probleme von Kindern Gedanken, über ihre Schwierigkeiten nämlich, sich in kulturellen Bezugssystemen zurechtzufinden, und über die Möglichkeiten, sinnvolles Wissen und wertvolle Fähigkeiten zu vermitteln (*Jetter* 1985). Als nicht abgeschlossenes Konzept ist sie offen für theoretische Analysen und Praxiskonzepte, soweit sie gegen Beeinträchtigung menschlichen Lebens Widerstand leisten und Einfluß nehmen zugunsten menschenwürdiger Lebensformen — als Vollzug und Ergebnis von Kooperation. Den diesem Ansatz zugrundeliegenden allgemein-pädagogischen Anspruch mit »besonderer Sensibilität« für problematische Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen faßt *Jetter* zusammen: »Einer Pädagogik stellt sich ... die Aufgabe herauszufinden, was vielen Menschen den Zugang zu diesen Erkenntnisformen erschwert oder verstellt und warum die Formen und Produkte menschlicher Erkenntnis sich gegen den Menschen selber wenden können« (*Jetter* 1987, S. 18). Der Sprachbehindertenpädagogik, meines Erachtens diejenige Disziplin, die sich im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Gesamtkonzeptes reflexiv be-

sonders mit den verschiedenen Zeichensystemen zu befassen hat, obliegt sodann die Aufgabe, herauszufinden, was viele Kinder und Jugendliche in der Aneignung des »Zeichen«- und Regelwissens behindert; denn oft genug richten sich ihre laut- und schriftsprachlichen Formen und Produkte gegen sie selber, wenn sie sie unter den Bedingungen ihrer Umwelt nicht erwartungsgemäß realisieren. Dann geraten Besonderheiten ihrer Laut- und Schriftsprache zu den laut- und schriftsprachlichen Gewohnheiten und normativen Urteilen der Mitmenschen in Widerspruch, die die scheinbaren oder wirklichen Beeinträchtigungen als Abweichung von ihrer »Richtigkeitsnorm« (dis-)qualifizieren (*Welling* 1985). Eine Förderarbeit, die auf Veränderung behindernder Bedingungen zielt, würde erfordern, daß wir Förderer etwas über die allgemeinen kulturellen und individuellen Voraussetzungen der sprachlichen Fähigkeiten wissen.

3.2. Individuelle Voraussetzungen

Was allgemeine individuelle Voraussetzungen von Lautsprache und Schriftsprache (Lesen und Schreiben) betrifft, so ist die Sprache nicht etwas, das irgendwann einmal in der Entwicklung eines Kindes gleichsam aus dem »Nichts« auftaucht. Grundlage des Erwerbs und des Gebrauchs lautsprachlicher Zeichen ist nach *Piaget* immer ein und dieselbe Aktivität, die »symbolische Funktion«, d. h. die Möglichkeit, Erkanntes zu repräsentieren (*Piaget* 1969). So gilt es in jeder Förderung zu unterscheiden zwischen dem *Kind*, das Wirklichkeit erkennt, versteht und bezeichnet, dem bezeichneten *Gegenstand*, zu dem das Kind in Beziehung tritt, und dem sprachlichen *Zeichen* selbst, mit dem das Kind nach Maßgabe seines Erkennens bezeichnet und sich mit anderen zu verständigen sucht. Das Kind muß also wissen, daß zwischen Zeichen und Bezeichnetem keinerlei wahrnehmbare Ähnlichkeit besteht. Die sprachlichen Zeichen und ihre Regelmäßigkeiten sind willkürlich; bekanntlich beruhen sie auf Übereinkunft.

Gleiches gilt für die Schriftsprache. Für ihre Aneignung sind Symbolfunktion und Symbolbewußtsein ebenso grundlegend wie die Fä-

higkeit, Regeln zu erkennen, anzuwenden und Beziehungen zwischen Laut- und Schriftsprache zu konstruieren (Jetter 1987, S. 51; Neisser 1974). Diese Beziehungen sind von komplexer Natur. Gesprochene und geschriebene Sprache haben zwar dieselben Voraussetzungen, folgen aber in vielfacher Hinsicht eigenen Regeln, deren Konstruktion sprachlich beeinträchtigten Kindern besonders schwerfällt. Um diese Kinder individuell zu fördern, müssen wir Allgemeines über das Regelsystem von Laut- und Schriftsprache wissen, das uns fachwissenschaftliche Erklärungen aufschließen können.

4. Zum Zusammenhang von Laut- und Schriftstruktur

Eine allgemeine Fragestellung lautet nun, welche Einheiten der Lautstruktur sind welchen Einheiten der Graphemstruktur zugeordnet, und welchen Bedingungen unterliegt diese Zuordnung? Diese Frage behandelt Bierwisch (1976) ausführlich aus der Sicht generativer Phonologie. Aus Raumgründen seien einige Merkmale nur benannt und kurz erläutert. Bierwisch geht von der Annahme aus, daß die phonetische Form der Wörter und Sätze einer Sprache das Ergebnis der Wirkung sogenannter phonologischer Regeln darstellt. Diese verbinden die phonetische Ebene über eine Reihe von Vermittlungsstufen mit einer abstrakt-theoretischen Strukturebene. Phonetische Realisationen ergeben sich u. a. aus phonologisch beschreibbaren Regeln, die nicht nacheinander beliebig »angewandt« werden, sondern in bestimmter Ordnung ineinandergreifen. Im einzelnen können benannt werden (Bierwisch 1976, S. 54 ff.):

1. Regel der Auslautverhärtung; Verschuß- und Engelaute werden stimmlos, wenn sie vor einer Wortgrenze oder vor einem weiteren Verschuß- oder Engelaute stehen.
Beispiele: [lait], [lo:p], [ta:k], [lo:st]
2. Regel der /e/-Reduzierung; das /e/ wird in Suffixen und einigen Präfixen zu [ə] reduziert.
Beispiel: /tag/ mit Pluralmorphem /e/; unbetontes /e/ wird zu [ə] reduziert

3. Regel der /g/-Spirantisierung; das /g/ in der Endung [igə] wird in den palatal-dorsalen Reibelaut [ç] überführt.

Beispiele: [ve:niç] vs. [ve:nigə],
[kantiç] vs. [kantiɡə]

4. Regel der /x/-Assimilation; der velar-postdorsale Reibelaut [x] wird nach vorn verlagert zu [ç], wenn ein Vorderzungenvokal [i:, i, Y:, y, e:, ɛ, Ø:, œ] oder ein Diphthong, z. B. [ai] vorausgeht.

5. Regel der Nasalassimilation und der /g/-Eliminierung; ein Nasal wird als [ŋ] realisiert, wenn ihm ein velar-postdorsaler Verschußlaut folgt (z. B. [oŋkəl]). Ist der hintere Laut ein [g], so wird er eliminiert.

Beispiel: [laŋk] vs. [laŋə]

6. Regel der /s/-Palatisierung; ein /s/ wird zu Beginn eines Morphems als [ʃ] realisiert, wenn ihm ein stimmloser Konsonant folgt.

Beispiele: [ʃtat], [ʃpi:l]

7. Regel der Geminantenvereinfachung; von zwei aufeinanderfolgenden identischen Konsonanten wird der zweite eliminiert, wenn zwischen ihnen eine Morphemgrenze besteht.

Beispiel: aus »du lies-st« wird [du: li:st]

usw.

Solche Regeln — Ergebnis phonologischer Analysen — brauchen dem Kind von vornherein nicht bewußt zu werden; es konstruiert sie in »spielerischer Kooperation« mit anderen (Palermo 1985; Jetter 1987). Die phonologische Theorie stellt einen Versuch dar, die Phoneme als Einheiten einer Strukturebene zu erfassen, die von der wirklichen phonetischen Realisation abstrahiert. Als solche ist sie bedeutsam für die Beschreibung des wesentlichen Zusammenhangs zwischen den Graphemen und den Segmenten der phonologischen Struktur. Deshalb müßte sie Wissensbestandteil eines Pädagogen sein, der im schriftsprachlichen Förderbereich arbeitet; denn die Schreibung eines Wortes kann nicht aus seiner phonetischen Realisierung abgeleitet werden (da keine 1:1-Beziehung zwischen Laut und Buchstabe besteht). Vielmehr müssen wir bei der Analyse des Schriftgebrauchs auf die Beziehung zwischen Graphemen und phonologischer Struktur zurückgehen. Diese Regeln sind die sogenann-

ten »graphemisch-phonologischen Korrespondenzregeln« (»GPK-Regeln«; Bierwisch 1976, S. 51). Um ein Wort oder einen Satz schreiben oder lesen zu können, muß ein Kind also die Regeln der regulären Entsprechung zwischen Graphem und den Einheiten der Lautstruktur beherrschen. Und Regeln dieser Art — die hier aufgezählten Regeln beziehen sich auf eine fiktive Hochsprache und nicht z. B. auf dialektabhängige Färbungen — werden mit oder neben der Bedeutung eines Wortes oder Satzes vom Kind aktiv *konstruiert* und bei jedem bewußten Schriftgebrauch *rekonstruiert* (Neisser 1974; Brügelmann 1984). Der Gebrauch von Schriftsprache ist also etwas anderes als das mechanische Übertragen einzelner Schriftzeichen in Lautvorstellungen bzw. einzelner Lautvorstellungen in Schriftzeichen; Schrift- und Sprachgebrauch sind mehr als bloße »Anwendung von Kulturtechniken«.

Daß Schulanfänger in bezug auf schriftspezifisches Wissen nicht mit einer Tabula rasa am Erstunterricht teilnehmen, ist gemeinhin akzeptiertes Alltagswissen; daß jedes Kind im Aneignungsprozeß über die Besonderheit von Laut-Schriftzuordnungen selbst seine Hypothesen bildet, die in didaktischer und methodischer Hinsicht berücksichtigt werden müssen, wird dagegen meines Erachtens zu wenig zur Kenntnis genommen oder fällt der Alltagsroutine zum Opfer. Wie sonst ließen sich die verbreitete Praxis des Lehrgangsdenkens in Einheitsfibern und der Schematismus blinden Wahrnehmungstrainings erklären, die alle Kinder im Gleichschritt von einem angenommenen Nullpunkt über verbindliche Stufen zum Schriftgebrauch führen wollen? Wir sollten uns vergegenwärtigen, daß Laut- und Schriftsprache *als Sprache* entwicklungstheoretisch viele Gemeinsamkeiten haben (siehe Repräsentationsfunktion), daß die Beziehung dieser Sprachformen zueinander aber von spezifischen Regelmäßigkeiten geprägt ist, über die jedes Kind *seine* Theorien aufstellt, wie es allgemein über Wahrgenommenes Theorien bildet (Karmiloff-Smith und Inhelder 1975). Die Aufgabe des Pädagogen besteht dann darin, als Beobachter in den kindlichen (Sprach-) Handlungen die impliziten Theorien der Kin-

der zu entdecken und für individuelle Förderung fruchtbar zu machen.

5. *Jana ist nur ein Beispiel:
Einige Wortäußerungen eines
aussprachegestörten Kindes*

Wenn nun mit wenigen Hinweisen der problematische (Laut- und Schrift-)Sprachgebrauch eines aussprachegestörten Kindes exemplarisch angesprochen wird, dann ist der vorgängig angedeutete Zusammenhang jeweils mitzudenken. Zu abstrahieren ist vom wirklichen, konkreten Kind und zu versuchen, eine Systemhaftigkeit auf der Ebene der gesprochenen Sprachzeichen zu entdecken. Daß es bei der Aussprache von Wörtern und Sätzen um mehr geht als nur um Sprechbewegungsabläufe, soll dieses Beispiel verdeutlichen.

Es ist offenbar auch der Ballast der Tradition der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik, der verhindert, daß wissenschaftlich fruchtbare und in anderen Bereichen der Praxis bewährte Ansätze (wie z. B. Spracherwerbstheorien) im Bereich kindlicher Aussprache nur sehr langsam Raum gewinnen. Scholz (1969, 1983 und 1985) thematisiert aus sprachwissenschaftlicher Sicht seit nahezu 30 Jahren die verkürzte und verkürzende Sichtweise, die in sprachlichen Teilbereichen medizinisch orientierten Klassifikationen wie »Stammeln« oder »Dyslalie« zugrunde liegt. Während »Lautbildung« phonetisch als koordinierte Bewegung aller am Sprechvorgang beteiligten Organe definiert wird und »Artikulation« das funktionelle Zusammenwirken von Respiration, Phonation und Resonator meint, zielt der Begriff »Aussprache« auf phonetische *und* phonologische Aspekte und impliziert über Sprechbewegungskoordinationen hinaus ein *Regelbewußtsein* des Sprechers (Scholz 1983). Der Terminus »Aussprachestörung« differenziert so den gebräuchlichen Begriff der »funktionell bedingten Dyslalie« und enthält entsprechend phonetische und/oder phonologische Komponenten. Zur Aufgabe des Pädagogen gehört es meines Erachtens sodann, die phonetischen Besonderheiten und die phonologische Struktur einer kindlichen Aussprache förderdiagnostisch zu bestimmen.

Das folgende Beispiel stellt eine ausschnitt-hafte Zusammenstellung aus meiner Arbeit mit einem sprachgestörten Kind dar. Eine ausführliche didaktische und methodische Begründung des diagnostischen Vorgehens kann hier aus Raumgründen nicht gegeben werden. Wesentliche Hinweise zur Methodik sind Hacker und Weiß (1986) zu entnehmen.

5.1. Lautsprachliche Aspekte

Jana (7;4) hat zu Beginn ihres zweiten Schuljahres erhebliche Probleme im Deutsch-

unterricht (Schriftgebrauch). In allen anderen Unterrichtsfächern kann sie den unterrichtlichen Zielen ohne größere Mühen folgen. Die Problematik des Unterrichts liegt — soweit objektivierbar — in der Diskrepanz zwischen den vorübergehend durchgeführten Sprachfördermaßnahmen der Sonderschullehrerin und dem unterrichtlichen Vorgehen des Grundschullehrers im Deutschunterricht.

Anhand folgender Beispielwörter lassen sich einige Besonderheiten der Aussprache Janas verdeutlichen:

Kalle	[talə]	Kragen	[tRa:dn]	glatt	[dRat]	tragen	[tRa:dn]
kochen	[koxn]	Kleid	[tRait]	groß	[dRo:t]	Treppe	[pRɛpə]
Kuh	[ku:]	Krokodil	[kRokodi:l]	Igel	[i:dəl]	Tresor	[tRɛdo:a]
Knie	[kRi:]	quak	[kva:k]	Augen	[audn]	Tafel	[ta:fəl]
Knochen	[kRoxn]	gelb	[bɛlp]	Gogo	[gɔgo:]		

Tabelle 1: Beispielwörter Janas (7;4)

Eine erste Überlegung könnte die Symptomatik des »Parakappazismus« vermuten lassen. Jana ersetzt den erwarteten Sprachlaut [k] vorwiegend durch den Laut [t] usw. Leicht könnte man dann zu einer üblichen »Diagnose: Partielles Stammeln« veranlaßt sein, da lediglich in einigen Wörtern die Ersatzlautbildungen auftauchen. (Janas Sprachtherapie im »Sonderunterricht für Sprachbehinderte« bestand dementsprechend in der Vielfältigung von [k]- und [g]-Laut-Kontexten.)

Eine tiefer greifende Analyse der sprachlichen Produktionen dieses Kindes weist — hypothetisch — sowohl eine phonetische Entwicklungsstörung auf (aufgrund einer Diskoordination der Artikulatoren z. B. bei der Realisierung der Sprachlaute /s/ und /z/) als auch — und das ist hier besonders hervorzuheben — eine *phonologische Entwicklungsstörung*. Letztere zeigt sich in einer Beeinträchtigung hinsichtlich des Gebrauchs ihrer (produzierbaren) Sprachlaute in ihrer phonologischen Funktion (siehe Tabelle 2). Beispielsweise ist Jana im Rahmen der lautstrukturellen Regelmäßigkeiten, die ihrer Aussprache zugrunde liegen, nicht imstande, die relevanten phonologischen Merkmale zu rea-

lisieren, auf denen die bedeutungsunterscheidende Funktion von /k/ und /t/ in /kRa:gən/ und /tRa:gən/ beruht (siehe Opposition velar-postdorsal vs. alveolar-coronal; in beiden Fällen realisiert sie [tRa:dn]). Man kann feststellen, daß die Realisierung der Phoneme /k/, /g/ und /t/ einer besonderen Kontextabhängigkeit unterliegt, die das Ergebnis ihrer individuellen Konstruktion ist: Die Realisierung der genannten Phoneme ist zumeist jeweils abhängig von den darauffolgenden postvokalischen Konsonanten (Verschlußlauten), soweit solche vorkommen. Die Pfeile in der Wörter-Tabelle, die jeweils den unmittelbaren Kontext und die weitergreifenden Kontexte im Wort ins Blickfeld rücken, sollen diese Form totaler Assimilation symbolisieren (Scholz 1969; 1983; 1985; Hacker und Weiß 1986). Eine Sprachförderung Janas, die allein auf einem Training von Sprechbewegungsabläufen beruhte, wäre u. a. auch deshalb verfehlt, da es sich vorwiegend um eine Auffälligkeit im phonologischen System handelt. Demnach hätte eine Förderung notwendigerweise auf ihr Regelbewußtsein hinzuwirken, so daß sie die Andersartigkeit ihrer Aussprache (ihren Idiolekt) und die Notwendigkeit einer Veränderung entdeckt.

		BEISPIELWÖRTER	
[k]	[k] vor HZV ^{*)} [a], w.K. ^{**)} Lateralengelaute [l]	---> ^{***)}	[t] [t a l ə]
	[k] vor HZV [u:] und [ɔ]	----->	[k] [k u:], [k ɔ x n]
	[k] vor Nasal [n]	----->	[k] [k R i:], [k R ɔ x n]
	[k] vor Schwinglaut [R], w.K. Verschußlaut [g]	----->	[t] [t R a: d n]
	[k] vor Schwinglaut [R], w.K. Verschußlaut [k]	----->	[k] [k R ɔ k ɔ d i: l]
	[k] vor Lateralengelaute [l], w.K. Verschußlaut [t]	----->	[t] [t R a i t]
	[k] zwischen zwei HZV [ɔ]	----->	[k] [k R ɔ k ɔ d i: l]
	[k] vor Reibelaut [v], w.K. Verschußlaut [k]	----->	[k] [k v a: k]
[g]	[g] vor VZV ^{*)} [ɛ], w.K. Verschußlaut [p]	----->	[b] [b ɛ l p]
	[g] vor Lateralengelaute [l], w.K. Verschußlaut [t]	----->	[d] [d R a t]
	[g] vor Schwinglaut [R], w.K. Verschußlaut [t]	----->	[d] [d R o: t]
	[g] zwischen VZV [i:] und MZV ^{*)} [ɛ]	----->	[d] [i: d ɛ l]
	[g] nach HZV (Diphthong) [au], w.K. Nasal [n]	----->	[d] [a u d n]
	[g] zwischen zwei HZV [ɔ] und [o:]	----->	[g] [g ɔ g o:]
[t]	[t] vor VZV [a], w.K. Engelaute [f]	----->	[t] [t a: f ə l]
	[t] vor Schwinglaut [R], w.K. Verschußlaut [p]	----->	[p] [p R ɛ p ə]
	[t] vor Schwinglaut [R], w.K. Verschußlaut [d]	----->	[t] [t R ɛ d oʰ]
	[t] vor Schwinglaut [R], w.K. Verschußlaut [d]	----->	[t] [t R a: d n]

*) HZV, MZV und VZV bedeuten Hinter-, Mittel- und Vorderzungenvokal

**) w.K. = im weiteren Kontext mit

***)-----> ist zu lesen: »wird realisiert als«

Tabelle 2: Phonologische und phonetische Beschreibung. Angabe verschiedener Sprachlaute in Abhängigkeit von ihrer Position im Wort (Bildungsvarianten)

5.2. Schriftsprachliche Aspekte

Seit Schuleintritt wurde Jana mit Hilfe des Erstlesewerkes »Bunte Fibel« (Hinrichs und Will-Beuermann 1977) unterrichtet. Im Lehrerbegleitbuch zu dieser Fibel wird darauf hingewiesen, wie notwendig und hinsichtlich eines erfolgreichen Schriftgebrauchs wesentlich die kindliche Orientierung über die Beziehungen der Laut- und Schriftstruktur ist. Nach Aussage des Klassenlehrers wurde das Lesewerk »lehrgangsmäßig« verwandt.

Wie jedes Kind hat auch Jana ihr eigenes GPK-System — in Orientierung an der allgemeinen Regelmäßigkeit der deutschen Laut- und Schriftsprache — aufgebaut. Aber sie hat es bei dieser Konstruktion besonders schwer gehabt; denn auf ihre idiolektbedingten Hypothesen über die Regelmäßigkeit der Lautsprache war der Grundschul- und Förderunterricht nicht vorbereitet. Es wurde offenbar stillschweigend vorausgesetzt, ihr

Idiolekt sei »das eine« und die Schriftsprache »etwas anderes«.

Auf die Beziehungen zwischen der von ihr realisierten Lautstruktur und dem Graphemsystem, das methodisch durch das Fibelwerk »Buchstabe für Buchstabe« vorgegeben war, wurde unterrichtlich nicht eingegangen (Tabelle 3, siehe Seite 174). Im Maßstab verbreiteter Anforderungen an einen »richtigen Schriftgebrauch« bereiten ihr Lesen und Schreiben deshalb so große Schwierigkeiten.

5.3. Förderaspekte

Um Janas Probleme mit dem Unterricht zu lösen, wäre es verfehlt, nun in speziellen Trainingsprogrammen visuelle Wahrnehmung zu »fördern«, womöglich noch an außersprachlichen Materialien; denn Schreiben und Lesen allgemein sind nicht wesentlich visuelles Wahrnehmen. »Die Fähigkeit, Schriftzeichen zu erkennen und zu unterscheiden, wird nicht

< k > S. 29 f.	< g > S. 31 f.
< Kinder > [tinda]	< Holger > [holda]
< kaufen > [taufn]	< große Sonne > [dro:tə 'donə]
< Klaus > [tlaut]	...
...	
< s > S. 25 f.	< sp > und < st > S. 39 f.
< sucht > [tu:xt]	< spielen > [pi:ln]
< lesen > [le:dn]	< steht > [te:t]
...	...

Tabelle 3: Gegenüberstellung. Schriftwörter aus der »Bunten Fibel« (1. Klasse) und Lautwörter Janas

durch Präzisierung der Detailwahrnehmung an sich gefördert. Sie ist angewiesen auf *gedankliche Einsicht* in die Bedeutung von Zeichenunterschieden innerhalb des Schriftsystems« (Brügelmann 1984, S. 71). Jana bedarf — wie jedes andere Kind auch — einer gegenstandsspezifischen, d. h. einer schrift- und lautstrukturspezifischen Förderung. Grundlage sind ihre persönlichen Handlungsziele und individuellen Erfahrungen. Dazu gehört, daß ihr Sprach- und Schriftgebrauch etwas mit ihrer Person zu tun hat, und zwar hinsichtlich des Inhalts (was die Bedeutung des Gesprochenen und Geschriebenen betrifft) und des formgebundenen Aufbaus der von ihr produzierten Laut- und Schriftwörter. So gesehen, könnte ihre Auseinandersetzung mit Schriftwörtern sogar wichtige Einsichten in den regelhaft-formalen Aufbau auch ihrer gesprochenen Sprache vermitteln. Am ehesten in einem solchermaßen strukturierten Aneignungsprozeß würden von ihr die Unterschiede zwischen ihrer Aussprachestruktur und der Graphemstruktur der ihr mitteilenswerten Wörter erkennbar und veränderbar.

6. *Gesprochenes und Geschriebenes als Einheit*

Praktisch gehen wir häufig davon aus, daß sich die Reihenfolge der »einzuführenden«

Buchstaben nach dem Schwierigkeitsgrad der dazugehörigen Laute zu richten hätte. Eine solche Forderung enthält nicht nur ein phonetisch fragwürdiges Kriterium des »Schwierigkeitsgrades« von Lauten; sie unterstellt auch eine problematische Beziehung zwischen Buchstabe und Laut, und sie impliziert darüber hinaus eine heute immer noch praktizierte Methode, daß »Lesen-lehren das schrittweise Einführen von Buchstaben« (möglichst noch durch den Lehrer) bedeutet.

Die wesentlichste didaktische Forderung für die Unterrichtung auch sprachlich beeinträchtigter Kinder kann nur lauten, daß die Gesamtheit *ihrer* Fähigkeiten und Möglichkeiten ernst genommen, in ihrem Wert für die Kinder und deren Förderung erkannt und in kooperativer Praxis verändert wird.

Dazu gehört,

- daß ihr Schriftspracherwerb mit jeweils ihren lautsprachlichen Regelhaftigkeiten verflochten wird (wenn diese auch aus normierter Erwachsenenperspektive nur aus »Unregelhaftigkeiten« bestehen) und
- daß die von den Kindern entwickelten Theorien über das Verhältnis von Schrift und Sprache Ausgangspunkt für Veränderungen werden.

Die Antwort auf die oft gestellte Frage nach der Systematik im unterrichtlichen Ablauf er-

gibt sich somit nicht aus Materialien und Filbelwerken; sie ergibt sich aus den systemhaften Konstruktionen des Kindes (d. h. aus seinem Bedürfnis nach Sprachgebrauch, seiner Lautstruktur, seinen Verschriftlichungsstrategien usw.). Die Frage nach der Systematik des Lernens ist also zuallererst eine Frage kindlichen Erkennens und der dafür relevanten Inhalte.

Die Bewältigung der angedeuteten Aufgaben ist anspruchsvoll. Sie erfordert Pädagogen,

- die ihre »Beobachtungen« nicht als Schlußurteil über ein Kind, sondern als Hypothesen über eine mögliche Struktur und Entwicklung verstehen;
- die den Kindern auf *ihren* Wegen folgen (siehe *Brügelmann* 1986), die beobachten und unterstützen, statt jeden Schritt vorzuschreiben;
- die nicht all ihr (linguistisches) Wissen zum Gegenstand für die Kinder machen, die also die kindlichen Besonderheiten des Erkennens, Versprachlichens und Verschriftlichens als Hypothesen der Kinder betrachten;
- die über die Begrenztheiten des eigenen Klassenraumes hinausgehen und in einen engen Austausch mit eigener und der Umwelt des Kindes treten.

Dazu gehören — in der gegenwärtigen kulturellen Epoche mehr denn je — die Eltern, deren Interesse an der Schriftkultur ebenfalls zu fördern wäre; denn »... es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Interesse der Eltern an Schrift, an Lesen und Schreiben und ihrer Bereitschaft, Materialien dieser Art ihren Kindern bereitzustellen ... Beide Faktoren korrelieren hoch mit dem Schriftverständnis der Kinder zu Schulanfang ... und auch direkt mit der Leseleistung im Alter von 7 Jahren«, wie *Brügelmann* (1984, S. 86) hervorhebt.

7. Fazit

Das zu Beginn aufgeworfene erkenntnistheoretische Problem, daß wir »das wirklich Ganze« nie ganz kennen, kann dadurch einer praktischen Lösung zugeführt werden, daß wir aber gerade doch deswegen uns explizite

Theorien vom Ganzen erarbeiten oder zumindest uns unserer impliziten Theorien bewußt werden müssen. Eine solche Bewußtheit ist das Ergebnis eines notwendigen Abstraktionsprozesses, den wir vollziehen und praktisch immer wieder einholen müssen, wenn unsere pädagogische Arbeit mit sprachlich beeinträchtigten Kindern gelingen soll; denn die problematischen Entwicklungen von Kindern in ihrer Lebenswelt »liegen nicht auf der Hand«, d. h., sie ergeben sich nicht aus dem Beobachtbaren und Hörbaren. Wesentliches muß immer wieder erkenntnis-mäßig erschlossen werden.

Vorausgesetzt, Sprache, laut- und schriftsprachliches Handeln seien eine Ganzheit, dann wäre ihre künstliche Aufsplitterung ein Artefakt, das Kinder mitunter in arge Bedrängnis bringen kann (Janas Äußerungen und ihre widersprüchliche Förderung im Regelunterricht und Therapie im Sonderunterricht belegen dies beispielhaft). Unausweichlich ist es in diesem Zusammenhang, daß Pädagogen etwas über die allgemeinen Beziehungen von Laut- und Schriftsprache wissen, um im konkreten Fall die aktiven Konstruktionen und Rekonstruktionen von Kindern beim Schriftgebrauch (Lesen und Schreiben) förderdiagnostisch besser zu verstehen.

Laut- und Schriftsprache haben bedeutsame Gemeinsamkeiten im Symbolbewußtsein des Sprechers, Lesers und Schreibers, also im Wissen um den Unterschied von Zeichen und Bezeichnetem, das im Schriftgebrauch jeweils aktualisiert wird. Sie gehören darüber hinaus beide zu denjenigen symbolischen Formen und Produkten unserer Kultur, die gegenwärtig offenbar großen Veränderungen unterworfen sind. Besonders Kinder sind möglicherweise zum einen immer weniger in der Lage, den Wert dieser kulturellen Produkte für sich zu erkennen; zum anderen richten sich ihre eigenen laut- und schriftsprachlichen Formen gegen sie selber, wenn sie gesetzten Normen nicht genügen. Diese Dialektik von Individuellem und allgemein Kulturellem hätte meines Erachtens eine Konzipierung sonderpädagogischer Förderung sprachlich beeinträchtigter Kinder zu realisieren.

Was speziell die »Aussprache« bzw. eine »Aussprachestörung« betrifft, so verweisen diese Fachtermini sprachtheoretisch auf das Gesamt phonetischer und phonologischer Komponenten und ihre Ordnung, handlungstheoretisch auf ein Regelbewußtsein des Sprechers. Ein solches Regelbewußtsein — das war die These — bestimmt auch den individuellen Zugang zur Schrift, wäre deshalb für ein pädagogisches Förderkonzept maßgebend und für eine didaktische Konzipierung grundlegend. Wie exemplarisch mit Wortäußerungen eines siebenjährigen Kindes belegt, setzt der normale Regelunterricht ein solches Wissen oft dort stillschweigend voraus, wo doch gerade die individuellen Konstruktionen des Kindes Gegenstand von Unterricht und Förderung sein müßten.

Ziele einer pädagogisch bedeutsamen Förderung sprachlich beeinträchtigter Kinder ergeben sich aus deren Förderbedürfnissen. Zu konkretisieren wären diese jeweils im Hinblick auf den Laut- und Schriftgebrauch als einheitlichen Prozeß, inhaltlich von der Lebenssituation der Kinder »genährt« und u. a. von ihrem impliziten Sprachwissen strukturiert. So kann Lautsprachförderung nicht »Sache der Therapie«, Schriftspracherwerb nicht »Sache des Unterrichts« sein. Wenn der strukturierte Laut- und Schriftspracherwerb zu einer »bedeutsamen Sache« werden soll, dann muß er so zu einer »gemeinsamen Sache« von Pädagogen und Kindern werden.

Laut- und Schriftsprache werden individuell einmalig, aber doch stets als Kommunikationsmittel in Kooperation mit anderen erworben.

Literatur

- Bierwisch, M.: Schriftstruktur und Phonologie. In: Hofer, A. (Hrsg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf 1976, S. 50—81.
- Brügelmann, H.: Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Zeitschrift f. Päd., 30 (1984), S. 69—91.
- Brügelmann, H.: Kinder auf dem Weg zur Schrift — eine Fibel für Lehrer und Laien. Konstanz 1986.
- Eurich, C.: Computerkinder. Wie die Computerwelt das Kindsein zerstört. Hamburg 1985.
- Gergely, S. M.: Wie der Computer den Menschen und das Lernen verändert. Ein kritischer Ratgeber für Eltern, Lehrer und Schüler. München/Zürich 1986.
- von Greiff, B.: Gesellschaftsform und Erkenntnisform. Zum Zusammenhang von wissenschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt a. M./New York 1977.
- Heinrichs, J., und Will-Beuermann, H. (Hrsg.): Bunte Fibel. Leselehrgang auf der Grundlage des analytisch-synthetischen Schlüsselwortverfahrens. Hannover 1977.
- Hacker, D., und Weiß, K.: Zur phonemischen Struktur funktioneller Dyslalien. Oldenburg 1986.
- Jetter, K.: Kooperative Pädagogik. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1 (1985), S. 2—13.
- Jetter, K.: Auf dem Weg zu einer Kooperativen Pädagogik. In: Schönberger, F., Jetter, K., und Prashak, W.: Bausteine einer Kooperativen Pädagogik. Teil 1. Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte. Stadthagen 1987.
- Jetter, K., Schmidt, D., und Schönberger, F.: Bildungszielorientierte Förderdiagnostik. In: Haupt, U., und Jansen, G. W. (Hrsg.): Pädagogik der Körperbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 8. Berlin 1983, S. 251—270.
- Karmiloff-Smith, A., und Inhelder, B.: »If you want to get ahead, get a theory.« Cognition 3 (1975), S. 195—212.
- Kornmann, R., Meister, H., und Schlee, J. (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Konzepte und Realisierungsmöglichkeiten. Heidelberg 1983.
- Neisser, U.: Kognitive Psychologie. Stuttgart 1974.
- Nora, S., und Minc, A.: Die Informatisierung der Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York 1979. Zitiert in: Eurich, C.: Computerkinder. Hamburg 1985, S. 112.
- Palermo, D. S.: Ein Blick in die Zukunft: Theorie und Forschung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung. In: Seiler, Th. B., und Wannemacher, W. (Hrsg.): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Theoretische, empirische und methodische Untersuchungen. Berlin/Heidelberg/New York/Tokyo 1985, S. 231—249.
- Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969.
- Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a. M. 1983.
- Scholz, H.-J.: Zur Phonologie gestammelter Sprache. Die Sprachheilarbeit 14 (1969), S. 4—11.
- Scholz, H.-J.: Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Überlegungen — konkretisiert am Beispiel der phonetischen und phonologischen Störungen. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.): Konzepte und Organisationsformen zur Rehabilitation Sprachbehinderter. Hamburg 1983, S. 307—314.

- Scholz, H.-J.: Aussprachestörungen und Aussprachefehler — eine notwendige begriffliche Unterscheidung in der Sprachpathologie. In: Naumann, C. L. (Hrsg.): Dialekt und Sprachstörungen. Hildesheim/Zürich/New York 1985, S. 55—69.
- Schuck, K. D.: Diagnostische Methoden zur Entwicklung förderlicher Handlungsbedingungen. In: Goetze, H. (Hrsg.): Förderung von Schülern mit Verhaltensstörungen. Beiheft 13 der Zeitschrift für Heilpädagogik 38 (1987), S. 79—82.
- Schönberger, F.: Kooperative Didaktik. Stadthagen 1982.
- Welling, A.: Sprachtherapie als kooperativer Arbeitsprozeß. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1 (1985), S. 37—47.
- Welling, A.: Zeitkonzept und Zeit-Zeichen — Grundlegung einer Untersuchung mit sprach- und hörbehinderten Vorschulkindern. VHN 55 (1986), S. 288—303.

Anschrift des Verfassers:
Alfons Welling
Rajen 60, 2953 Rhaderfehn
Dipl.-Päd. Alfons Welling (Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen) war von 1982 bis 1987 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hannover, FB Erziehungswissenschaften I, Lehrgebiet Sprachbehindertenpädagogik; erteilt zur Zeit Hausunterricht und Sprachsonderunterricht an Grundschulen.

Lehrmittel und Schriften zur Sprachheilpädagogik

Herausgegeben von der
Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Übungsblätter zur Sprachbehandlung

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

Tagungsberichte

der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. 1960—1986

Testmittel zur Sprachbehandlung

Untersuchungs- und Behandlungsbogen

SMS Strukturierte Materialien-Sammlung

Informative Beschreibung von rund 300 Spiel- und Übungsmaterialien

Beratungsschriften für Eltern

Ausführliche Prospekte auf Anforderung direkt vom Verlag:

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50 · Theodorstraße 41



Heiko Rodenwaldt, Mainz

Aspekte einer mehrdimensionalen Diagnostik sprachbeeinträchtigter Kinder aus pädagogischer Sicht¹

Zusammenfassung

In dem Artikel werden Aspekte eines pädagogisch orientierten Diagnosekonzeptes vorgestellt, das in Abgrenzung zu einer eher symptombezogenen Diagnostik eine mehrdimensionale Erkenntnistätigkeit darstellt und die Beschreibung der Lebenswirklichkeit, der Dialog- und Handlungsstrukturen sowie der lernprozessualen Voraussetzungen beinhaltet. Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildet dabei die Annahme, daß sprachliche Beeinträchtigungen bei Kindern auf verschiedenen Systemebenen verursacht werden können und diese Bereiche bzw. die multifaktoriellen Entstehungsbedingungen sich in Interdependenz zueinander befinden und wechselwirkend beeinflussen. Neben der Beschreibung des Verursachungskontextes wird der Versuch unternommen, den Diagnoseansatz als ganzheitlich-dialogisch zu skizzieren und dabei die Symptome als sinnvolle Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Lebenswelt verstehbar zu machen.

1. Einleitende Problembeschreibung

Wer sich mit dem Personenkreis sprachlich beeinträchtigter Kinder näher beschäftigt und auseinandersetzt, wird sich zu Beginn seiner diagnostischen Erkenntnistätigkeit fragen müssen, ob die Sprache dieser Kinder gestört ist oder ob die Kinder in ihren sprachlichen Möglichkeiten beeinträchtigt sind. Ohne Zweifel wird die Beantwortung dieser Frage zum einen die Auswahl des diagnostischen Instrumentariums und zum anderen das Ergebnis der Diagnose (und somit auch die darauf aufbauende Förderung) entscheidend beeinflussen. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, daß sich das Kind objektiv in einer Situation befindet, in der es in seiner Artikulation, in seinem Redefluß

oder in seiner Satzbildung beeinträchtigt erscheint. Nicht die gestörte Artikulation, der unterbrochene Redefluß oder die unzulängliche Satzbildung müssen den Ausgangspunkt der Diagnose bilden, sondern das Kind, das in seinen von ihm nicht zu trennenden und nicht eigenständig vorhandenen Fähigkeiten und Handlungen auffällig ist. Von daher ist die Sprache und das Sprechen aus pädagogischer Sicht nicht von der Person gelöst zu betrachten, denn keine menschliche Tätigkeit — und das Sprechlernen als grundlegende Qualifikation menschlichen Verhaltens läßt sich hier wohl unstrittig einordnen — existiert für sich allein oder unabhängig vom Menschen.

Der Außenaspekt von Sprache wird von bestimmten Wissenschaftsbereichen (z. B. Phoniatrie, Linguistik, Kybernetik) unter disziplinspezifischen Fragestellungen untersucht. Die Sprachbehindertenpädagogik als Teilbereich der Erziehungswissenschaft hat aber auch immer den Innenaspekt bzw. das reflexive Moment dieser sprachlichen Handlung mitzuberücksichtigen, denn unter sonderpädagogischem Aspekt darf die sprachliche Fähigkeit bzw. die Tätigkeit des Sprechens nicht vom spracherealisierenden Menschen getrennt betrachtet werden, so »als besäße man sie nicht selbst« (Porzig 1960, S. 5; Kropfenberg 1983, S. 5). Überdenkt man das gesamte Problemfeld sprachbeeinträchtigter Kinder und zieht zusätzlich die entsprechende Fachliteratur hinzu, so ist zu erkennen, daß ganzheitliche Ansätze zu diesem komplexen Phänomen fehlen bzw. kaum existieren und sie innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik nur gering gewürdigt und anerkannt werden. Statt dessen ist einerseits eine Orientierung an einer naturwissenschaftlich-medizinischen Sichtweise zu beobachten und andererseits eine Vielzahl von

¹ Erweiterte Fassung eines Vortrages anlässlich einer Fortbildung für Lehrkräfte der Schulen für Sprachbehinderte am 9. November 1987 in Neustadt/Weinstraße.

Begriffen vorhanden, die eher eine Verwirrung bewirken, als daß sie zu einer klären, genauen und unmißverständlichen Sichtweise des Problems aus pädagogischer Sicht beitragen können. Von daher gestaltet sich auch der Versuch als schwierig, mit Hilfe der Fachliteratur eine eindeutige Begriffsbestimmung vorzunehmen, denn die nicht einheitliche Verwendung impliziert zugleich auch unterschiedliche assoziative Inhalte. Einige Beispiele aus der Nomenklatur: Sprachentwicklungsstörung, Sprachbeeinträchtigung, Sprachauffälligkeit, Spracherwerbsstörung, Sprachablaufstörung, Sprachschwäche, Sprachentwicklungsverzögerung, Sprachentwicklungsrückstand, Sprachentwicklungsbehinderung, Sprachschädigung, Hemmung der Sprachentwicklung, Entwicklungsstörung der Sprachbildung. Diese Aufzählung ließe sich noch beliebig um eine Vielzahl von Begriffen fortsetzen. Die »nomenklatorische Flurbereinigung«, die *Orthmann* (1971, S. 35) schon vor vielen Jahren forderte, hat zwar eine kritische Reflexion dieser Begriffe bewirkt, aber insgesamt ist festzustellen, daß die traditionellen Begriffe einer in der Medizin begründeten Denkweise noch vorrangig in der Sprachbehindertenpädagogik Verwendung finden. Zudem werden Erscheinungsbilder wie Stottern, Stammeln, Dysgrammatismus, Mutismus u. a. als Termini uneinheitlich definiert und führen zu typisierendem Vorgehen, bei dem nur die auffälligsten Symptome im Mittelpunkt diagnostisch-therapeutischer Maßnahmen stehen.

Die unterschiedlichen Theorien und Sichtweisen des Problems von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten implizieren zugleich auch verschiedene methodische Vorgehensweisen innerhalb der Diagnostik. Daher sind je nach wissenschaftstheoretischer Grundposition, die entweder reflektiert oder unreflektiert und latent den diagnostischen Prozeß beeinflusst, verschiedene Diagnosemodelle vorhanden, die u. a. in den Möglichkeiten einer mehr medizinisch, lernpsychologisch, linguistisch oder interaktionistisch orientierten Vorgehensweise zum Ausdruck kommen können. Die Bevorzugung einer an der Objektivität und Quantifizierung orientier-

ten Diagnostik wird sicherlich auch dadurch gefördert, daß ihre Ergebnisse sich im allgemeinen »einsichtiger« und »griffiger« in Form von normierten Zahlen- und Vergleichswerten einer bestimmten Population darstellen lassen. Um dem Anspruch der Validität von Ergebnissen zu entsprechen, werden für die Diagnose sprachlicher Unzulänglichkeiten häufig künstliche und selektive »Untersuchungssituationen« geschaffen, die für eine differenzierte Beschreibung der Problematik des Kindes oft von geringem Nutzen sind. Es findet eine Orientierung an Oberflächensymptomen statt, hinter der das Verständnis von Sprachstörungen als relativ feststehende organische Defizite steht. Dieses Verständnis verhindert die Beachtung des dynamischen Ablaufs von Entwicklungsprozessen sowie den Einfluß von Umwelt- und Lebensbedingungen für die Entstehung und Verursachung von sprachlichen Beeinträchtigungen.

2. »Symptomorientierung« kritisch betrachtet

Bei der symptombezogenen Diagnostik, der eine statische Betrachtungsweise immanent ist, dominiert das »Wie« der Symptome einer sprachlichen Verhaltensweise gegenüber dem »Was« der Ursachen, der Probleme und der kommunikativen Bedingungen sowie der unterschiedlichen lernmäßigen Voraussetzungen und Grundlagen. An Stelle des individuellen Lernprozesses steht das Lernprodukt im Mittelpunkt eines symptomatologischen Verständnisses von Diagnostik, bei der ein monokausaler Ursache-Wirkungs-Rückschluß auf beeinträchtigte Organe oder Organfunktionen verweist. So werden z. B. zu beobachtende Auffälligkeiten und Abweichungen in der Artikulation bzw. in der Lautbildung auf Bedingungen zurückgeführt, die in den Organen des Individuums liegen, wobei außerindividuelle Verursachungsfaktoren dabei meist unberücksichtigt bleiben. Folglich sind »gymnastische Übungen« der sprachlautbildenden Organe die therapeutischen Konsequenzen dieser diagnostischen Vorgehensweise, denn der Blick durch die monistische »Betrachtungsbrille« macht eingeschränkte mundmotorische Fähigkeiten für die Abweichungen im phonetischen Be-

reich verantwortlich. Es wird dabei übersehen, daß das Stammeln — und insbesondere die multiple bis universelle Dyslalie — nur die sicht- bzw. hörbare Seite einer dahinterliegenden, oft vielfältigen und komplexen Kommunikations- und Persönlichkeitsbeeinträchtigung darstellen kann. Folglich können Lautbildungsfehler u. a. auch aufgrund einer nicht offensichtlichen Wahrnehmungsbeeinträchtigung entstehen, oder sie können als pädagogene oder psychogene Auffälligkeit ebenso auf eine familiäre Beziehungs- oder Erziehungsproblematik hinweisen. Ähnliches gilt sicherlich auch für dysgrammatische Auffälligkeiten und für Beeinträchtigungen im Redefluß.

Entsprechend dem symptombezogenen Verständnis einer klinisch orientierten Defizitdiagnostik werden in den Ausspracheauffälligkeiten (Stammeln als sprechmotorische Störung), in den Redeflußauffälligkeiten (Stottern als sprechkoordinierende Störung) oder in den Auffälligkeiten der grammatisch-syntaktischen Regelverwendung (Dysgrammatismus als sprachnormative Störung) die Ursachen der sprachlichen Beeinträchtigung gesehen.

Insofern kann die auf das Symptom reduzierte Sichtweise nur einen geringen Teil der umfassenden Realität des Kindes und somit auch nicht alle Ursachen, die für die sprachlichen Unzulänglichkeiten mitverantwortlich sein könnten, erfassen und beschreiben. Anstatt das Kind als sprechhandelndes und sprachrealisierendes Individuum zu sehen und sich mit ihm in aktiven, die kindliche Lebenswelt repräsentierenden Sprechhandlungssituationen, wie z. B. mittels Puppen- oder Rollenspiele, dialogisch auseinanderzusetzen, wird die Symptomatik für sich diagnostiziert und therapiert. Es wird dabei übersehen, daß das sprachauffällige Kind kein Sprachbehinderter ist mit einer gestörten Sprache, sondern ein Kind, das in seinem dialogisch-kommunikativen Erleben und Darstellen beeinträchtigt erscheint. Statt sich mit dem pädagogisch Nächstliegenden zu beschäftigen, mit dem in seiner Sprache unzulänglichen Kind, befaßt sich eine symptomorientierte Diagnostik bzw. der sie durchführende Sonderpädagoge lieber mit der Stö-

rung, der Auffälligkeit, der Behinderung oder der Beeinträchtigung. Dabei wird der Prozeß von rationalem Wissen, Objektivität und Quantifizierung bestimmt. Der Umgang mit subjektiven Erfahrungen und der Wert subjektiven Wissens wird gegenüber dem objektiv-rationalen Denken vernachlässigt und als wenig oder sogar unwissenschaftlich eingestuft (vgl. *Capra* 1986, S. 356) — eine Folge des mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnisses, das auf *Galilei*, *Descartes* und *Newton* zurückgeht. So besitzt auch heute die zweite der vier Regeln des Vernunftgebrauchs, mit der sich *Descartes* die gewünschte Klarheit erhoffte, in vielen Bereichen der Diagnostik Gültigkeit: »Jede der Schwierigkeiten, die ich untersuchen würde, in so viele Teile zu zerlegen als möglich und zur besseren Lösung wünschenswert wäre« (*Helferich* 1985, S. 128).

3. Grundsätzliches einer mehrdimensionalen Diagnostik

Da die sprachliche Auffälligkeit des Kindes keine isolierte Erscheinung der Person ist, darf sie auch nicht getrennt vom Kind betrachtet werden, sondern muß in einer mehrdimensional-pädagogischen Vorgehensweise individuum- und umweltbezogen sein. Als Subjekt-Umwelt-Diagnostik hat die diagnostische Erkenntnistätigkeit die Lebenswirklichkeit und die Alltagswelt des betroffenen Kindes mitzuberücksichtigen. Eine Beurteilung der kommunikativen Fähigkeiten ist nicht durch Diagnosesituationen zu gewinnen, in denen erstens das Kind zum »Erkenntnisobjekt« wird, zweitens die Transparenz der Situation für das Kind nicht gegeben ist und drittens von ihm isoliert, additiv und nicht kindgemäß u. a. folgendes verlangt wird:

- a) für die Diagnose der Lautbildungsfähigkeit (Stammeln):
 - Übungswörter nachsprechen
 - Bilder benennen
- b) für die Diagnose der grammatisch-syntaktischen Fähigkeit (Dysgrammatismus):
 - eine Geschichte verstehen und nacherzählen
 - nach vorgegebenen Sätzen handeln
 - willkürlich ausgewählte Sätze in unter-

- schiedlicher Länge nachsprechen
 - eine Bildgeschichte erzählen
 - unlogische Zusammenhänge erkennen und korrigieren
 - Bedeutungsähnlichkeiten von Wörtern erkennen
 - Objekte nach gemeinsamen Gesichtspunkten klassifizieren
- c) für die Diagnose der lexikalischen Fähigkeit (eingeschränkter Wortschatz):
- Bilder und Gegenstände benennen (aktiver Wortschatz)
 - Bilder und Gegenstände nach Vorgabe des Begriffs zeigen (passiver Wortschatz).

Diese beispielhaften diagnostischen Situationen sind weit von der kindlichen Lebenswirklichkeit entfernt und können wohl kaum die vorhandenen kommunikativen Fähigkeiten von betroffenen Kindern widerspiegeln, so daß die durch diese Vorgehensweise gewonnenen Sprachdaten für sich gesehen nur eine geringe Therapierelevanz besitzen können.

Die Aussagekraft standardisierter Testverfahren muß zudem im Hinblick auch auf die Künstlichkeit der Diagnosesituation kritisch hinterfragt werden. Ergebnisse sprachlicher Leistungen, die in hochstrukturierten Testsituationen erbracht wurden, geben wohl kaum ein zuverlässiges Bild über die tatsächlichen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern wieder (vgl. Möllmanns und Rodenwaldt 1983). In diesem Zusammenhang läßt sich für die Durchführung von Sonderschulaufnahmeverfahren feststellen, daß standardisierte Testverfahren, die im Rahmen dieser »Schulzugehörigkeitsbestimmung« eingesetzt werden, wohl ausschließlich der Selektion dienen. Da Sonderschullehrer zu keinem Zeitpunkt normierte Vergleichswerte brauchen, legitimiert sich eine Einschulung in einen besonderen Schultyp in dem Moment, in dem die sprachliche Beeinträchtigung bzw. die Sprachstörung festgestellt wird. Die Diagnose hat u. a. die Aufgabe, den Schweregrad der sprachlich-kommunikativen Auffälligkeit aufzuzeigen, um die Sonderschulbedürftigkeit und somit die Förderung unter besonderen Bedingungen zu begründen. Zahlenwerte als Ergebnisse einer quantifizierenden Diagnostik haben in diesem Zusammenhang keine Bedeutung,

denn ein Vergleich innerhalb einer bestimmten Populationsgruppe muß nicht hergestellt werden.

3.1. Symptome verstehen

Das Diagnostizieren der verschiedenen und in ihrer Ausprägung unterschiedlichen Symptome ersetzt nicht eine Diagnose des in seinem sprachlich-kommunikativen Verhalten beeinträchtigten Kindes und dessen Umwelt sowie der Erziehungsverhältnisse. Eine Vorgehensweise, die die gesamte Persönlichkeit des Kindes zu erfassen versucht und nicht nur einzelne Aspekte der sprachlichen Auffälligkeit beschreibt, sollte im Zentrum der pädagogisch-diagnostischen Tätigkeit stehen. Da das Registrieren und Beschreiben von Symptomen nicht das Ziel einer Diagnose sein darf, müßte der sonderpädagogisch handelnde Diagnostiker darüber hinaus die Frage nach dem Sinn der Symptome stellen, d. h., er sollte die Symptome erkennen und verstehen lernen als sinnvolle Reaktion auf dahinterliegende Ursachen oder gemachte Erfahrungen. Denn verbale und nonverbale Symptome sind auch Verhaltensweisen eines Kindes, die eine Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt darstellen und für die betroffene Person sinnvoll und zweckmäßig sind (vgl. Kornmann 1986, S. 18).

Der Kontext von Entstehungs-, Erhaltungs- und Veränderungsbedingungen ist bei einer mehrdimensionalen Diagnostik zu berücksichtigen. Eine Aufmerksamkeitszentrierung auf die jeweilige Symptomatik und damit die Orientierung an Einzelproblemen führt zu einer nicht angemessenen Vernachlässigung der Betrachtung des Kindes in seiner Kommunikationsfähigkeit. Das sprachliche Verhalten, das Sprachverständnis- und Sprachproduktionsleistungen einschließt, darf nicht isoliert vom Sprache realisierenden Kind untersucht werden, denn das Kind ist in seiner Ganzheit als Individuum (lat.: »das Unteilbare«) zu beachten. Die interpersonellen wie auch die intrapersonellen Gegebenheiten und Voraussetzungen müssen in den diagnostischen Prozeß miteinfließen, damit das sprachliche »Sein« des Kindes, der Ist-Stand, und damit die Symptomatik nachvollziehbar und verstehbar wird. Das Verstehen schließt

dabei sowohl das Sehen von Zusammenhängen als auch die Integration von Zusammengehörigem ein. Von daher sollte eine mehrdimensional-pädagogische Diagnostik als holistische Betrachtungsweise und Erkenntnistätigkeit über die Symptombeschreibung hinausgehen und sich nicht nur ausschließlich für Störungen, Auffälligkeiten oder Beeinträchtigungen interessieren. Sie sollte vielmehr versuchen, das individuelle Verhalten als Ergebnis von inter- und intraindividuellen Voraussetzungen und Gegebenheiten sowie vorhandenen psycho-sozialen, geistig-kognitiven, emotionalen, motivationalen, motorischen und sprachlich-interaktionalen Fähigkeiten zu erkennen.

Die wichtigste Quelle für Informationen zur Beurteilung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern sowie dem Verstehen ihrer Symptome stellt die Beobachtung der spontan-sprachlichen Tätigkeit in verschiedenen Situationen dar, in denen aktiv sprechend und handelnd kommuniziert wird. Puppenspiele, Rollenspiele, das Spiel mit konkreten Materialien, aber auch Hausbesuche, Gespräche mit dem Kind und den Eltern bzw. den pädagogischen Bezugspersonen, Beobachtungen von Eltern-Kind- oder Kind-(Geschwister-)Kind-Interaktionssituationen führen zu Ergebnissen, die über die Erkenntnisse des eindimensionalen Denkens hinausgehen und dem eigentlichen Anliegen — der Förderung der oft nicht nur sprachlich beeinträchtigten Kinder — eher gerecht werden. Jede Situation, deren Handlungsaspekt das Kind sprachlich (nicht nur lautsprachlich) und damit zur Kommunikation herausfordert, ermöglicht eine Einschätzung des Sprach- und Kommunikationsverhaltens und trägt zum Verstehen des Kindes in seiner sprachlichen Problematik bei. Selbst informelle Prüfverfahren und standardisierte Tests können Hilfen im Rahmen einer pädagogischen Diagnostik sein. Denn aus einer qualitativen Auswertung von Testergebnissen und -beobachtungen können Erkenntnisse gewonnen werden, die über die für eine Förderung bedeutungslosen normierten Zahlen- und Vergleichswerte hinausgehen. Zu bedenken ist aber, »daß Testverfahren grundsätzlich wegen ihrer zeitlichen und inhaltlichen Begren-

zung Kreativität und Spontaneität verhindern« (Müller-Heisrath 1984, S. 49).

3.2. Anmerkungen zur Diagnosesituation

Eine aus (sonder)pädagogischer Sicht durchzuführende Diagnose hat zu berücksichtigen, daß sich das Kind in einer dialogisch-kommunikativen Situation befinden sollte, die von ihm nicht als asymmetrisch empfunden wird. Eine Situation, die das Kind als offen und angenehm erlebt, wird, auf einer symmetrischen Beziehung aufbauend, eher dazu beitragen, daß das Kind sich als Gesprächs- und Spielpartner akzeptiert fühlt.

Nicht Test- oder Sprechleistungssituationen führen zu einer angemessenen Beurteilung des Kindes in seinen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten, sondern Situationen, die Ausdruck der Akzeptanz der kindlichen Persönlichkeit sind. Eine nicht unbedingt übertriebene psychologische Behauptung besagt, daß nur das wahrgenommen wird, was der Erwartung entspricht. Diese Feststellung findet sich in vielen Testsituationen wieder, in denen dem Testleiter meist schon vorher die möglichen Antworten des Kindes aufgrund der Testkonstruktionen bekannt sind und sie von daher erwartet oder auch nicht erwartet werden. Aufgrund dieser Aufmerksamkeitszentrierung auf testimmanente Erwartungen werden oft viele andere Fähigkeiten und Leistungen nicht wahrgenommen und berücksichtigt. Aus dieser Erkenntnis heraus müßte die Forderung nach diagnostischen Situationen entstehen, die möglichst erwartungsfrei sind oder einen geringen Erwartungscharakter besitzen. Die Situation sollte in der Gestaltung und im geplanten Verlauf offen sein, um somit die Erwartungen nicht vorzugeben und folglich ein möglichst ganzheitliches, auf das Kind ausgerichtete Wahrnehmen des Diagnostikers nicht zu beeinträchtigen. Eine diagnostische Vorgehensweise, die sich nicht an Testverfahren bindet und diese nicht in den Mittelpunkt ihrer methodischen Möglichkeiten rückt, gewährleistet vielmehr die Erfassung aller förderungsrelevanten Aspekte wie z. B. die Selbständigkeit, das Selbstvertrauen, das Ichbewußtsein, die Phantasie, das Gefühl, aber auch kreative, soziale,

sprachliche, motorische, kognitive, eigen-dynamische und interaktive Fähigkeiten.

3.3. Zur Analyse des Kontextes

Sprachliche Beeinträchtigungen sind keine »Defekte eines eigenen Funktionssystems, sondern Beeinträchtigungen eines Menschen in seiner Sprachlichkeit durch Defizite in seinen Erlebens- und Lernbedingungen« (Westrich 1980, S. 3). Daher sollte eine mehrdimensionale Diagnostik aus pädagogischer Sicht sich am sprachlich beeinträchtigten und individuell sprachrealisierenden Kind orientieren. Eine komplexe Beschreibung des nicht nur sprachlichen Ist-Zustandes bzw. der »Zone der aktuellen Leistung« (Wygotski) hat dabei den Zusammenhang möglicher Ursachen und Faktoren sprachlicher Unzulänglichkeiten in folgender Trias zu beachten und darzustellen:

- Beschreibung der Lebenswirklichkeit (Analyse der Lebenswelt als Eruerung der Umwelt- und Mitweltbedingungen);
- Beschreibung der Dialog- und Handlungsstrukturen (Analyse der Kommunikations- und Interaktionsbedingungen);
- Beschreibung der lernprozessualen Voraussetzungen (Analyse des Lernprozesses unter Berücksichtigung der intraindividuellen Bedingungen und Gegebenheiten).

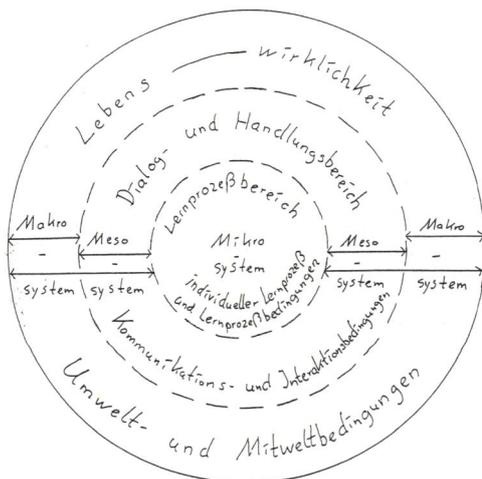


Abbildung 1: Graphische Darstellung der Bereiche einer mehrdimensionalen Diagnostik

Die graphische Darstellung soll die in Interdependenz stehenden Bereiche einer mehrdimensionalen diagnostischen Vorgehensweise verdeutlichen helfen. Die Pfeile sowie die gestrichelten Linien zeigen dabei die Beeinflussungsmöglichkeiten und die Wechselwirkungen der nicht getrennt voneinander zu sehenden Bedingungen innerhalb der verschiedenen Systemebenen auf.

Makrosystem: Familie, Kindergarten, Heim, Schule, Wohnung, Eltern, Geschwister u. a. m.

Mesosystem: kommunikative und interaktive Bedingungen, mit denen das Kind direkt oder indirekt konfrontiert wird, z. B. familiäre und außerfamiliäre Handlungsmöglichkeiten und Handlungsstrukturen, Verhaltensweisen im sprachlichen und nichtsprachlichen Bereich, Erziehungsstil, Erziehungsziele, schichtspezifischer Sprachgebrauch, Dialekt.

Mikrosystem: auf das Lernen sich auswirkende Ich-Faktoren wie z. B. der aktuelle kognitive, motorische, psychische, soziale, sprachliche, emotionale, motivationale, sensorische, physische und kommunikative Ist-Stand.

Bei dem Streben nach Erkennen der Symptome als für das Kind sinnvolle Reaktionen müssen das Wechselspiel und die Abhängigkeiten von Ursachen und Wirkungen beachtet werden, denn einerseits kann jede Ursache in der Realität unterschiedliche Wirkungen haben, und andererseits kann jede Wirkung auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden. Gleichfalls können sich Wirkungen und Ursachen auch untereinander beeinflussen, da einzelne Bereiche nicht unabhängig voneinander existieren, sondern sich in einem als Ganzheit zu sehenden Kontext beeinflussen. Jede Auffälligkeit oder Beeinträchtigung »eines bestimmten Individuums kann nur aus dem ganzen Netz von Wechselwirkungen verstanden werden, in das diese Person eingebettet ist« (Capra 1986, S. 165). Werden Zusammenhänge aber voneinander getrennt, wird der Erkenntnisbereich nicht auf das gesamte Kind erweitert, so kommt es zu diagnostischen Ergebnissen, die die hinter den Symptomen liegende umfassende und häufig sehr komplexe Problematik nicht erkennen lassen. Eine auf diesen Resultaten aufbauende Förderung kann dem Kind das Erleben und Darstellen von bedeutsamen Bewußtseinsinhalten und somit die

Erweiterung seiner dialogischen Handlungskompetenz kaum ermöglichen. Statt dessen kommt es oft zu Symptomverschiebungen, da das pädagogische Aufgabenfeld zum Nachteil für das betroffene Kind eingeschränkt wurde (Bach 1986, S. 11). Nicht das Symptom, die Störung oder die Behinderung ist der »Gegenstand« der sonderpädagogischen Diagnostik, sondern der Mensch (vgl. Wöhler 1986). Von daher dürfen weder das Stammeln, der Dysgrammatismus, der Mutismus, das Stottern noch andere sprachliche Auffälligkeiten bei Kindern losgelöst aus dem Gesamtzusammenhang von sozialen, psychischen und physischen Einflussfaktoren betrachtet werden. Erst im Kontext der individuellen Gesamtpersönlichkeit des betroffenen Kindes läßt sich das Symptom bzw. die Symptomatik verstehen und sinnvoll verändern bzw. abbauen.

4. Abschließender Kommentar

Die meisten Sonderpädagogen sind, obwohl sie aus geistes- oder erziehungswissenschaftlichen Disziplinen stammen, dahin gehend geneigt, ihre diagnostische Erkenntnistätigkeit ausschließlich als empirisch-objektivistische Diagnostik zu verstehen und durchzuführen, bei der einerseits die Symptomorientierung und andererseits die Reduzierung des Kindes auf einen Symptomträger oft Ausdruck eines meist unbewußten mechanistisch-funktionalistischen Weltbildes sind. Diese Vorgehensweise resultiert aus einem Menschenbild, das dem einer angewandten Verhaltenswissenschaft entspricht und unter dem Primat der Lerntheorie steht (Grohnfeldt 1986, S. 183 f.). Sowohl das diagnostische als auch das therapeutische Selbstverständnis ist in den Auswirkungen einer solchen Sichtweise begründet.

Die mehrdimensionale pädagogische Diagnostik nimmt dagegen aber das Kind in seiner Ganzheit, in seiner Individualität als unverwechselbare Person und damit seine unmittelbaren und wesenhaften Erlebens- und Daseinsbedingungen wahr. Diese komplexe diagnostische Sichtweise versteht die Lebensrealität nicht als Addition einzelner Bereiche, Fähigkeiten, Verhaltensweisen sowie Leistungen und beschränkt sich nicht auf das

Erfassen von einzelnen sprachlichen, kognitiven oder psychomotorischen Funktionen, die aus dem Gesamtzusammenhang gelöst die Wirklichkeit nicht repräsentieren. So wichtig und nützlich eine symptomorientierte Diagnose in gewissen Situationen sein mag, zum Verstehen der Symptome als »sinnvolle Ausdrucksmittel« kann sie nicht beitragen. Daher sollte immer der Kontext, in dem das oft nicht nur sprachliche Problem steht, zu erkennen gesucht werden. Die Unterschiedlichkeit der diagnostischen Methoden in ihrer Vorgehensweise und die verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten standardisierter Tests (z. B. der Heidelberger Sprachentwicklungstest, der Landauer Sprachentwicklungstest für Vorschulkinder oder der Psycholinguistische Entwicklungstest) und informeller Prüfverfahren (wie z. B. die verschiedenen Lautprüfverfahren und die Verfahren zur Feststellung der grammatischen Fähigkeiten: das Sprachprüfsystem »Anni und Toni«, der Protokollbogen für Dysgrammatiker, das Ravensburger Dysgrammatiker-Prüfverfahren) können sicherlich nur dem einen dienen: dem Erkenntnisstreben nach den Ursachen der sprachlichen Beeinträchtigung und dem Sinnverstehen der Symptome. Von daher ist jeder diagnostische Prozeß ein Sinndeutungsprozeß bzw. ein Verstehensprozeß der Symptome als sinnvolle Auseinandersetzung des betroffenen Kindes mit seiner Lebenswelt. Eine pädagogische Diagnostik, die versucht, sprachliche Auffälligkeiten bei Kindern mehrdimensional zu erfassen und zu beschreiben, ermöglicht nicht nur das Beobachten und Registrieren von Symptomen, sondern versucht zudem einen ganzheitlich dialogischen Diagnosesatz innerhalb eines pädagogischen Handlungskonzeptes zu realisieren.

Literatur

- Bach, H.: Bedeutung und Problematik sonderpädagogischer Teildisziplinen. In: Bächtold, A., Jeltsch-Schudel, B., und Schlienger, H. (Hrsg.): Sonderpädagogik. Berlin (West) 1986, S. 3—14.
- Birkenbeil, E. J.: Verantwortliches Handeln in der Erziehung. Eine Herausforderung für die Dialogische Pädagogik. Bad Heilbrunn 1986.
- Capra, F.: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. Bern, München, Wien 1986.

- Grohnfeldt, M.: Systeme der Sprachtherapie im internationalen Vergleich. Die Sprachheilarbeit 31 (1986) 4, S. 179—189.
- Helferich, C.: Geschichte der Philosophie. Stuttgart 1985.
- Kornmann, R.: Erkennen, was zu tun ist: Fragestellungen und Methoden einer tätigkeitsorientierten Diagnostik bei Lernbehinderten. Behinderte 5 (1986), S. 14—27.
- Kroppenberg, D.: Sprachliche Beeinträchtigung unter sonderpädagogischem Aspekt. Berlin (West) 1983.
- Möllmanns, A., und Rodenwaldt, H.: Methoden der Gewinnung von Daten bei sprachentwicklungsgememten Vorschulkindern — Versuch einer Kombination standardisierter Test- und informeller Beobachtungsverfahren als Beitrag zu einer problemorientierten Sprachdiagnostik. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Dortmund 1982.
- Müller-Heisrath, A.: Testergebnisse und Spontansprache bei Kindern einer Eingangsklasse. In: Füssenich, I., und Heidtmann, H. (Hrsg.): Kommunikation trotz Sprachstörungen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Beiheft 8. Osnabrück 1984, S. 15—50.
- Orthmann, W.: Sprachheilpädagogik — Sprachbehindertenpädagogik — Sprachsonderpädagogik. Die Rehabilitation (1971) 1, S. 33—39.
- Porzig, W.: Die Sprache als Gegenstand der Wissenschaft. In: Eifler, G. (Hrsg.): Die Wissenschaft von der Sprache und die Sprache in den Wissenschaften. Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester 1960. Mainz 1960, S. 5—9.
- Rodenwaldt, H.: Zur Diagnostik stotternder Menschen. In: Hinteregger, F., und Meixner, F. (Hrsg.): Der Stotterer. Kongreßbericht der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Wien 1988 (in Vorb.).
- Westrich, E.: Sprachstörungen. Unveröffentlichtes Manuskript. Mainz 1980.
- Wöhler, K.: Was heißt ganzheitliche Förderung? Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik 55 (1986) 4, S. 354—368.
- Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/Main 1977.

Anschrift des Verfassers:

Heiko Rodenwaldt
 Universität Mainz
 Institut für Sonderpädagogik
 Hegelstraße 59, 6500 Mainz
 Heiko Rodenwaldt ist wissenschaftlicher
 Mitarbeiter im Fachgebiet Sprach-
 behindertenpädagogik mit folgenden
 Arbeitsschwerpunkten: Diagnose und
 Förderung sprachbeeinträchtigter Kinder,
 Spracherwerb und dialogisches Handeln.

Einrichtungen für Sprachbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin 1987

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

Die neuen Angaben, abgeschlossen im Frühjahr 1987,
 lösen die Ausgabe von 1982 ab.

156 Seiten **16,-** DM gebunden

Regionale Teilausgaben sind nicht wieder erstellt worden.

Zu beziehen durch

Wartenberg & Söhne, Theodorstraße 41, 2000 Hamburg 50



Monika Hartig-Gönnheimer, Kippenheim

Das sprachbehinderte Kind mit MCD-Verdacht

Entwicklungspsychologische Ursachen des Störungsbildes und psychomotorischer Therapieansatz

Zusammenfassung

Ausgehend von dem Eindruck, daß sich an den Schulen für Sprachbehinderte die Klientel hinsichtlich der Behinderungsart verändert hat, wird das Störungsbild beim sprachbehinderten Kind mit MCD-Verdacht genauer untersucht. Es wird nicht als Summe von Einzelstörungen verstanden, sondern mit Hilfe der Entwicklungs-, Selbst- und kognitiven Psychologie als Erscheinungsform einer tieferen Problematik konzipiert.

Der psychomotorische Therapieansatz wird als an diesen Ursprüngen angreifend, strukturbildend und entwicklungsfördernd vorgestellt.

1. Sprachbehinderung und MCD-Verdacht

Aufgrund verschiedener Mitteilungen durch Kollegen und eigener Beobachtungen entstand bei mir der Eindruck, daß sich die Art der Behinderung der Schüler, die an einer Schule für Sprachbehinderte unterrichtet werden, in den letzten 15 Jahren geändert hat. Verstärkt wurde dieser Eindruck durch die Veröffentlichung von Mühlhausen (1986), der ihn mit Zahlen belegte.

Stellte das sprachbehinderte Kind mit einzelnen Sprachfehlern und mit guten Prognosen für Heilung und Wiedereingliederung in die allgemeine Schule früher ein großes Potential der Schüler, so finden sich inzwischen immer häufiger Kinder mit schweren Schädigungen und einem umfangreichen Störungsbild an den Schulen für Sprachbehinderte.

Die Ursachen dieser Entwicklung sind möglicherweise zu suchen einerseits in der erfolgreichen Frühförderung und Behandlung in ambulanten Kursen bei weniger schwerwiegenden Störungen und andererseits in der verminderten Säuglingssterblichkeit auch oder gerade besonders bei Risikogeburten. Die sprachlichen Behinderungen der Kinder sind vielfältiger und meist komplexer gewor-

den. Es handelt sich um Spracherwerbsverzögerungen und -störungen in ihren breit gefächerten Erscheinungsbildern: Agnosien und Dysgnosien, Dysgrammatismen, Wortfindungsstörungen, multiple bis universelle Dyslalien, Dysarthrien, Lese- und Rechtsschreibschwächen, Dyspraxien usw.

Zum Störungsbild gehören meist mehrere der folgenden Faktoren:

- Störungen in der Aufnahme, Verarbeitung und Wiedergabe von akustischen und optischen Sinneseindrücken (Differenzierungs- und Speicherschwächen)
- Störungen in der grob- und feinmotorischen Koordination
- Störungen in der visuomotorischen Koordination
- Konzentrationsschwächen
- veränderter motorischer Antrieb (meist motorische Überaktivität)
- erhöhter oder erniedrigter Muskeltonus
- emotionale Instabilität
- nicht altersgemäß entwickelte soziale Kompetenz.

Da ähnliche Verhaltenssymptome auch bei nachgewiesenen cerebralen Schädigungen entstanden, kam man zu dem Schluß, aufgrund dieser Symptome eine verursachende Hirnschädigung anzunehmen. Nun konnten aber strukturelle Veränderungen am Hirn der solchermaßen verhaltensauffälligen Kinder oft nicht nachgewiesen werden. Man kam also wieder ab vom Begriff der »frühkindlichen Hirnschädigung« (brain damage) und spricht nun von der »Minimalen Cerebralen Dysfunktion«, kurz »MCD«. Es ist umstritten, ob ein solcher Schluß von Verhaltensabweichungen auf eine organisch-strukturelle Ursache zulässig ist. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, daß diese medizinische Begriffsfassung des Problems zu einem

Zeitpunkt erfolgte, als die pharmazeutische Industrie mit amphetaminartig wirkenden Präparaten (Ritalin, Dexedrin) zur Behandlung solcher Kinder auf den Markt drängte. Diese Drogen wurden nach ihrer Freigabe für Kinder in einem groß angelegten Werbefeldzug bei Medizinern und der Öffentlichkeit propagiert (vgl. Conrad 1983, von Lüpke 1983).

Mit Sicherheit ist es für die therapeutische Arbeit wenig effektiv, ein Kind mit dem Begriff MCD zu etikettieren, ohne das Störungsbild genau zu beschreiben und die Möglichkeit anderer nicht organisch-struktureller Ursachen, besonders solcher im psychosozialen Bereich, in Betracht zu ziehen. Ich verwende deshalb hier den Begriff des MCD-Verdachts, da eine organisch-strukturelle Hirnschädigung medizinisch oft nicht nachweisbar ist.

Wie dem auch sei, der Begriff der MCD wird inzwischen von den meisten Kollegen mehr oder weniger mit den Faktoren des oben genannten Störungsbildes assoziiert, so daß er in diesem Sinne sicherlich seine Funktion erfüllt.

Wesentlich scheint mir auch nicht so sehr die Klassifizierung der Sprachstörung, sondern die Einsicht, daß diese Ausdruck einer zugrundeliegenden Störung und nur »die Spitze des Eisberges« ist. Es ist somit nur folgerichtig, daß sich die Lernstörungen der Kinder mit MCD-Verdacht nicht bloß auf die Sprache und/oder das geschriebene Wort, sondern ebenso auch auf andere Bereiche, wie z. B. Mengen- und Zahlenvorstellungen, Umgang mit Rechenoperationen und ganz allgemein auf die Aufnahmefähigkeit und Motivationslage im Unterricht auswirken können.

2. Störungen und Abweichungen in der frühkindlichen Entwicklung — Entstehung eines MCD-typischen Störungsbildes —

2.1. Mangelnde Strukturierung des Selbst

Ich möchte hier auf dem Hintergrund der Entwicklungspsychologie — und zwar auf den Modellen der Selbstpsychologie (Mahler et al. 1984, Miller 1982, Winnicott 1983, 1984, 1985) und der kognitiven Psychologie (Piaget und

Inhelder 1986) aufbauend — Entwicklungsstörungen und -abweichungen aufzeigen.

Während sich der Fötus im Mutterleib durch Bewegungen bemerkbar macht und angenommen werden kann, daß auch taktile Reize bereits empfunden werden, kann er sich noch nicht als eigenständige Person der Mutter bzw. der Umwelt gegenüber wahrnehmen. Auch in der ersten Zeit nach der Geburt, der Phase des sogenannten »primären Narzißmus« und der Symbiose mit der Mutter, ist ihm dies noch nicht möglich. Das bedeutet nicht, daß der Säugling in dieser Zeit etwa nichts aufnimmt oder empfindet — er ist im Gegenteil in diesem Stadium besonders sensibel und damit auch verletzbarer; er betrachtet sich aber nicht als eigenständige Person, sondern als Teil der ihn umgebenden Welt bzw. der Mutter.

Erst im Verlauf des ersten Lebensjahres beginnt dann die Wahrnehmung der eigenen Person als von Umwelt und Mutter getrennt. Mahler et al. sprechen darum von dieser Phase als der »psychische(n) Geburt des Menschen« (1984). Im Unterschied zur physischen Geburt handelt es sich hier um den Beginn der Vorstellung vom »Selbst«.

Während das Selbst zunächst als Summe der inneren Bilder von sich selbst definiert wurde, verstand man es später zusätzlich auch als intrapsychische Struktur, die die Aufgabe der Regulierung des Selbstwertgefühls übernimmt.

Brauchbar in unserem Zusammenhang scheint mir die Definition des Selbst als »... des subjektiven Erlebens eines zentralen Etwas, ‚was mich selbst darstellt‘ ...« (Mentzos 1982, S. 60). Zugehörig zu diesem Selbst sind: Empfindungen, Bilder und Vorstellungen vom eigenen Körper, eigene Ich-Funktionen, Vorstellungen und Gedanken.

Der Säugling steht also zunächst vor der schweren Aufgabe, sich ein solches Selbst auszubilden. Gelingen kann ihm das mit der Hilfe seiner Wahrnehmungen, die er ordnen, vergleichen und zu einer Struktur aufbauen bzw. in Struktur umsetzen muß. Struktur in diesem Sinne bedeutet also »... alle organisierten Muster der Wahrnehmung, des Gedächtnisses, der Triebabfuhr und Triebkontrolle usw. ...« (Mentzos 1982, S. 39).

Ausgehend von der kognitiven Psychologie kann man dabei auf die Muster der Wahrnehmung und des Gedächtnisses ein besonderes Augenmerk legen. *Piaget* spricht von der Stufe der »sensomotorischen Intelligenz«, während der in einem ständigen Wechselspiel zwischen Wahrnehmung, Strukturbildung, Differenzierung der Wahrnehmung und erneuter Integration in die vorhandenen Erfahrungen gewisse »Schemata« entstehen, die dann eine Struktur des Selbst — und in diesem Fall parallel dazu auch — eine Strukturierung der äußeren Welt ergeben (1986). Für diese Entwicklung ist der hierarchische Aufbau der verschiedenen Wahrnehmungsmodi und ihre immer komplexere Kombination typisch.

Eine ursprüngliche Wahrnehmung, die schon im Mutterleib beginnt, ist die Kinästhetik, die Bewegungswahrnehmung. Sie wird leider und zu Unrecht oft vernachlässigt und meiner Meinung nach unzulässig gekoppelt mit der taktilen Wahrnehmung, die sich auf die Körperoberfläche, die Haut bezieht. Um den Unterschied zu verdeutlichen, gebe ich folgendes Beispiel: Wenn man sich mit geschlossenen Augen hinstellt und die Arme seitlich nach oben führt, bis sie sich in der Waagerechten befinden, dann hat man die waagerechte Stellung der Arme nur kinästhetisch wahrgenommen (*Dropsy* 1982).

Es ist anzunehmen, daß die taktile, die vestibuläre und die kinästhetische Wahrnehmung dahin führen, daß ungefähr um den dritten Monat die Differenzierung zwischen Innen und Außen beginnt. Zu diesem Zeitpunkt fängt der Säugling an, mit den Augen zu fixieren, und »während bis dahin die aus dem Inneren des Körpers stammenden Reize . . . im Vordergrund stehen, spielen nach dem 3. Monat Hören und Sehen (also die diakritische Wahrnehmung) eine zunehmende Rolle« (*Mentzos* 1982, S. 94).

Es stehen also einer frühen kinästhetischen, vestibulären und taktilen Wahrnehmung (Eigenwahrnehmung) die spätere optische und akustische (Außenwahrnehmung) gegenüber. Es liegt nahe, daß im kognitiven Sinne erstere am Aufbau einer Selbst-Struktur maßgeblich beteiligt sind, während letztere mehr zur Strukturierung der Umwelt eingesetzt

werden. Aber auch hierzu kann natürlich auf die Erfahrungen mit der Eigenwahrnehmung nicht verzichtet werden.

Die zunehmende Kontrolle über den Bewegungsapparat ermöglicht dem Kind Aktivitäten wie kriechen, krabbeln, laufen, springen, balancieren usw. und tragen damit zur Eroberung der Umwelt, einem Zuwachs an Selbstständigkeit und zur erneuten Differenzierung der Selbst-Wahrnehmung bei.

Welche Prozesse können nun den Aufbau der Selbst-Struktur stören?

Nicht die Wahrnehmung von Reizen an sich, sondern ihr Umsetzen in Struktur ist wesentlich an dieser Entwicklung. Geht man davon aus, daß die Sinnesorgane intakt sind, so bleibt als Störungsannahme, daß die Differenzierung und Integration der Wahrnehmungen nicht gelingt. Es besteht damit die Gefahr, daß die Wahrnehmungen ungeordnet und überwältigend auf den Organismus einströmen. Es kommt zur fortschreitenden Desintegration, Verwirrung und Überreizung, zum drohenden Zusammenbruch von schon erreichter Struktur und Kontrolle.

Um eine Vorstellung von dem Schrecken zu geben, der damit ausgelöst wird: Wenn wir uns in einem Zimmer aufhalten und drehen uns zufällig um, nehmen dabei wahr, daß jemand dicht hinter uns steht, ohne daß wir sein Eintreten bemerkt haben, erschrecken wir uns in dieser Art. Das vorhandene Schema (daß man den Eintretenden nämlich vorher schon hört und sein Näherkommen bemerkt) war nicht gültig.

Obwohl dieser Schrecken sicher heftig ist, steht er bei einem Erwachsenen mit stabilen inneren Strukturen in keinem Verhältnis zu der Angst eines Kindes, dessen Struktur noch im Aufbau begriffen und ungefestigt ist. Der Erwachsene hat solch ungeordneten und plötzlich auf ihn einströmenden Wahrnehmungen einen Reizschutz entgegensetzen. Er ist im Normalfall auf die Wahrnehmungen vorbereitet, bzw. er ist fähig, diejenigen Wahrnehmungsreize zu selektieren, die ihm verträglich sind (Konzentration). *Mentzos* (1982) berichtet aber auch bei Erwachsenen über ähnlich diffuse, grundlose und schwer kontrollierbare Ängste bei akuten hirngorgani-

schen Psychosyndromen (Delirium tremens, LSD-Einnahme).

Der Säugling hat jedoch diesen Reizschutz noch nicht entwickelt. Auch bei einer normalen zentralen Verarbeitungsfähigkeit braucht er ein sogenanntes »Hilfs-Ich« (Spitz 1983), das ihm Schutz (aber auch Anregung) vermitteln muß. Es gibt also zwei verschiedene Ursachen für eine Störung beim Aufbau der Selbst-Struktur:

1. Mangelnde Integrationsfähigkeit persönlicher Wahrnehmungserfahrungen aufgrund einer zentralen Differenzierungs- und Verarbeitungsschwäche,
2. keine ausreichenden Möglichkeiten zum Strukturaufbau durch eine Umwelt, die nicht auf die Bedürfnisse des Säuglings nach Reizschutz oder Stimulation reagieren kann, eine nicht »... genügend gute Anpassung seitens der Umwelt ...« (Winnicott 1983, S. 118).

Dies kann der Fall sein, wenn die Bezugsperson fehlt oder wenn sie — aus welchem Grund auch immer — nicht in der Lage ist, einführend und stabil auf die Bedürfnisse des Säuglings einzugehen. Beide Punkte können sich auch wechselseitig verstärken, wenn die Umwelt von den Reizschutzbedürfnissen eines Säuglings mit zentraler Verarbeitungsschwäche überfordert ist.

Findet die unter 2. genannte Störung in Form von ständigen Reizschutzdurchbrüchen statt, so kommt es nach Khan (1977) zu einer Anhäufung von Schrecken für das Kind, die er als »kumulatives Trauma« bezeichnet (S. 50 ff.). Dabei wirken sich »die Spannungen und störenden Einflüsse, die aus dem Versagen der Mutter in ihrer Rolle als Reizschutz herrühren, und die ich hier als kumulatives Trauma bezeichne, ... insbesondere auf die Entwicklung des Körper-Ich beim Säugling und Kleinkind aus« (S. 65). Er spricht ferner von der wichtigen Rolle der Mutter als Reizschutz für die allmähliche Entstehung eines Selbstgefühls.

Nun ist es wohl keiner Umwelt gegeben, sich immer optimal auf die Bedürfnisse eines Säuglings einstellen zu können. Winnicott und Khan sind sich in diesem Fall einig, daß sich der Säugling auch bei Durchbrechungen des Reizschutzes oder sogar aufgrund dieser

als unbefriedigend und angstvoll erlebten Spannungszustände möglichst schnell eine Struktur aufbaut, eben um diesen gewachsen zu sein. Ist dieser Strukturaufbau jedoch durch die zentrale Verarbeitungsschwäche erschwert oder sind die Durchbrüche zu häufig (wie beim kumulativen Trauma) oder zu massiv, so muß das Kind eine andere Form von Selbsthilfe finden: Es regrediert, d. h., es greift zurück auf die Strukturen, die in ihm bereits gefestigt vorhanden sind. Lüpke (1983) schildert eine solche Selbsthilfereaktion, die somatisch verläuft; sie reicht von gesteigerter Bewegung bis hin zur Erhöhung des Muskeltonus, d. h., das Kind setzt verstärkt die kinästhetische Wahrnehmung ein. Er schreibt: »Diese Muskelspannung kann als Hilfe zur Selbstwahrnehmung, also als Selbsthilferversuch angesehen werden. Ein in ständiger Unsicherheit lebender Säugling ist oft verspannt, gelegentlich völlig steif. Die häufig bei Frühgeborenen beobachtete allgemeine Tonuserhöhung könnte — in diesem Zusammenhang gesehen — als Ausdruck der noch wenig entwickelten Integrationsmöglichkeiten verstanden werden« (1983, S. 59).

Hier wird verständlich, was die motorische Unruhe oder auch Verspantheit für ein Kind mit MCD-Verdacht bedeuten kann und welche lebenswichtige, »selbsterhaltende« Funktion sie hat. Ist der Durchbruch des Reizschutzes allerdings so massiv, daß er die gesamte, bereits vorhandene Struktur »wesprenkt«, so kommt es nach Lüpke zur »Zerstückelung des Seins«. »Der letzte verzweifelte Integrationsversuch besteht in einer allgemeinen Erhöhung der Wahrnehmungsschwelle als Schutz gegen weitere Überwältigung. Das kann soweit gehen, daß von der Umwelt nichts mehr aufgenommen wird« (Lüpke 1983, S. 60). Die Bezeichnung für diesen Zustand ist das autistische Syndrom.

Ich habe mich hier bei der Beschreibung der Strukturbildung des Selbst hauptsächlich auf Wahrnehmungs- und Gedächtnisleistungen bezogen. Betreffen diese Störungen die Selbstbedürfnisse, Triebwünsche und Gefühle des Säuglings, so besteht durchaus die Möglichkeit, daß die kognitiven Teilfunktionen nicht offensichtlich beeinträchtigt sind,

aber die Entwicklung eines gesunden Selbstbezugs nachhaltig gestört wird, was sich dann in tiefer Selbstunsicherheit, Zweifel, Suche nach Halt oder übertriebener Betonung der Selbständigkeit äußert (Theorie des »falschen Selbst«, vgl. z. B. Miller 1982, Winnicott 1983, 1984, 1985).

Meines Erachtens ist es bei Kindern mit MCD-Verdacht eher der Fall, daß das gesamte Selbstbild eine recht instabile Struktur aufweist und daß eine erniedrigte Reizschwelle (Konzentrationsmangel) einhergeht mit dem Versuch des Ausgleichs durch erhöhte motorische Aktivität oder Spannung. Somit wäre es Aufgabe der Heilpädagogik, mit geeigneten therapeutischen Mitteln die Selbst-Struktur zu stützen, auszubauen und zu stabilisieren.

2.2. Mangelnde Strukturierung der Umwelt

In Zusammenhang mit der Ausbildung einer Selbst-Struktur und in Abgrenzung zu ihr versucht der Säugling, die Phänomene der als »Außen« erkannten Welt ebenfalls in eine ihm verfügbare Struktur umzusetzen. Der Aufbau dieser Struktur, eines »Bildes der Außenwelt«, bedeutet gleichzeitig den Aufbau eines wirksamen Reizschutzes gegen Übergriffe von außen. Denn sind diese Übergriffe vorzusehen, kommen sie erwartet und nicht überraschend, und gehorchen sie bestimmten, sich wiederholenden Gesetzen, so sind sie faßbar und stellen keine überwältigende Gefahr mehr für die Selbst-Struktur dar.

Das Gelingen der Strukturierung der Umwelt trägt also wesentlich dazu bei, die Selbst-Struktur zu stabilisieren, ebenso wie auch umgekehrt die Strukturierung des Selbst hilft, die Umwelt zu erfassen (z. B. Erfahrungen mit dem Körperraum — Erfahrungen mit dem umgebenden Raum; oder Erfahrung mit den Körperrhythmen — Zeitverständnis).

Winnicott (1983, S. 117) schildert diesen Vorgang so: »Zunächst ist nicht das Individuum die Einheit. Von außen gesehen ist die Einheit eine Kombination aus Umwelt und Individuum (symbiotischer Zustand, Anm. d. Verf.). Der Außenstehende weiß, daß die Psyche des Individuums nur in einem bestimmten Rahmen zu existieren beginnen kann. In diesem Rahmen wird das Individuum allmählich fä-

hig, sich seine persönliche Umwelt zu schaffen. Wenn alles gut geht, wird die vom Individuum geschaffene Umwelt etwas, was der Umwelt, wie sie allgemein wahrgenommen werden kann, einigermaßen ähnlich ist.« Das heißt also, daß der Aufbau einer Struktur der Umwelt *aktiv* vom Säugling oder Kleinkind geleistet wird. Der Säugling geht mit der zunehmenden Kontrolle über seine Sinne und seinen Bewegungsapparat auf die Umwelt zu, die dann (hoffentlich) so gut wie eben möglich auf seine Bedürfnisse reagiert.

Ein Indikator für eine gelingende Umwelt-Strukturierung ist also das, was wir gemeinhin mit »kindlicher Neugier« bezeichnen. Geht das Kind von selbst und mit Interesse an die Umwelt heran, so leistet es damit ein Stück Aufbau. Umwelt läßt sich verstehen als die von der Person objektiv unabhängig existierenden Erscheinungen der Welt (äußere Realität). Hierzu zählen:

1. physikalische Gesetze und Kräfte
2. der Raum
3. die Zeit
4. Kausalitätsbeziehungen
5. alles, was als äußerer Reiz emotional spürbar wird (z. B. eine spannungsreiche Atmosphäre).

Die Strukturierung der Punkte 1 bis 4 beschreiben Piaget und Inhelder (1986) umfassend als die »Konstruktion des Wirklichen«. »Das System der senso-motorischen Assimilations-schemata (Entwicklung der Umweltwahrnehmungen und ihre Integration, Anm. d. Verf.) führt zu einer Art Logik des Tuns, die Beziehungen und Verbindungen schafft, Schemata ineinander verschachtelt, kurz gesagt, Ordnungs- und Verbindungsstrukturen enthält, die die Substruktur der künftigen Denkopoperationen darstellen« (Piaget und Inhelder 1986, S. 23).

Da der letzte Punkt (5.) objektiv schwer meßbar ist und auch in besonders enger Wechselwirkung mit dem Aufbau der Selbst-Struktur steht, sei an dieser Stelle nur soviel angemerkt: Für das Kind muß auch emotional ein Bezugsrahmen vorhanden sein, der möglichst stabil ist und nachvollziehbaren Gesetzen gehorcht. Nur so kann die Sozialisation des Kindes gelingen. Unter diesen Punkt fällt

insbesondere die emotionale Verlässlichkeit der Bezugspersonen.

Analog zu 2.1. stellen sich wieder die Störungsmöglichkeiten auch für den Aufbau einer Struktur der Umwelt dar in 1. mangelnder Integrationsfähigkeit der persönlichen Wahrnehmungserfahrungen aufgrund der zentralen Differenzierungs- und Verarbeitungsschwäche und 2. einer Umwelt, die entweder ständig massive Übergriffe auf den Säugling startet oder die bei den Eroberungsversuchen des Säuglings bzw. Kleinkindes nicht angepaßt auf ihn reagiert.

Abgesehen von den psychischen Störungen, die entstehen, wenn es nicht gelingt, die eigene Vorstellung von Umwelt annähernd der äußeren Realität anzugleichen, wird bei *Piaget* und *Inhelder* deutlich, daß die Strukturierung der Umwelt die Basis liefert für kognitive Leistungen. Eine Lernstörung (und darunter verstehe ich auch schwere Störungen beim Erlernen der Sprache) ist also gleichbedeutend mit einem strukturellen Mangel, die äußere Realität adäquat zu verarbeiten, bezogen auf mindestens eine der oben genannten Erscheinungsformen von Umwelt.

3. *Therapeutische Intervention auf der psychomotorischen Ebene*

Es geht in der Therapie des Kindes mit MCD-Verdacht darum, die erwähnten Strukturmängel (instabile Selbst-Struktur und mangelnde Realitätsbewältigung) zu beheben oder, wenn sie nicht behebbar sind, die möglichen Strukturen abzustützen und zu stabilisieren. Das Kind muß also bestimmte Wahrnehmungserfahrungen machen können und auch in der Lage sein, diese zu integrieren. Dabei muß bedacht werden, daß erstens kinästhetische, vestibuläre und taktile Wahrnehmungen früher eine Rolle spielen als akustische und visuelle und daß es zweitens dem Kind nur langsam möglich wird, verschiedene Wahrnehmungsmodi zu koppeln. (*Piaget* spricht von der modalen, der intermodalen und der serialen Stufe.)

Die psychomotorische Zugangsweise ermöglicht es dem Kind, das ihm entsprechende Mittel einzusetzen, um seine Wahrnehmungserfahrungen zu vollziehen; nämlich

die Bewegung. (Aus ihr wird auf der serialen Stufe die zielgerichtete Handlung.) Da jede Bewegung gekoppelt ist mit ihrer kinästhetischen Wahrnehmung, entspricht sie also zusätzlich dem Selbstschutzmechanismus, den das motorisch unruhige Kind aus gutem Grund einsetzt, und ermöglicht so gleichzeitig eine Stärkung der Selbst-Struktur.

Bei der Umsetzung des bisher genannten theoretischen Hintergrundes in die therapeutische Praxis beginnt man also am besten mit kinästhetischen, vestibulären und taktilen Stimulationen zur Differenzierung von Außen (Umwelt) und Innen (Selbst). Es schließen sich Übungen zur Körperwahrnehmung an, wobei man besonders hier (aber auch im Verlauf des gesamten therapeutischen Ablaufes) darauf bedacht sein muß, daß sie in einer Atmosphäre stattfinden, in der auch die narzißtischen Bedürfnisse des Kindes Platz haben und befriedigt werden (Wärme, Echtheit, aktive Zugewandtheit, Offenheit für die Bedürfnisse des Kindes usw.).

Nach den Übungen zur Körperwahrnehmung bietet es sich an, die dabei gemachten Erfahrungen in die Umwelt-Wahrnehmung zu übertragen (Körperraum — umgebender Raum, oder Körperkraft — Schwerkraft usw.).

In der rhythmischen und psychomotorischen Fachliteratur finden sich viele Anregungen und Übungen zu verschiedenen Wahrnehmungserfahrungen (z. B. von *Bülow* 1976; *Brand*, *Breitenbach* und *Maisel* 1986; *Glathe* 1982, 1985; *Horsch* und *Ding* 1981; *Mertens* 1983, 1986; *Kiphard* 1984).

4. *Offene Fragen für die Praxis*

Für die sprachheilpädagogische Praxis ergeben sich aus der dargestellten Sichtweise einige Fragen, die ich hier abschließend zur Diskussion anbieten möchte:

- Wie hoch ist der tatsächliche Anteil von Kindern mit MCD-Verdacht an den Schulen für Sprachbehinderte?
- Muß eine solche »Sprachstörung«, verstanden als eine strukturelle Störung des Selbstkonzepts, für den geforderten »therapieimmanenten« Unterricht nicht ein Umorganisieren hin zu strukturfördernden, an der Bewegung orientierten Inhalten bedeuten?

— Wäre es nicht notwendig, auch die übergreifenden Lernziele mehr an der Regeneration einer gesunden Selbst-Struktur bzw. an der realitätsgemäßen Strukturierung der Umwelt auszurichten?

Literatur

- Brand, I., Breitenbach, E., und Maisel, V.: Integrationsstörungen. Diagnose und Therapie im Erstunterricht. Würzburg 1986.
- Bülöw, G. von: Rhythmik, Raum und Form. Wolfenbüttel 1976.
- Conrad, P.: Die Entdeckung der Hyperkinese. In: Voß, R. (Hrsg.): Pillen für den Störenfried? München/Hamm 1983.
- Dropsy, J.: Lebe in deinem Körper. München 1982.
- Glathe, B.: Stundenbilder zur rhythmischen Erziehung. Wolfenbüttel 1982.
- Glathe, B.: Rhythmik Lernspiele. Wolfenbüttel 1985.
- Horsch, U., und Ding, H.: Sensomotorisches Vorschulprogramm für behinderte Kinder. Heidelberg 1981.
- Khan, M.: Selbsterfahrung in der Therapie. München 1977.
- Kiphard, E. J.: Motopädagogik. Dortmund 1984².
- Lüpke, H. von: Der Zappelphilipp. In: Voß, R. (Hrsg.): Pillen für den Störenfried? München/Hamm 1983.
- Mahler, M. S., Pine, E., und Bergman, A.: Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Frankfurt/M. 1984.
- Mentzos, S.: Neurotische Konfliktverarbeitung. München 1982.
- Mertens, K.: Lernprogramm zur Wahrnehmungsförderung. Dortmund 1983.
- Mertens, K.: Körperwahrnehmung und Körpergeschick. Dortmund 1986.
- Miller, A.: Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt/M. 1982.
- Mühlhausen, G.: Hat sich die Struktur der Schülerschaft der Sprachheilschulen geändert? Die Sprachheilarbeit 31 (1986) 1, S. 37—38.
- Piaget, J., und Inhelder, B.: Die Psychologie des Kindes. München 1986.
- Spitz, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1983⁷.
- Winnicott, D. W.: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. München 1983.
- Winnicott, D. W.: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt/M. 1984.
- Winnicott, D. W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1985³.

Anschrift der Verfasserin:
 Monika Hartig-Gönnheimer
 Bachgasse 10, 7634 Kippenheim
 Monika Hartig ist an der Schule für
 Sprachbehinderte Friesenheim-Schuttern
 (Brüder-Grimm-Schule) tätig und mit der
 Hälfte ihres Deputats an die Beratungsstelle
 für sprachauffällige Kinder und Jugendliche
 Offenburg abgeordnet.

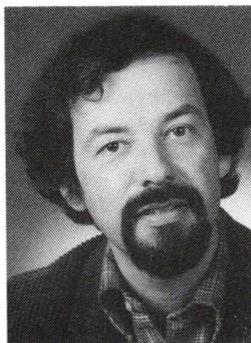
Hat sich Ihre Anschrift geändert?

Mitglieder der dgs:

Bitte benachrichtigen Sie in einem solchen Fall
 umgehend Ihre Landesgruppe der dgs.

MAGAZIN

Im Gespräch



Wolfgang Wendlandt, Berlin

Kommunikationsstörungen in der Migration

Zum Problem des Stotterns und seiner Behandlung bei ausländischen Mitbürgern

1. Problemstellung

In den Großstädten und industriellen Ballungsgebieten mit ihrem besonders hohen Ausländeranteil wird seit Jahren ein deutlich wachsender Bedarf an psychosozialer Versorgung für ausländische Mitbürger deutlich (Collatz 1987, Klitzing 1987). Allerdings erfolgen die Reaktionen der Fachwissenschaften auf diesen Bedarf noch sehr zögerlich (Korporal und Zink 1984). Dies zeigt sich auch in der deutschen sprachheilpädagogischen und logopädischen Fachliteratur: Es fällt ein Mißverhältnis zwischen unserer langen Geschichte als »Gastarbeiterland*« und den im Verhältnis dazu relativ spärlichen Publikationen zum Thema Sprech- und Sprachauffälligkeiten bzw. -störungen bei ausländischen Mitbürgern auf. Kein Wunder, daß dort, wo ein Mangel an theoretischen Analysen und Problemschilderungen besteht, auch konkrete Versorgungsangebote fehlen, die auf die spezifische Lebenssituation ausländischer sprech- und sprachgestörter Kinder und deren Familien bezogen wären.

2. Stottern bei Türken

Für die Kommunikationsstörung Stottern stehen bei deutschen Jugendlichen und Erwachsenen immer noch viel zu wenig Behandlungsplätze zur Verfügung (vgl. Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e.V. 1986). Diese Situation stellt sich für ausländische Stotternde noch um vieles verschärft

dar. Bei uns in Berlin hat z. B. die am stärksten vertretene Bevölkerungsgruppe der Türken kaum eine Chance, Zugang zu wissenschaftlich fundierten Beratungs- und Therapieangeboten zu finden, die spezifisch auf das Problem Stottern bezogen sind. Den vielfältigen Behandlungswünschen jugendlicher und erwachsener türkischer Betroffener kann in der Regel nicht entsprochen werden — und dies trotz einer oft langen Odyssee durch unterschiedliche staatliche Institutionen und (zum Teil obskure) private Einrichtungen. Betroffen sind davon nicht etwa nur stotternde Türken der sogenannten »ersten Generation«, die als Erwachsene zu uns kamen, sondern auch die der zweiten Generation, die als Kinder oder Jugendliche nach Deutschland gekommen sind, oder der dritten Generation, die als Kinder ausländischer Eltern bei uns geboren wurden, hier aufwuchsen und gut Deutsch sprechen.

Die unzureichende Versorgungssituation stotternder Türken wird in den Einrichtungen des Berliner Gesundheitswesens, der Schule und der ambulanten Sprachheilpädagogik und logopädischen Therapie beklagt. Vertreter unterschiedlicher Berufsgruppen sind (wie viele Einzelgespräche ergeben haben) an der Entwicklung spezifischer Beratungs- und Therapieangebote für stotternde Ausländer interessiert.

3. Rahmenbedingungen für die Erarbeitung geeigneter sprachtherapeutischer Beratungs- und Behandlungsangebote für sprech- und sprachgestörte Ausländer

Bei der Entwicklung von Versorgungsangeboten für ausländische Sprech- und Sprachgestörte sind

* Ausländer gelten in unserem Lande schon lange nicht mehr als »Gast«-Arbeiter, die wir gerufen haben und deren Arbeitsfähigkeit uns willkommen und nützlich ist. Die offizielle Ausländerpolitik heute versucht der Tatsache entgegenzuwirken, daß eine sehr große Gruppe der ausländischen Mitbürger de facto als Immigranten anzusehen sind, als Einwanderer, denen prinzipiell die gleichen Pflichten und Rechte zustehen wie der Mehrheit unserer Bevölkerung. Es zeigt sich, daß das Problem der Migration (Wanderung) nicht mehr als individuelles Schicksal einzelner ausländischer Familien zu betrachten ist, sondern als eine länder-, staatsformen- und kulturenübergreifende Wanderbewegung von Bevölkerungsgruppen, deren Ausmaß und Richtung von der jeweils aktuellen politischen und wirtschaftlichen Großwetterlage in Europa (und darüber hinaus) abhängt.

die folgenden allgemeinen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, die auch für die spezifische Gruppe der Stotternden Geltung besitzen:

a) Bildung einer nationalitäten- und kulturen-
übergreifenden Arbeitsgruppe

Die zu erarbeitenden Beratungs- und Therapieangebote müssen die spezifische Lebenssituation der ausländischen Bevölkerungsgruppe in unserem Lande und deren kulturellen und geschichtlichen Lebenshintergrund berücksichtigen. Und es ist von den jeweils spezifischen Beeinträchtigungen und Verarbeitungsformen der ausländischen Familien auszugehen, die durch das Auftreten einer Behinderung oder Störung ausgelöst werden (*Schäfer-Böcker*, 1987, hat derartige Reaktionsweisen für türkische Familien beschrieben). Diese Aufgaben können nur angemessen in Zusammenarbeit mit Fachkräften aus dem jeweiligen Kulturkreis gelöst werden.

b) Berufsgruppenübergreifende Konzeption

Für die psychosoziale Versorgung ausländischer Mitbürger sind unterschiedliche Berufsgruppen zuständig. Auch für den spezifischen Bereich der Sprech- und Sprachstörungen gibt es für ausländische Klienten und deren Familien verschiedenartige Ansprechpartner (z. B. in Kindergärten, Jugendgesundheitsdiensten, Vorklassen und Schulen, [Kinder-]Arztpraxen). Für eine erfolgreiche Etablierung eines neuen Versorgungsangebotes ist es bereits in der Entwicklungsphase notwendig, diejenigen Berufsgruppen aus dem Feld der psychosozialen Versorgung zu einer kooperativen Zusammenarbeit (z. B. in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe) zu führen, die mit dem Problem der gestörten Sprache und des Sprechens zu tun haben. (Dabei sollte es sich eben nicht nur um Vertreter der traditionellerweise bekannten Berufsgruppen des Sprachheilwesens, der Logopädie und Stimm- und Sprachheilkunde handeln.) Gemeinsam sollte erarbeitet werden, welcher Berufsgruppe welche Aufgaben in der Versorgung sprech- und sprachauffälliger ausländischer Mitbürger zufallen, was gemeinsame Aufgaben mehrerer Berufsgruppen wären und wie die Kooperation und Vernetzung des Versorgungsangebotes im psychosozialen Feld aussehen könnte. In diesem gemeinsamen Prozeß lernt z. B. der Sozialarbeiter, bei welchen sprachgestörten Ausländerkindern das Einwirken auf die familiären Lebensbedingungen Vorrang hat. Der Mediziner lernt, wann er im Einzelfall seine berufstypischen Vorgehensweisen zugunsten einer Beratung der Eheleute durch einen Psychologen zurückzustellen hat; und der Psychologe wird erkennen können, wann ein spezifisches Wahrnehmungs- und Sprechtraining beim Kind durch den Sprachheil-

pädagogen eher indiziert ist als die eigene, z. B. spieltherapeutische Behandlung.

c) Interdisziplinärer Denkansatz

Psychosoziale Problemlagen und Lebenskrisen sind genausowenig mit Hilfe nur einer einzigen Wissenschaftsdisziplin zu erklären wie die Entstehung und Entwicklung von Sprech- und Sprachstörungen. Immer handelt es sich um komplexe Phänomene, deren Beschreibung, Erforschung und Veränderung — wenn überhaupt — nur angemessen aus einem interdisziplinären Denkansatz gelingen kann (vgl. *Wendlandt* 1984). So erfordert die Lösung der anstehenden Aufgaben im Bereich der Entwicklung neuer Versorgungsangebote für ausländische Mitbürger, daß es auf dem Weg zu diesem Ziel zu einer Überwindung konkurrierender Haltungen zwischen einzelnen Wissenschaftsdisziplinen kommt und daß statt der oft kleinlichen fachwissenschaftlichen Abgrenzungen integrative Denk- und Arbeitsformen entwickelt werden.

d) Praxisorientierung

Die Entwicklung eines neuen Versorgungsangebotes für ausländische Mitbürger mit Sprech- oder Sprachstörungen kann nur aus dem (berufs-)alltäglichen Umgang mit der Zielgruppe erwachsen. Experten, die z. B. bisher hervorragende Arbeit mit sprachentwicklungsrückständigen deutschen Schülern geleistet haben, können nicht »vom grünen Tisch her« ein Behandlungskonzept für sprachentwicklungsrückständige türkische Schüler entwickeln. Immer sollte die wissenschaftlich-theoretische (Planungs-)Arbeit durch eine begleitende, kontrollierte Praxis auf ihre Realisierbarkeit und Effektivität im Arbeitsfeld hin überprüft werden.

4. *Aufgaben für die Verbesserung der psychosozialen Versorgung stotternder ausländischer Mitbürger*

Im folgenden werden einige Aufgabenstellungen benannt, die hier für die Gruppe der ausländischen Stotternden ausformuliert sind, darüber hinaus aber auch für andere Störungsbilder bei ausländischen Mitbürgern Geltung besitzen.

a) Epidemiologische Untersuchungen

Vorrangig wäre die Initiierung und Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen, die fundierte Daten über das Vorkommen des Stotterns in den für die Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin typischen ausländischen Bevölkerungsgruppen liefern und den realen Behandlungsbedarf ermitteln. Bezugnehmend auf diese Daten ergeben sich weitere empirische Untersuchungen, z. B. zum Thema Zwei-/Mehrsprachigkeit und Stottern bei ausländischen Mitbürgern.

b) Öffentlichkeitsarbeit

Über geeignete Medien ist eine kontinuierliche Aufklärung bezüglich der Kommunikationsstörung Stottern, ihrer Behandelbarkeit und Veränderbarkeit zu leisten. Informationen über Beratungs- und Behandlungsmöglichkeiten müssen adressatengerecht vermittelt und immer wieder dort an den Anlaufstellen zugänglich sein, die von ausländischen Mitbürgern genutzt werden.

c) Gesundheitliche Aufklärung/
Gesundheitserziehung

Für spezifische Adressatengruppen ausländischer Mitbürger (z. B. Eltern, Erzieher, Ärzte, Sozialberater) sind Veranstaltungen durchzuführen oder Materialien zu erstellen, die die Gesichtspunkte der gesundheitlichen Aufklärung bzw. der Gesundheitserziehung berücksichtigen: Es sollen Hinweise gegeben werden über günstiges, die allgemeine Entwicklung des Kindes und sein Kommunikationsverhalten förderndes Eltern-/Erziehungsverhalten. Dabei muß auf kulturspezifische Erziehungspraktiken und Familientraditionen eingegangen werden. Eltern und Multiplikatoren müssen Informationen für die allgemeine Förderung der Sprachentwicklung und für den gezielten Umgang mit Sprechunflüssigkeiten erhalten.

d) Früherkennung, Frühberatung bei
beginnendem Stottern

Multiplikatoren, wie Kindergärtnerinnen, Sozialarbeiter, Vorklassenleiterinnen, Lehrer der Eingangsstufe, Kinderärzte und andere, die beruflich mit ausländischen Kindern zu tun haben, müssen befähigt werden, ein beginnendes Stottern wahrzunehmen, angemessen darauf zu reagieren, die Eltern zu beraten, sie ggf. zu einer Frühbehandlung zu motivieren und eine Weiterbehandlung einzuleiten (vgl. Schulze und Johannsen 1986).

e) Fort- und Weiterbildung ausländischer
Fachkräfte aus dem psychosozialen Bereich

Eine langfristige Verbesserung der Versorgungssituation ausländischer Stotternder ist nur über die Fort- und Weiterbildung der ausländischen Fachkräfte (Sozialarbeiter, Ärzte, Psychologen, Sozialberater usw.) denkbar, da primär sie Anlaufstelle für ihre Landsleute sind und von ihrem Verständnis und stotterspezifischen Wissen die weiterführenden Schritte der Betroffenen abhängen.

f) Weiterbildung von Stottertherapeuten

Die Durchführung methodenkombinierter stotterspezifischer Behandlungsansätze verlangt in der Regel eine mehrjährige wissenschaftlich fundierte Ausbildung und eine kontrollierte Berufspraxis (z. B. Supervision). Stottertherapeuten, die in unserem Lande diese Qualifikation besitzen, sollten für

die zusätzlichen Anforderungen, die sich aus der Arbeit mit einer Klientel aus einem anderen Sprach- und Kulturbereich ergeben, zusätzliche Weiterbildungsangebote erhalten können.

g) Initiierung von Beratungs- und Behandlungs-
angeboten für ausländische Stotternde

In Zusammenarbeit mit staatlichen Einrichtungen der Ausländerarbeit, mit Ausländerorganisationen, Selbsthilfeeinrichtungen von Ausländergruppen und fachspezifischen Institutionen des Sprachheilwesens, der Logopädie und Psychotherapie sollten regelmäßige Beratungsangebote für ausländische Stotternde initiiert werden. Eine enge Kooperation mit ausländischen Fachkräften ist dabei unerlässlich (siehe oben).

h) Initiierung von Betroffenen- bzw.
Selbsthilfegruppen

Betroffenengruppen bzw. Selbsthilfegruppen haben in unserem Lande — auch auf dem Gebiet des Stotterns — bereits eine positive Tradition (vgl. *Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe* e.V.). Es wäre zu klären, ob ausländische Stotternde in größerem Umfang als bisher in bestehende Selbsthilfegruppen integriert werden können oder ob es sinnvoll wäre, zuerst einmal Selbsthilfegruppen für stotternde Ausländer einer Nationalität zu initiieren (vgl. *Wendlandt* 1988).

5. Konkrete Schritte zur Verbesserung der
Situation stotternder Türken in Berlin

Seit dem Frühjahr 1988 gibt es in Berlin eine Initiative zur Verbesserung der psychosozialen Versorgungssituation stotternder Türken: Als ersten Schritt habe ich eine Arbeitsgruppe/Fortbildungsgruppe für türkische und deutsche Fachleute gegründet, die sich mit Fragen der Beratung und Therapie von türkischen Stotternden und ihren Familien beschäftigt. Als zweiten Schritt habe ich ein Therapieangebot für jugendliche und erwachsene türkische Stotternde in Berlin-Kreuzberg eingerichtet, das wöchentlich in der Form einer offenen Therapiegruppe in einer türkischen Einrichtung (für die Teilnehmer kostenlos) durchgeführt wird. Dabei stellen ein Entspannungstraining, Maßnahmen zum Angstabbau, Übungen zur Stärkung der Selbstsicherheit und zur Erweiterung des Sozialverhaltens, Sprechübungsverfahren, symptom-spezifische Maßnahmen zur Verflüssigung des Stotterns und Maßnahmen zur Verbesserung der Selbsthilfefähigkeit zentrale Behandlungsbau- steine dar.

Für das Jahresende und für 1989 sind zusätzlich vorgesehen:

— die Gründung einer Selbsthilfegruppe für türkische Stotterer,

- eine monatliche Sprechstunde, die nicht nur für Jugendliche und Erwachsene, sondern auch für stotternde Kinder und deren Eltern offensteht,
- eine fachliche Beratung türkischer Fachkräfte aus dem psychosozialen Bereich, die mit Stotterern zu tun haben,
- die Durchführung sozialpädagogisch angeleiteter Gruppenarbeit (Freizeit/Kontaktgruppe, lebenspraktische Übungen, Rollen-/Laien-spielgruppe u. ä.).

Es wird von den sächlichen und personellen Ressourcen abhängen, wie bald das auf das Problemfeld Stottern bezogene Arbeitsprojekt auf den gesamten Bereich der Sprech- und Sprachstörungen bei Türken erweitert werden kann.

6. *Schlußbemerkung*

In diesem Artikel wurden sowohl allgemeine Gesichtspunkte für die Arbeit mit sprech- und sprach-auffälligen bzw. -gestörten ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen formuliert als auch spezifische Überlegungen für die Verbesserung der psychosozialen Versorgung dieser Zielgruppe angestellt. Über erste konkrete Schritte zur Verbesserung der Lebenssituation stotternder Türken wurde informiert.

Mein Anliegen ist es, zu einer Kooperation mit interessierten Fachvertretern zu kommen, die längerfristig am Thema Sprech- und Sprachstörungen bei Ausländern arbeiten wollen. Ich würde mich freuen, von Kolleginnen und Kollegen zu hören, die Erfahrungen in der Behandlung von türkischen Stotternden besitzen oder über Veröffentlichungen oder Materialien zu diesem Bereich verfügen.

Literatur

- Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e.V. (Hrsg.): Therapieratgeber Stottern. Solingen 1986 (Postfach 11 02 22, Weyerstraße 245, 5650 Solingen).
- Collatz, J.: Die Lebenswelt der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland. Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 19 (1987), S. 167—186.
- Klitzing, K. von: Psychische Störungen bei ausländischen Arbeiterkindern. Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 19 (1987), S. 516—523.
- Korporal, J., und Zink, A.: Migration und Gesundheit — Thesen zum Stand der Ausländer-Gesundheitsforschung. In: Geiger, A., und Hamburger, F. (Hrsg.): Krankheit in der Fremde. Berlin 1984, S. 13—24.
- Schäfer-Böker, G.: Die Folgen einer chronischen Erkrankung/Behinderung des Gastarbeiterkindes für das familiäre System. In: Buchkremer,

H., und Emmerich, M. (Hrsg.): Ausländerkinder. Hamburg 1987, S. 88—100.

Schulze, H., und Johannsen, H.: Stottern bei Kindern im Vorschulalter. Ulm 1986.

Wendlandt, W.: Zum Beispiel Stottern. Stolperdrähte, Sackgassen und Lichtblicke im Therapiealltag. München 1984.

Wendlandt, W.: Perspektiven für zukünftige Aufgaben im Rahmen der Stotterer-Selbsthilfebewegung. Der Kieselstein. Mitteilungsblatt deutschsprachiger Stotterergruppen 10 (1988), 4, S. 9—13.

Prof. Dr. Wolfgang Wendlandt

Sembritzkistraße 31, 1000 Berlin 41

Weitwinkel

Modellversuch: Computer in der Sprachheilschule

In Bremen beginnt am 1. August 1988 ein von der Bund/Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) genehmigter Modellversuch mit dem Titel »Computereinsatz in Sonderschulen für Sprachbehinderte und für Hörgeschädigte«.

Inhaltliche Schwerpunkte des Modellversuchs sind:

- computerunterstützte Differentialdiagnose und -therapie im Rahmen einer methodenintegrierten Sprachförderung,
- behinderungsspezifische informationstechnische Grundbildung, und zwar vor allem als Computeranwendung innerhalb des Fachunterrichts.

Durchgeführt wird der Modellversuch über drei Jahre in Bremen an der Sprachheilschule (Thomas-Mann-Straße) und an der Schule für Gehörgeschädigte (Marcusallee) unter Einbeziehung der angegliederten Beratungsstellen.

Hauptfragestellungen:

I. Wie können Computerprogramme (Spezialsoftware) zur behinderungsspezifischen Förderung der Sprachfähigkeiten bei Hör-/Sprachbehinderten (Primarstufe und Sekundarstufe I) so eingesetzt bzw. modifiziert werden, daß die Trainingssequenzen zwecks (besserer) Übertragung und Anwendung

- (1) im engen Zusammenhang mit dem übrigen Unterricht (bzw. den alltäglichen Tätigkeiten) der Betroffenen stehen,
- (2) in Zusammenarbeit mit den Eltern und in Verbindung mit häuslichen Übungen stattfinden?

II. Wie ist hörgeschädigten bzw. sprachbehinderten Schülerinnen und Schülern (Sekundarstufe I) unter sonderpädagogischer Berücksichtigung ihrer spezifischen Behinderung eine informationstechnische Grundbildung so zu vermitteln, daß die behinderungsbedingte Benachteiligung

- (1) in Ausbildung und Beruf,
- (2) in der Kommunikation mit gleichaltrigen Nichtbehinderten,
- (3) u. U. in der eigenen Familie

wenigstens teilweise kompensiert wird im Hinblick auf die Verbesserung der gesellschaftlichen Integration und des persönlichen Selbstwertgefühls?

Erläuterung und Differenzierung der Fragestellungen

Zu I.: Computerunterstützte Sprachförderung (Therapie)

Hör-/Sprachbehinderte verfügen im Zusammenhang mit bisherigen Lernergebnissen und -erfahrungen im allgemeinen über andere Wahrnehmungs- und Lernstrategien und können deshalb ihr Repertoire an Fähigkeiten insgesamt (zunehmend) besser nutzen, wenn man ihre sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten individuell je nach ihren Stärken und Schwächen differenziert fördert (vgl. z. B. *Schuler, Stachowiak/Willeke, Walter*).

- (1) Wie kann der Computer als *ein* Diagnose- und Therapiemittel effizient eingesetzt werden zur präzisen Messung, Rückmeldung, Aufzeichnung
 - bei der differentialdiagnostischen Erfassung der individuellen Störungen in der auditiven bzw. sensomotorischen Wahrnehmung und/oder in der Sprachproduktion (Teilfunktionen der Laut-/Schriftsprache),
 - beim differenzierten Training der physiologischen Basisfunktionen (Atmung, Stimmgebung, Artikulation), und zwar entsprechend der individuellen Störungsform und der Motivation der Schüler (vgl. *Deuse 1988*)?

Dabei ist vor allem die Schulung der visuellen Wahrnehmung, also die optische Rückmeldung zeitlicher Abläufe (sprachlicher Sequenzen), für Hörgeschädigte bekanntermaßen, aber auch für Sprachbehinderte besonders wichtig, da nach neuropsychologischen Forschungsergebnissen »zeitliche Fehlinformationen ... nur sehr schlecht ausgeglichen werden können« (*Bergius 1971 n. Graichen, S. 35*), wodurch insbesondere Hör-/Sprachbehinderten die sprachliche Sequenzbildung erschwert ist.

- (2) Wie ist der integrative Einsatz der Computerprogramme zur Sprachförderung/-therapie zu organisieren, d. h.

- im Rahmen einer umfassenden Sprach- und Kommunikationstherapie (vgl. *Deuse 1987*),
- in enger Verbindung mit den übrigen Unterrichtsfächern,
- in Zusammenarbeit mit den Eltern?

Zu II.: Informationstechnische Grundbildung mit behinderungsspezifischen Schwerpunkten

Es wird geschätzt, daß »bis zum Jahre 1990 etwa 70 Prozent aller Beschäftigten von den neuen Informationstechniken unmittelbar betroffen sein werden« (*BLK, S. 7*).

Deshalb sei das Bildungswesen »verpflichtet, sich in all seinen Bereichen den Herausforderungen durch die neuen Informations- und Kommunikationstechniken zu stellen. Es darf sich dabei nicht als bloße Funktion dieser Aufgabe betrachten, sondern muß zu einer zielgerichteten Gestaltung der Aufgaben beitragen« (a. a. O., S. 8).

Das bedeutet im Hinblick auf die Chancenverbesserung für die Hör-/Sprachbehinderten und die Ziele des Modellversuchs:

- (1) Durch welche speziellen Inhalte und methodischen Mittel läßt sich die allgemeine Benachteiligung der Hör-/Sprachbehinderten in der beruflichen Qualifikation und Tätigkeit insgesamt möglicherweise gerade durch Einbeziehung/Einsatz neuer Medien kompensieren (vgl. *Walter/Mager*)?
- (2) Wie ist inhaltlich/methodisch ein entsprechendes kompensatorisches Bildungsangebot gerade auch im Hinblick auf hör-/sprachbehinderte Mädchen zu konzipieren, die durch ihre Behinderung und ihre Geschlechtsrolle zu meist doppelt benachteiligt sind (insbesondere zur Zeit noch im informations- und kommunikationstechnischen Bereich)?
- (3) In welchen Inhalten läßt sich ein Grundkonsens bezüglich des Bildungsangebots im Bereich Informatik über die Bundesländer hinweg finden, damit nicht die Behinderten auch noch durch länderpolitisch bedingte Unterschiede zusätzlich benachteiligt werden (Fernziel)?

Literatur

- Bund/Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 16: Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung (1987).
- Deuse, A.: Computerunterstützte Differentialdiagnose und -therapie mit stotternden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In: Sonderpädagogische Förderung und neue Technologie. Z. f. Heilpäd., Beiheft 16 (1987).
- Deuse, A.: Computerunterstütztes Training der Sprechflüssigkeit mit Stotternden im Rahmen

- einer mehrdimensionalen Differentialdiagnose und Therapie: In: Hinteregger, F., und Meixner, F. (Hrsg.): Der Stotterer. Kongreßbericht der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Wien 1988 (i. Vorb.).
- Graichen, J.: Organismische Fehlregulationen als direkte Ursache von Redeflußstörungen (Stottern) in neuropsychologischer Differentialdiagnostik. Sprache, Stimme, Gehör 9 (1985), S. 34—40.
- Schuler, E.: Gutachten: Entwicklungsstand und Probleme des Einsatzes neuer Informationstechnologien innerhalb des Bildungsprogramms für Hörgeschädigte in den USA und Großbritannien. Unveröff. Manusk., 1985.
- Stachowiak, F. J./Willeke, A.: Computer als Werkzeug in der Sprachtherapie. Neurolinguistik 1 (1987), S. 57—94.
- Walter, J./Mager, U.: Verbesserung der Berufschancen für Behinderte durch den Einsatz von Kommunikationshilfen. Werkstattbericht Nr. 5. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW (1986).
- Projektleiter:
- Dr. Arno Deuse (Sonderschullehrer): Schule Thomas-Mann-Straße, Bremen
 - Roland Bühs (Fachleiter): Wiss. Inst. f. Schulpraxis, Am Weidedamm, Bremen

Arno Deuse

Schweiz: Notruf vom Lande

Obwohl in der Schweiz besonders in den großen Städten verschiedene Möglichkeiten sprachheilpädagogisch-logopädischer Hilfen bestehen, scheint es in manchen Gebieten auf dem Lande noch erhebliche Schwierigkeiten in der Versorgung zu geben.

Das zeigt beispielsweise ein Artikel in der »Berner Zeitung«, der vor einiger Zeit erschien und uns von unserem Schweizer Kollegen Norman Bush zugänglich gemacht wurde. Danach drängen die schweizerischen Fachpersonen geradezu in die Städte und Großstädte, während die ländlichen und besonders die abgelegenen Bereiche unterversorgt sind oder dort überhaupt noch keine Sprachtherapie geboten werden kann.

Der Artikel appelliert an die zuständigen Behörden und Verbände, z. B. durch besondere Vergünstigungen für das Fachpersonal hier Abhilfe zu schaffen.

Arno Schulze

Hörgeräteverordnung: »Im Zeitalter des Monokels«

»Die Versorgung der schwerhörigen Bevölkerung mit Hörgeräten befindet sich in der Bundesrepublik noch im Zeitalter des Monokels.« Mit diesem Ver-

gleich aus dem optischen (Brillen-)Bereich charakterisierte Dr. Renate Türk von der HNO-Universitätsklinik Wien jetzt den Ist-Zustand der Hörgeräteversorgung. Auf dem 4. Multidisziplinären Kolloquium der Dortmunder Geers-Stiftung beim VdAK (Verband der Angestellten-Krankenkassen e.V.) in Siegburg beklagten über 50 Wissenschaftler und Praktiker aus Europa und den USA die »einseitige« Anpassung von Hörgeräten.

Während man in den USA den Schwerhörigen bereits zu 60 Prozent zwei Hörgeräte anpaßt und damit für eine optimale »binaurale« Steigerung der Hörfähigkeit sorgt, können sich in der Bundesrepublik nur etwa 5 Prozent der Betroffenen eines »stereophonen« Hörens erfreuen. Wie Professor Dr. Peter Plath von der Geers-Stiftung feststellte, gehört die Hörgerätetechnik in Deutschland zwar zu den führenden in der Welt; andererseits habe sich in der Praxis noch immer nicht die Erkenntnis durchgesetzt, daß man nicht nur Augen mit zwei Sehhilfen, sondern auch Ohren mit zwei Hörgeräten versorgen sollte. Zwei Drittel aller Hörprobleme treten bei älteren Menschen gleichermaßen links und rechts auf.

Auf der Siegburger Veranstaltung, auf der vor allem auch über die »Zukunft der Hörgeräteversorgung« diskutiert wurde, wies Professor Dr. Günter Stange von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Audiologen und Neurootologen auf die über elf Millionen Menschen mit Hörbehinderungen in der Bundesrepublik hin, von denen lediglich 1,3 Millionen mit Hörgeräten versorgt seien. Von seiten des VdAK betonte man, daß mehr Hörgeräte-Technik nur dann sinnvoll sei, wenn sie von den Kassen oder den Schwerhörigen auch bezahlt werden könne.

Geers-Stiftung

Ideenplatz

Dativ-Quartett

— Ein Arbeitsmittel für die
Dysgrammatikerbehandlung —

Zielgruppe: Kinder, die bereits über die Satzstruktur »Subjekt—Prädikat—Ortsergänzung« verfügen, aber noch unsicher in der Fallsetzung sind.

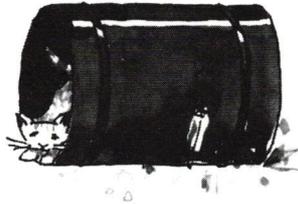
Übungsziel: Einschleifen des Dativs bei Ortsbestimmungen der Lage.

Übungsform: Gruppenbehandlung (drei bis vier Kinder).

Das Einschleifen richtiger Satzmuster ist oft eine langwierige Angelegenheit, und der/die Sprachheillehrer/in muß sich immer wieder kurzweilige Spielformen überlegen, durch die die Kinder zu erneutem Üben motiviert werden.



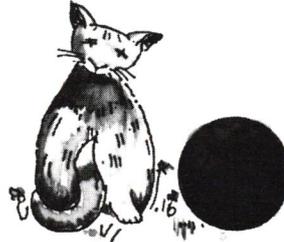
Katze



in der Tonne
auf der Mauer
unter dem Bett
neben dem Ball



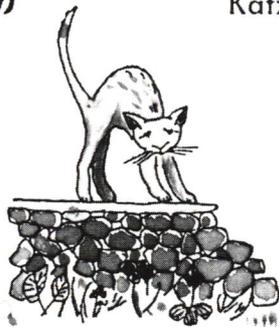
Katze



neben dem Ball
in der Tonne
auf der Mauer
unter dem Bett



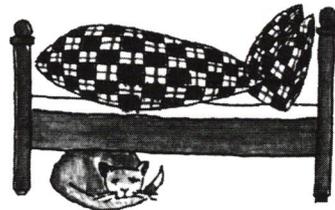
Katze



auf der Mauer
unter dem Bett
neben dem Ball
in der Tonne



Katze



unter dem Bett
neben dem Ball
in der Tonne
auf der Mauer

Zu einem »Renner« ist in meiner zweiten Klasse mein Tierquartett geworden, mit dem die Kinder unzählige Male die gleichen Sätze wiederholen, ohne zu ermüden.

Das Spiel besteht aus achtmal vier Karten. Auf je vier Karten ist dasselbe Tier an verschiedenen Orten abgebildet, z. B.:

die Katze *unter dem Tisch*
auf dem Dach
hinter der Tasche
in dem Korb.

Die Kinder sollen versuchen, alle vier Karten eines Tieres zu erfragen. Dabei haben sie auf richtige Benutzung der Präpositionen und richtige Fallsetzung zu achten.

Als Hilfe und Kontrollmöglichkeit sind unter den Abbildungen die vier zu erfragenden Ortsbestimmungen mit den Präpositionen angegeben.

Zunächst wird unter Aufsicht der Lehrerin/des Lehrers geübt. Später achten die Kinder selbst darauf, daß die Fragen grammatisch einwandfrei gestellt werden; denn man erhält die Karte nur, wenn *richtig* gefragt wurde, also z. B.: »Jan, hast du die Katze *unter dem Tisch*?«

Sieger ist das Kind, das die meisten Quartette erfragen konnte.

Voraussetzung für ein selbständiges Üben ist natürlich, daß die Kinder bereits lesen können.

Da dieses Spiel immer wieder von den Kindern gefordert wird, habe ich mich jetzt entschlossen, es meinen Kolleginnen und Kollegen zugänglich zu machen.

Das Quartett wird in normaler Spielkartengröße mit hübschen Zeichnungen von Nicola Fink, Freiburg, im Vierfarbendruck und mit klarer Schrift hergestellt.

Es wird voraussichtlich im September 1988 erscheinen und kann dann für etwa 9 DM (zuzüglich Versandkosten) bezogen werden über Renate Buchner-Köhncke, Pyritzer Stieg 4, 2000 Hamburg 73, Telefon (040) 6 47 12 22.

Materialien und Medien

Sprachaufzeichnungsgerät »Echo-E2«

Technische Medien haben in den sprachpathologischen Disziplinen eine lange Tradition. Language-Master und Sigma-Trainer sind nur zwei Beispiele aus diesem Angebot. Dr. Martin Melzer, tätig als Sonderschullehrer an einer Lernbehindertenschule und an einem Sprachheilkindergarten, legt mit seinem Sprachaufzeichnungsgerät Echo-E2 nun einen neuen Versuch vor, technische Hilfsmit-

tel für eine interessante und effektive Sprachförderung zu nutzen. Zunächst einige Angaben formaler Art:

Echo-E2 bietet ein bestechend einfaches Design. Neben einem Schalter Ein/Aus gibt es nur noch zwei »Druckknöpfe«. Betätigt der Benutzer den roten Knopf, löst er damit die Möglichkeit aus, etwa acht Sekunden lang Sprachproduktionen aufzuzeichnen. Während der Aufnahmezeit leuchtet zur Kontrolle ein rotes Lämpchen auf. Nach Beendigung der Aufnahme kann durch Druck auf den schwarzen Knopf das Gespeicherte reproduziert werden. Dieses Abhören ist durch erneuten Druck auf den schwarzen Knopf beliebig oft wiederholbar. Erst durch eine Neuaufnahme oder Abschalten des Gerätes wird die Sprachproduktion wieder gelöscht. Die Speicherung der Sprachproduktion erfolgt auf elektronischem Wege. Bis auf die beiden Druckknöpfe und den Ein/Aus-Schalter enthält das Gerät keine mechanischen Teile. Es arbeitet vollelektronisch und ist deshalb praktisch »verschleißfrei«. Im Vergleich zum Language-Master fehlt denn auch die Problematik mit verknickten, klemmenden Karten, im Vergleich zum Kassettenrecorder die Schwierigkeit des exakten Zurückspulens bis zu der Stelle, die benötigt wird. Die Handhabung von Echo-E2 ist also im wahrsten Sinne des Wortes »kinderleicht«, womit schon ein wichtiger Vorteil des Gerätes genannt wäre: Durch die einfache Bedienung fördert es das selbständige Arbeiten des Kindes. Ein weiterer Vorzug betrifft die äußere Erscheinung: Echo-E2 bietet ein relativ kleines Gehäuse, das somit unauffällig aufgestellt werden kann. Auch bei einer Aufnahmeentfernung von einem Meter ist die Aufnahmequalität gewährleistet. Die Handlichkeit ermöglicht den problemlosen Transport des Gerätes (Gewicht: etwa 800 Gramm). Sprachtherapeuten, die ambulant tätig sind und »handliches« Material benötigen, werden sich deshalb mit dieser Konstruktion besonders anfreunden können. Da Echo-E2 mit einer Batterie betrieben wird, entfällt die räumliche Einschränkung durch einen Stromanschluß: Es kann überall und sofort eingesetzt werden. Auf Wunsch kann es auch mit einer wieder aufladbaren Batterie und einem Ladegerät geliefert werden.

Was bietet dieses Medium nun inhaltlich? Sicherlich sind hier dem kreativen Praktiker keine Grenzen gesetzt. Wir wollen und können hier nur einige Hinweise aus der eigenen Erprobung zusammenfassen. Den Einsatzort von Echo-E2 sehe ich nach eingehender Prüfung in zwei Arbeitsfeldern:

1. Sprachtherapie

Mündliche Sprache ist auf die Funktionsfähigkeit des auditiven Sinneskanals dringend angewiesen.

Gerade hier haben sprachbehinderte Kinder häufig gravierende Schwierigkeiten. Auch wenn der Sprachtherapeut kompensierende Modalitäten (Visueller Kanal) für diese Population aktiviert, entbindet ihn dies nicht von der Aufgabe einer intensiven Erziehung der auditiven Aufnahme und Verarbeitung von Sprache. Genau in diesem Bereich bietet Echo-E2 eine wichtige Unterstützung, z. B. für

- die Phonemdifferenzierung,
- die Speicherung und Reihenfolgeberücksichtigung von Lauten und Wörtern,
- das Sprechen und Eigenhören von Lauten, Wörtern und kurzen Sätzen,
- verschiedene »auditive« Spielformen (Welches Wort paßt nicht in diese Reihe? Welche Wörter gehören zusammen? ...).

2. Anfangsunterricht

Das zweite praktische Standbein des Gerätes stellt der Deutschunterricht in der ersten Klasse dar. Echo-E2 ist sowohl in Kleingruppen als auch im Klassenunterricht differenzierend und lernunterstützend zu verwenden. Gelesene Wörter oder Sätze können aufgenommen und dann beim Abhören noch einmal mit dem eigentlichen Text verglichen werden. Ebenso können Syntheseübungen, Lückensätze und auditive Durchgliederungshilfen über dieses Medium in das pädagogische Geschehen eingebracht werden.

Echo-E2 löst nicht die Lernprobleme sprachbehinderter Kinder. Diese Erwartung wird wohl auch niemand an den Einsatz von Technik in Therapie und Unterricht stellen. Echo-E2 ist aber zweifellos eine motivierende und didaktisch geschickt einzusetzende Hilfe in der Strukturierung von Lernprozessen für Kinder, die beim Lernen der Sprache Unterstützung benötigen.

Weitere Informationen bei: Pädatronic, Osterstraße 2, 7930 Ehingen-Kirchen.

Axel Holtz

Hat sich Ihre Anschrift geändert?

Mitglieder der dgs:

Bitte benachrichtigen Sie in einem solchen Fall umgehend Ihre Landesgruppe der dgs.

Aus-, Fort- und Weiterbildung

Symposion: Diagnose des Dysgrammatismus

Gefördert durch die VW-Stiftung und die Universität Bremen fand vom 23. bis 25. Juni 1988 in der Villa Ichon in Bremen das Symposion: Dysgrammatismus II, Diagnose des Dysgrammatismus unter besonderer Berücksichtigung der Spontansprache, unter der Leitung des Berichterstatters statt.

Dieses Symposion will dadurch zum Fortschritt in der Erforschung gestörter Sprache beitragen, daß es Sprachheilpädagogen, Logopäden, Psychologen, Linguisten, Grundlagenforscher, Hochschullehrer und Praktiker an einen Tisch bringt. Sie haben sich hier zu einer interdisziplinären Arbeitsgruppe zusammengefunden, um den Entwicklungsdysgrammatismus genauer zu erforschen, indem Arbeitsergebnisse diskutiert, Erfahrungen ausgetauscht, Kritik geübt und Fragestellungen im Bereich der Entwicklung und Fehlentwicklung der kindlichen Grammatik präzisiert werden.

Die Grundfragen lauten: Was ist kindlicher Dysgrammatismus? Wie erkenne und beschreibe ich den Dysgrammatismus dieser Kinder (Diagnose)? Wie fördere ich dysgrammatisch sprechende Kinder (Therapie)?

Im Mittelpunkt des Symposions II stand die Diagnostik. Wie die Diskussion der vergangenen Jahre gezeigt hat, haben sich Sprachtests oder auch Teile von ihnen durchweg als untauglich zur Diagnose des Dysgrammatismus erwiesen. Vielmehr muß die grammatische Leistungsfähigkeit der Kinder durch eigens entwickelte informelle Verfahren erkundet werden.

Aussagen über den Dysgrammatismus, über Diagnose und Therapie und bestimmte methodische Vorgehensweisen wie die informellen Verfahren gründen sich auf ein Grammatikmodell, auf Annahmen und Kenntnisse über den Grammatikerwerb, auf die daran beteiligten psycholinguistischen Prozesse und auf die systematische Auswertung von Therapieerfahrungen.

Bevor sich die Forschung dem Dysgrammatismus zuwandte, wurde die grammatische Leistungsfähigkeit der Kinder über mehr oder weniger systematisch zusammengestellte Nachsprechaufgaben ermittelt. Ein Satz wird vorgesprochen. Aus den Fehlern beim Nachsprechen wird dann auf die Beherrschung bzw. Nichtbeherrschung grammatischer Regeln geschlossen. Dahinter steht die Annahme, daß sich die Grammatik eines Kindes quasi ungebrochen in solchen Nachsprecheistun-

gen niederschlägt. Wie aus dem Referat von *Dannenbauer* hervorgeht, muß dieses Verfahren heute sehr kritisch gesehen werden, bleiben doch in Nachsprechaufgaben die grammatischen Leistungen entgegen aller Erwartung deutlich hinter den spontansprachlich genutzten Strukturen zurück, weil hier sehr künstliche, von der Alltagskommunikation weit entfernte sprachliche Leistungen gefordert werden. Es muß also grundsätzlich bedacht werden, auf welche Weise ein Kind Gebrauch von seiner Grammatik macht. Nachsprechleistungen dürfen nicht unkritisch verallgemeinert werden, sie lassen nicht den Schluß auf *die* Grammatik zu, geben aber Hinweise auf weitere Fragestellungen. Nach heutigem Kenntnisstand müssen die informellen Verfahren die grammatischen Fähigkeiten des Kindes von verschiedenen Zugangsweisen aus erkunden. Es muß gefragt werden:

Welche grammatischen Fügungen versteht das Kind (Perzeption)?

Kann es kurze Passagen/Phrasen korrekt wiederholen (Imitation)? Kann es solche Prüfsätze korrekt wiedergeben, die seine Merkspanne überschreiten, die es also zuvor entschlüsseln und danach neu formulieren muß (Rekonstruktion)? Welche Strukturen meistert es, welche Fehler macht es in Imitation und Rekonstruktion?

Welche grammatischen Muster nutzt es bei herausgeforderten Leistungen: Kann es begonnene Aussagen vollenden, Vorgänge nach Bildern oder Reizwörtern beschreiben (Elizitation)?

Kann es Regelverletzungen bei anderen Sprechern oder bei sich selber erkennen oder gar verbessern? Macht es sich Gedanken über die Sprache (Reflexion)?

Nach welchen Fügungs- und Veränderungsregeln ordnet es seine Spontansprache, d. h., über welche grammatischen Prozeduren verfügt es (Produktion)?

Nach diesem Grammatikmodell muß eine grammatische Struktur in allen genannten Modalitäten beherrscht sein, um als Teil der kindlichen (Gesamt-)Grammatik zu gelten.

Die Analyse der Spontansprache ist bei dieser Überprüfung deshalb von so großer Bedeutung, weil sich hier die Sprachproduktion unmittelbar, d. h. ohne Einwirkung von außen und ohne Vorbild, entfaltet.

Durch die von dem Linguisten Harald *Clahsen* entwickelte *Profilanalyse* verfügen Sprachheilpädagogen heute über ein Instrument, mit dem sie den sprachlichen Entwicklungsstand dysgrammatisch sprechender Kinder genauer als zuvor bestimmen können. Sie analysieren einen größeren Korpus an spontansprachlichen Äußerungen nach definierten

Kriterien und können so das grammatische Entwicklungsprofil des Kindes ermitteln.

Doch die Profilanalyse ist noch an manchen Stellen verbesserungsbedürftig, weil einzelne Teilbereiche des Spracherwerbs im Deutschen noch nicht ausreichend erforscht sind. Konsequenzen für die Therapie können nur mittelbar gezogen werden. Vor allem ist das für die linguistische Forschung entwickelte Verfahren für den sprachheilpädagogischen Alltag noch zu zeitaufwendig, weil hundert oder mehr Äußerungen analysiert werden müssen, um zu tragfähigen Ergebnissen zu kommen. Mit der Profilanalyse bleiben auch Strukturen unentdeckt: Kinder verstehen grammatische Strukturen wie z. B. das Passiv, nutzen sie aber nicht in der Spontansprache. Therapierelevant sind gerade die nicht analysierbaren, stark verzerrten Äußerungen.

Offen ist, in welche Richtung die Entwicklung der Profilanalyse geht. Denkbar ist sowohl eine Vereinfachung wie ein Ausbau zu einem elektronisch gestützten Expertensystem mit strukturierter Benutzerführung.

Aus anderer Perspektive wird die Begrenzung auf die Profilanalyse von Spontansprache als zu eng kritisiert. Es wird gefordert, kommunikative und pragmatische Aspekte einzubeziehen und genau darauf zu achten, wie das Kind seine Kommunikation steuert.

Weitere Einzelheiten können später dem Bericht entnommen werden.

Im Rückblick auf den Beginn der Dysgrammatisierungsforschung kündigt sich ein Wechsel in der Grundauffassung an: weg vom Fehlermodell — hin zum Fähigkeitsmodell.

Früher galt es als ausreichend, festzustellen, was ein Kind noch nicht kann, welche Fehler es macht. Die Konsequenzen für die Therapie sind klar: Weil du x noch nicht kannst, mußt du x lernen! Hier schlägt — häufig unerkannt — die Sicht des Erwachsenen und das Denkmuster des lernzielbestimmten Unterrichts durch.

Heute wird versucht, zunächst die bereits entwickelten Fähigkeiten des Kindes zu verstehen, sein Grammatiksystem zu beschreiben und erst daraus mögliche Entwicklungen abzuleiten. Es wird also konsequenter die Position des Kindes eingenommen.

Mit dem Paradigmenwechsel vom Fehlermodell zum Fähigkeitsmodell korrespondiert ein Wechsel der Methodik in Forschung und Praxis. Die Konsequenzen sind noch nicht absehbar. Sie reichen weit über den Dysgrammatismus hinaus und werden die rehabilitative Arbeit spürbar verändern.

Im einzelnen wurden auf dem Symposium folgende Referate gehalten und größtenteils ausführlich diskutiert:

G. Homburg (Bremen): Theoretische Konzepte und Ansatzpunkte in der Diagnose des Dysgrammismus. H. Clahsen (Düsseldorf): Die Profilanalyse in der Diskussion — Reaktionen auf kritische Anmerkungen. H. Heidtmann (Hannover): Grammatische Entwicklungsstörungen und Analyse freier Sprachproben. F. Bertz (Bad Salzdetfurth): Das morphosyntaktische Entwicklungsgitter — Entstehungsbedingungen und Anwendungsbereiche. I. Wagner (Oldenburg): Diagnostik und therapeutische Konsequenzen im praktischen Alltag. F. M. Dannenbauer (München): Der Stellenwert der Spontansprachanalyse für die Dysgrammismustherapie. H. Günther (Nijmegen): Die Grenzen der Spontansprachanalyse und die Grenzen experimenteller Techniken. H. Schöler (Heidelberg): Nachsprecheleistungen dysgrammatisch sprechender Kinder im Vergleich mit sprachunauffälligen Kindern. R. Becker (Berlin/DDR): Verbale und kognitive Leistungen sprachentwicklungsrückständiger, lese-rechtschreibschwacher und nichtgeschädigter Kinder.

Die Dokumentation ist in Vorbereitung. Die Referenten arbeiten gegenwärtig die sehr ausführlichen Diskussionen in ihre Referate ein. Verhandlungen mit Verlagen über die Herausgabe dauern an.

Weil noch an vielen Stellen Kenntnislücken über den Spracherwerb im Deutschen bestehen, haben viele Antworten nur vorläufigen Charakter. Die Teilnehmer sind übereingekommen, ihr nächstes Treffen unter das Thema »Modellvorstellungen zum kindlichen Dysgrammismus« zu stellen, und hoffen auf ein ähnlich fruchtbares Symposium.

Gerhard Homburg

Bericht aus der Landesgruppe Rheinland: Forum Sprachheilpädagogik in Köln

Im Rahmen der Feiern zur Gründung der Universität zu Köln vor sechshundert Jahren veranstaltete die Heilpädagogische Fakultät vom 27. Juni 1988 bis zum 2. Juli 1988 eine Festwoche mit Vorträgen, Diskussionsforen, Podiumsgesprächen, Ausstellungen, Theaterspielen u. ä. Die Veranstaltungen der einzelnen Tage standen unter thematischen Schwerpunkten, welche jeweils bestimmte Probleme der Förderung und Bildung Behinderter und Benachteiligter sowie des Zusammenlebens von Behinderten und Nichtbehinderten beleuchten sollten.

Am 2. Juli 1988 fand als Ganztagsveranstaltung ein Forum Sprachheilpädagogik statt. Die Leitung hatte Professor Dr. Manfred Grohnfeldt.

In einem Grußwort seitens der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik wies der Vorsitzende der Landesgruppe Rheinland, Heribert Gathen, auf den wünschenswerten Kontakt von Hochschule und Praktikern hin; er merkte außerdem an, daß von ihm im vergangenen Jahr die Anregung gemacht worden sei, ein solches Forum in regelmäßigen Abständen durchzuführen.

Aus besonderem Anlaß ging er auf die bedeutenden Initiativen des anwesenden LRSD i. R. Ernst Kremer ein, der wesentlich mit zum Ausbau des Sprachheilwesens in NRW beigetragen habe, dies bereits, bevor die Studienrichtung in Köln vertreten war. Abschließend überreichte er ihm die Ehrenurkunde der Landesgruppe.

Die Referate — so war vorab vereinbart worden — sollen veröffentlicht werden. Dies wird in dieser Zeitschrift erfolgen. Deshalb wird hier darauf verzichtet, auf die Referate einzugehen. Vorab werden nur die einzelnen Beiträge genannt:

- Manfred Grohnfeldt: Das Studium der Sprachheilpädagogik zwischen Theorie und Praxis
 - Hans-Joachim Scholz: Schiboleth und andere wortgeschichtliche Plaudereien
 - Berthold Neumann: Das frühe diagnostische Inventar
 - Jutta Breckow: Was bedeutet Sprachbehinderung? (Videoaufnahmen)
 - Renate Eckert: Neuere Aspekte der integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung
 - Reiner Bahr/Heiner Nondorf: Praxis sprachtherapeutischen Spielens
 - Henriette Serr: Probleme bei der Aufnahme in die Schule für Sprachbehinderte
 - Ulla Worms/Jürgen Steiner: Praktische Hilfen bei Aphasikern
- Heribert Gathen

Mitgliederversammlung der Ständigen Dozentenkonferenz

Die letzte Fortbildungstagung der Ständigen Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik wurde vom 10. bis 12. Juni 1988 in Augsburg durchgeführt. Im Mittelpunkt standen wissenschaftliche und praktische Fragen von Sprachentwicklungsstörungen. Angelika Künzig (Universität München) referierte und demonstrierte mit Videobeispielen den Fall eines dysgrammatisch sprechenden Jungen und seiner Entwicklung im Verlauf einer entwicklungsproximalen Sprachtherapie. Die folgende Aussprache verdeutlichte die ökologischen Perspektiven und die anthropologisch ganzheitliche Orientierung des entwicklungsproximalen Ansatzes und kennzeichnete ihn als ein durchgängiges und durchdachtes Prinzip sprachbehindertenpädagogischen Handelns. Be-

merkenswert waren auch die linguistischen Argumente für die Funktion dieser Therapie.

Herr Professor Kegel (Psycholinguistik / Universität München) berichtete umfassend von einem zur Zeit noch nicht abgeschlossenen DFG-Forschungsprojekt. Das Projekt befaßt sich in mehreren Fragestellungen mit der Zeitwahrnehmung sprachentwicklungsgestörter Kinder. Mit regem Interesse wurden anschließend Sachfragen erörtert, die für das Verständnis des Forschungsprojektes und seiner möglichen Konsequenzen für die Praxis wesentlich sind.

Es lag wohl an der Auswahl der Themen wie der Attraktivität des Tagungsortes, daß die Veranstaltung so gut besucht war. Mit Genugtuung wurden auch die vielen Neuaufnahmen von der Mitgliederversammlung zur Kenntnis genommen.

Stephan Baumgartner

Prävention in Vorschule und Schule

Bericht über die Arbeitstagung in der Fortbildungsakademie Bayern, Würzburg, 8. bis 11. Juni 1988.

Auch heuer wieder fand eine gemeinsame Tagung von deutschen und österreichischen Sprachheillehrern statt. Gastgeber waren die Kollegen der Landesgruppe Bayern der dgs. Ihnen sei hier für die liebevolle und fachlich überaus interessante Ausrichtung der Tagung gedankt. Allen voran gebührt der Dank aber sicherlich dem Kollegen Herbert Freisleben, der durch die Wahl des überaus stilvollen Tagungsortes und die menschliche Führung der Tagung großes organisatorisches Geschick erkennen ließ. Der Dank soll aber auch an alle Kollegen aus Bayern gehen, die sich für Referate und Arbeitskreise zur Verfügung gestellt hatten.

Die Fülle von praktisch orientierten Referaten und anregenden Diskussionen ließ erkennen, wie wichtig den Teilnehmern das Thema war. Gelungene Arbeitskreise regten zu Gesprächen auch in der Freizeit an. Die Kollegen in den Diagnose- und Förderklassen ließen uns einen Blick in ihre Arbeit tun.

Für die Kollegen, die schon an den Tagungen in Hamburg (1986) und in Wien (1987) teilgenommen hatten, war es sehr schön, wieder beisammen sein zu können. Wir stellten aber fest, daß wir noch immer viel zuwenig von der Arbeit des anderen wußten.

Natürlich war aber wieder eine Reihe neuer Kollegen zum »harten Kern« gestoßen und fühlte sich ganz offensichtlich recht wohl in unserem Kreis. Wir werden sie sicherlich wiedersehen.

Eine große Freude war es für uns alle, den

1. Vorsitzenden der dgs, Herrn Kurt Bielfeld, in unserer Mitte begrüßen zu dürfen.

An den Abenden hatten wir Gelegenheit, Würzburgs kulturelle und lukullische Besonderheiten kennenzulernen. Am Donnerstag erfreuten ein köstliches Büfett und Sekt oder Frankenwein unseren Gaumen. Fachliche oder einfach fröhliche Gespräche ließen uns nicht nur tagen, sondern auch »nächten«.

Am Freitag lernten wir bei einer Weinprobe im Staatlichen Hofkeller die besten Frankenweine kennen und erfuhren alles Wissenswerte über den Weinbau in der Gegend um Würzburg.

Wie jedes Jahr, so fiel uns auch heuer der Abschied von all den lieben Kollegen wieder sehr schwer. Unser Trost ist die Tatsache, daß es im nächsten Jahr wieder eine Folgetagung geben wird. Sie wird vom 14. bis 17. Juni 1989 in Linz stattfinden und das Thema »Von der Sprechtechnik zur Kommunikation« haben. Genauere Angaben bringt dann die Ausschreibung zum Jahresende. Es soll aber wieder eine Arbeitstagung sein, bei der die Teilnehmer aktiviert werden.

Inge Frühwirth

Rezensionen



Gertrud Kamper (Hrsg.): Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 2: Beiträge der Expertenkonferenz am 24./25. Januar 1987 in der Hochschule der Künste Berlin. Mit einer Einleitung von Georg Rückriem. 160 Seiten Text, 56 Seiten Materialzusammenstellung. 12 DM. Bezugsadresse: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.V., Gneisenaustraße 2, 1000 Berlin 61.

Das vorliegende Buch bildet mit dem Band 1 »Erkennen und Fördern unzureichend ausgebildeter elementarer Fähigkeiten bei Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb« eine Einheit. Gleichwohl

ist das Verstehen des Inhaltes auch ohne die Ausführungen in Band 1 möglich.

Was diese Veröffentlichung so lesenswert macht, ja für den an Leselerntheorie interessierten Leser an einzelnen Stellen geradezu spannend werden läßt, ist weniger das Problem des Lesens als die Art, wie es hier angegangen wird. Der Herausgeberin ist es gelungen, die Beiträge in thematischen Einheiten zusammenzufassen und die Diskussion dazu schwerpunktartig, übersichtlich und konzentriert darzustellen. Durch die Diskussionsbeiträge erfahren die Ausführungen der Referenten eine Aktualisierung, eine Beleuchtung von verschiedenen Standpunkten aus, eine Ergänzung, Abrundung oder Korrektur. Was im Referat selbst nicht deutlich genug wurde, erfährt in der Diskussion eine Konturierung oder Präzisierung. Fast in jedem Diskussionsbeitrag kommen auch kritische Positionen zu Wort. Sie zeigen, wie verflochten doch das Netzwerk der lerntheoretischen und didaktischen Aktivitäten ist.

Das Buch ist das Ergebnis einer Expertenkonferenz. Vierzehn Teilnehmer kommen darin zu Wort. Obwohl sich das Thema auf die Heranbildung elementarer Fähigkeiten bezieht, gehen nicht alle Experten darauf ein. Im Gegenteil, oft werden höchst komplexe Fragen angesprochen wie die Beratungstätigkeit, das Lebensarrangement (*Fuchs-Brüninghoff*) oder die Aufforderungsstruktur des Lerngegenstandes (*Schuricht*). Dies führt jedoch an keiner Stelle dazu, daß der Gedankengang völlig »aus dem Ruder läuft«. Das Gegenteil ist der Fall. Die Kontraste regen zum Nachdenken an und konzentrieren mitunter das Problem.

Theoretische Basis der Expertenkonferenz ist die Tätigkeitstheorie. Es wird die Frage untersucht, was denn die Tätigkeitstheorie im Hinblick auf die Heranbildung elementarer Fähigkeiten für das Lesenlernen zu leisten vermag? *Rückriem* skizziert dazu die Grundgedanken: »Aus drei Gründen haben wir uns für dieses Projekt, also die Klärung von psychischen Bedingungen des Lesen- und Schreibenlernens entschieden: Wir sehen das Problem des Analphabetismus als einen Sonderfall, an dem sich in der beschriebenen Weise zugleich Allgemeines prüfen läßt: Die Brauchbarkeit der Kategorie der Tätigkeit als Erklärungsprinzip — ein Sonderfall, an dem sich also die Brauchbarkeit der Tätigkeitskategorie als Paradigma auch für andere Wissenschaften prüfen läßt.«

Die Experten greifen das Problem der Tätigkeit zwar nicht immer auf, dennoch wird die Auswirkung der Lernhandlung auf die Entwicklung geistiger Operationen immer wieder deutlich. So geht es in den einzelnen Beiträgen um die Schrift und Probleme ihrer Aneignung (*Fichtner*), um Sozialisation und elementare Fähigkeiten (*Klattenhoff*), um Lern-

schwierigkeiten und Schriftsprache (*Füssenich*), um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Lesenlernen des Kindes und dem des Analphabeten (*Günther*), um den Aufbau der funktionellen Systeme des Lesens (*Radigk*), um Legasthenieforschung und Schriftspracherwerb (*Valtin*) oder sprachbezogene Wahrnehmungsdefizite (*Breuer*). Auch praktische Erfahrungen der Alphabetisierung Erwachsener kommen zur Sprache (*Steindl, Rübsamen*).

Das Buch setzt Grundkenntnisse des Leselernprozesses und der Sprachheilpädagogik voraus. Die Erkenntnisse sind zwar auf Analphabeten bezogen, gelten aber im Prinzip auch ganz allgemein für die Entwicklung von Lesen und Schreiben. Das Buch ist also für die Leserschaft unserer Zeitschrift geradezu zugeschnitten. Der günstige Preis von 12 DM sollte zur Verbreitung beitragen.

Werner Radigk



Miloš Sovák: Spracherziehung im Kindesalter.

Deutsche Bearbeitung von W. Wertenbroch mit Ergänzungen von Prof. Dr. A. Zuckrigl. Verlag Sigrig Persen, Horneburg 1988. 167 Seiten, kartoniert. 32 DM.

Mit großer Spannung und Erwartung haben wir auf das Erscheinen dieser Veröffentlichung gewartet. Sobald das Buch zu haben war, haben wir uns über die ansprechende äußere Aufmachung gefreut und für das Sprachheilzentrum Calw-Stammheim sofort eine größere Anzahl angeschafft.

Bei der Lektüre überzeugen zunächst die geglückten und gut lesbaren Angaben zu Leben und Werk des Autors, die Prof. Dr. A. Zuckrigl zu verdanken sind. Dann allerdings erschien uns die Art und Weise der Herausgabe und Bearbeitung des übrigen Teils des Buches sehr problematisch.

Hier werden Auszüge eines in der Tschechoslowakei sehr erfolgreichen und in entsprechender Auflage erschienenen Handbuchs »Die Logopädie des Vorschulalters« zusammengestellt. Dieses in

der Tschechoslowakei preisgekröntes Werk verliert dabei seinen schlüssigen methodischen Aufbau und seinen Charakter als Lehrbuch.

Weitreichende Kürzungen von wesentlichen Kapiteln, das Entfallen von Zusammenfassungen und Kontrollfragen nehmen dem Werk zwangsläufig seinen Charakter als grundlegendes Hand- und Lehrbuch.

Unsere Gespräche mit dem Autor haben ergeben, daß er über die weitgehende Umarbeitung und die auszugsweise Veröffentlichung seines Werkes unglücklich ist, zumal sich dabei zusätzlich in Einzelaspekten Fehler ergeben haben, die er nun mit seinem Namen verknüpft sieht.

Im nachhinein läßt sich sagen, daß die Herausgabe eines Dokuments der tschechischen Logopädie wohl mehr gebracht hätte als ein überarbeitetes und mit bundesdeutschen Gegebenheiten aktualisiertes Exzerpt.

Vielleicht gelingt es, das Originalwerk unter seinem Originaltitel »Logopädie des Vorschulalters« doch noch herauszubringen. Sicher wäre dazu als Grundlage eine fachkundige, qualifizierte Übersetzung notwendig.

Eines allerdings möchte diese Kritik ausdrücklich anerkennen und unterstützen, nämlich die Absicht dieses aktiven und leistungsfähigen Verlags, der deutschen Fachöffentlichkeit die Bücher Prof. Dr. Sováks zugänglich zu machen. Hier können noch einige — vielen im deutschen Sprachraum noch unbekannte — »Schätze« geborgen werden. Wenn dies dann mit der Autorisierung durch den Verfasser geschieht, wird dies ein großer Gewinn für alle Fachleute und damit auch für die betroffenen Sprachbehinderten sein.

Martin Schubert



Gerhart Lindner: Grundlagen und Anwendung der Phonetik. Sammlung Akademie-Verlag 36: Sprache. Berlin (DDR) 1981. 382 Seiten, 72 Abbildungen und 2 Tabellen, kartoniert.

Der Begriff »Phonetik«, als Realisationen der kleinsten funktionellen Einheiten der gesprochenen Sprache, teilt sich traditionell in einen sprechphysiologischen, einen physikalisch-akustischen und einen hörperzeptorischen Zweig. Dies ist aus zwei Gründen ungenügend. *Erstens* gehört zum Sprechakt mehr als die periphere Muskeltätigkeit des »Sprechapparats«, nämlich auch die Kodierung (Ausdrucksfindung) als Voraussetzung für die Innervation; und auch diese ist nicht nur eine Anreihung von Phonemen und suprasegmentalen bedeutungsrelevanten Einheiten, weil sie ebenfalls die »aphonematischen«, darunter die freien, Varianten umfaßt. Es kommt auf der Sprecherseite noch die kinästhetische und die auditive Rückkopplung hinzu. Und schließlich gehört folgerichtig zum hörperzeptorischen Zweig der Phonetik ebenfalls die Dekodierung, mit entsprechender Interpretation nicht nur der bedeutungsrelevanten, sondern auch der aphonematischen Erscheinungen. *Zweitens*, und das ist das Hauptaugenmerk der vorliegenden Darstellung, ist jede Realisierung ein Verlauf; so auch das Sprechen. Diese Dynamik zwingt den Phonetiker, die beim Sprechen vollzogenen aktiven und passiven Bewegungen als gleichberechtigt mit den (oft lediglich idealen) *Organpositionen* zu berücksichtigen. Diesen zweiten Punkt nennt der Verfasser eine »umgestaltete Sicht« und eine »Umorientierung des gesamten Ansatzes für die Darstellung des phonetischen Lehrgebäudes« (S. V).

Lindners »Lehrgebäude« besteht aus sieben Teilen. Der erste Teil führt den Leser in geschichtliche, kommunikative, soziale, funktionale, interdisziplinäre und wissenschaftstheoretische Seiten dieses Forschungsfeldes ein. Die Hauptteile 2 bis 4 behandeln gesondert die Produktion, die Perzeption und die akustische Struktur lautsprachlicher Zeichen. Im 5. Teil kommt eine systematische Beschreibung der segmentalen Einheiten, und in einem 6. Hauptstück diskutiert der Verfasser suprasegmentale Strukturen. Der Anwendungsaspekt wird im 7. Teil besonders berücksichtigt.

Schon vom Anfang an hält sich der Verfasser den Anwendungsaspekt vor Augen: Der Phonetiker habe gesellschaftswissenschaftliche Aufgaben, die zum Teil direkt an die Person gehen. So warnt *Lindner* wiederholt (S. 15, 17) vor »Unachtsamkeit« gegenüber den sprecherischen Leistungsanforderungen. Und allgemeiner zu dem Arbeitsfeld des Phonetikers sagt er: »... alle wissenschaftlichen Ergebnisse zielen auf eine spätere *Anwendung* (Herv. v. Verf. selbst) ab« (S. 34). In diesem Sinne will das Buch auch verstanden werden.

Systematisch und anschaulich beschreibt der Verfasser interne und externe Beziehungen der Phonetik (S. 20), externe z. B. zu (anderen) sprachwis-

senschaftlichen Disziplinen (S. 17). Was die Beziehung zwischen Phonetik und Phonologie betrifft, so sieht der Verfasser diese nicht als verschiedene Wissenschaften (wie nach westlicher Tradition), sondern behandelt die beiden Teildisziplinen unter Phonetik (S. 23). Möglicherweise sind wir hier bei einem Kernpunkt in der Phonetik, den wir aber nicht weiter diskutieren wollen. Der Verfasser erhofft sich aus Wechselwirkungen zwischen sowjetischer und westeuropäischer Wissenschaft auf diesem Gebiet eine gegenseitige Befruchtung (S. 23).

Der zweite Hauptteil behandelt den Sprechvorgang einschließlich der anatomischen und physiologischen Voraussetzungen, auch für Atmung und Stimmgebung. All dem übergeordnet ist ein sogenanntes sprachfunktionales System, das die schriftsprachliche Tätigkeit sowie das »innere Sprechen« mitberücksichtigt und sogar »mit *anderen Funktionssystemen* (Herv. v. Verf.), so dem für die Orientierung und die produktive Arbeit, vielfach verbunden ist ...« (S. 47—48). Der Verfasser bleibt jedoch streng beim Thema *Sprechen* und erklärt ausführlich diesen Vorgang.

Im dritten Teil folgt eine Darstellung der Perzeption lautsprachlicher Zeichen, wobei nicht nur das physiologische Gehör beschrieben und erklärt wird, sondern auch das funktionelle Hören, der »Verarbeitungsprozeß«, Berücksichtigung findet. Der Rezensent gibt es beschämt zu: Ihm waren die Ausführungen über die richtungsabhängige zentrale Störschallunterdrückung (S. 117—119) neu. Es muß nichtsdestoweniger bemerkt werden, daß die Darstellung etwas schwerfällig bzw. zu knapp scheint, wenn es um Beugung der Schallwellen geht (S. 123). Ein Literaturhinweis wäre hier besonders willkommen. Dagegen lassen die Ausführungen über die Schallquellenlokalisation (S. 134—135) den Leser verstehen, warum z. B. bei Interviews in Rundfunk und Fernsehen die Umweltakustik, etwa Verkehrslaute, so viel störender einwirkt als bei der Schallübertragung in vivo (von Person zu Person). Nicht alle Aufnahmetechniker scheinen die einschlägige Problematik zu berücksichtigen. Aber nun können wir uns wenigstens die Störungen besser erklären.

Besonders interessant finden wir die Diskussion über Sprechperzeption als Lernvorgang und als Aktualisierung eines Gedächtnisbesitzes (S. 136 ff.). Es geht im ersten Fall um die Schaffung neuer sprachlich geformter Inhalte in der Individualsprache des Perzipienten. (Verweis: Sprache, Stimme, Gehör 1981, S. 148.)

Die lautsprachliche Signalsubstanz auf dem Wege vom Sprecher zum Hörer beschreibt der vierte Hauptteil. Der Leser lernt die akustischen Parameter und etwas von der physikalischen Natur der

Sprachlaute kennen. Von dieser Darstellung soll nicht erwartet werden, daß Artikulation, Akustik und Perzeption streng auseinandergehalten sind. Denn schließlich werden alle benötigt, um das Bild des Sprechergebnisses vollständig zu machen. Nur können wir dem Verfasser schwer folgen, wenn er schreibt, daß Emotionen, welche beim Hörer durch den rationalen Nachrichteninhalt ausgelöst werden, »manchmal stärker sein (können) als die durch den Grundfrequenzverlauf übermittelte Komponente der akustischen Zeichen« (S. 172). Es kommt uns vor, als würden hier Emotionen als Komponente der akustischen Zeichen betrachtet und nicht als Ergebnis von deren Verarbeitung und Bewertung.

Im fünften Teil werden die Einheiten der Lautsprache dargestellt. Es geht um die Realisierungsebene der Segmente. Dieser und der nächste Hauptteil, über suprasegmentale Strukturen, machen die engere Phonetik (Sprachlautlehre) aus; alles vorangehende ist deren Voraussetzung. Ein Leser von Darstellungen der allgemeinen Phonetik hätte mit Interesse die Meinung dieses Verfassers zum Rätsel der fehlenden Aspiration bei p t k nach dem s- bzw. sch-Laut erfahren (S. 249). Diese Problematik hat bekanntlich Bedeutung bei Rechtschreibschwierigkeiten (sbaren, sdehen, Sglave).

Dem Rezensenten neu, und vielleicht noch bestätigungsbedürftig, ist die folgende Aussage (S. 234): »Der *Zungenspitzenkontakt*« (mit den unteren Schneidezähnen oder den unteren Alveolen — es handelt sich um die Vokalartikulation —) »ist notwendig, um eine Verlagerung des Zungenrückens in den Rachenraum zu vermeiden.«

An einer einzigen Stelle (S. 253), so will es scheinen, ist die Darstellung überholt: Der h-Laut dürfte nicht mehr als laryngealer Engelaute gelten. Diese langlebige Ansicht geht, so meinen wir, auf eine Mißdeutung der Stimmlippenbewegungen bei der Lautfolge »ha« durch Ernst *Brücke* zurück. Nach langem Ringen ist das h im Begriff, seinen rechtmäßigen Platz als oraler Reibelaut zurückzugewinnen. Dazu hat die fortgeschrittene Laryngoskopie, neuerdings auch die Fiberoptik, wesentlich beigetragen. (Verweis: Zs. für Phonetik u. allg. Spr.wiss. 12 [1959], S. 161—168.)

Im sechsten Teil, über suprasegmentale Strukturen, gibt der Verfasser Auskunft zur Problematik der Lautabgrenzung (S. 206), über Koartikulation (S. 262), Silbe (S. 286), Akzentuierung (S. 289) und Intonation (S. 306). Dabei ist es ihm gelungen, über Altes und Neues bewertend zu berichten. Wir können hier nicht in Einzelheiten gehen, möchten aber unser Lob aussprechen für die präzise Darstellung der Hauptelemente einer allgemeinen suprasegmentalen Phonetik.

Mit zahlreichen klärenden Ausführungen über Einzelheiten der Lautsprache hat der Verfasser die Grundlage geschaffen für eine Beschreibung der Gestaltung und Entwicklung kommunikativer Prozesse (Teil 7). Es handelt sich hier um Phonetik als Redelehre, sozusagen eine »Pragmatik des Sprechens«, mit allen außersprachlichen Abhängigkeiten. Auch die individuelle *Sprechentwicklung* und Sprechstörungen finden hier Berücksichtigung.

Somit erfüllt das Buch die ihm gestellte Aufgabe, »das Sprechen unter dem Tätigkeitsaspekt« darzustellen (Waschzettel). Der Rezensent kennt keine andere Einführung in die Phonetik, die in einem so weiten Rahmen konzipiert wäre. Ein Logopäde oder Sprachheilpädagoge könnte sich vielleicht noch weitere Ausführungen wünschen über pathologische Erscheinungen der Phonetik, u. a. das Sprechen Kehlkopflöser. Aber jeder Verfasser von Lehrbüchern weiß, daß er seinen Stoff arg beschneiden muß.

Trotz unserer Einwände, die im Verhältnis zu dem Positiven nicht schwer wiegen, möchten wir unserer Anerkennung Ausdruck geben. Leser, die aus den verschiedensten Richtungen zur Phonetik kommen, seien es Sprachwissenschaftler, Akustiker, Physiologen, Kommunikationsforscher, Psychologen, Sprachtherapeuten, Sonderpädagogen . . . , werden hier die Möglichkeit erhalten, Phonetiker anderer Formung besser zu verstehen und sie in ihrer eigenen Tätigkeit zu Rate zu ziehen.

Martin Kloster-Jensen

Buch- und Zeitschriftenhinweise

Behinderte, Graz/Österreich

Nr. 2, 1988

Frühförderung — ein Kongreßbericht. S. 1—67.

Behindertenpädagogik, Solms

Nr. 1, 1988

Axel Holtz, Hinterdenkental: Die sprachliche Markierung der vierten Dimension. S. 40—53.

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

Nr. 1, 1988

Friederike Meixner, Mödling: Familientherapie bei Sprachbeeinträchtigungen. S. 1—12.

Roswitha Hanisch und Ingrid Wolf, Wien: Stottern und Familientherapie — Ziele und Aufgaben. S. 13—31.

Nitza Katz-Bernstein, Zürich: Arbeit mit Eltern polternder Kinder. S. 32—40.

Hans Scheidinger, Wien: Vom Reden in die Traufe. S. 41—62.

Nr. 2, 1988

Johannes Pögl, Linz: Hörgeschädigtenpädagogik im interdisziplinären Kontext. S. 1—21.

Die Rehabilitation, Stuttgart

Nr. 2, 1988

Schwerpunktthema: Rehabilitation nach Schlaganfall (Aphasien). S. 59—96.

Die Sonderschule, Berlin-Ost/DDR

Nr. 2, 1988

Eva Seemann, Treuenbrietzen: Betreuung von Apathikern in sonderpädagogischen Beratungsstellen für Sprach-, Stimm- und Hörgeschädigte. S. 111—119.

Nr. 3, 1988

A. S. Sawgorodnaja und E. A. Nikulina, Moskau: Vorschulische Erziehung von Kindern mit allgemeinem Sprachentwicklungsrückstand. S. 151—155.

Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter, Freiburg i. Br.

Nr. 2, 1988

Adelheid von Schwerin, München: Das sprach- und sprechauffällige Kind im Kindergarten. S. 72—78.

Sprache, Stimme, Gehör. Zeitschrift für Kommunikationsstörungen, Stuttgart

Nr. 1, 1988

Manfred Grohnfeldt, Köln: Sprachtherapie auf systemtheoretischer Grundlage. S. 14—18.

Tagungen und Kongresse

25. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern

Ort: Berlin. Zeit: 29. September bis 1. Oktober 1988. Thema: Offene Sonderpädagogik — Innovationen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis.

Veranstalter: Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Freien Universität Berlin in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften.

Veranstaltungsort: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, »Silberlaube«, Habelschwerdter Allee 45, 1000 Berlin 33 (Dahlem). Verkehrsverbindungen: U-Bahnhof Dahlem-Dorf, Bus A 1, A 17.

Teilnehmergebühr: 70 DM/Studenten 10 DM.

Anmeldungen zur Tagung werden unter Zahlung der Teilnehmergebühr auf das Konto der Hauptkasse der Freien Universität Berlin, Konto-Nr. 074 000 35 00 bei der Sparkasse der Stadt Berlin West (Bankleitzahl 100 500 00), zugunsten der Buchungsziffer 00/00012/5334 unter Angabe des Stichwortes »Dozententagung 1988« erbeten bis zum 30. August 1988.

Rückfragen richten Sie bitte an die Geschäftsführung des Instituts für Sonder- und Heilpädagogik, z. Hd. Prof. Norbert Stoellger, Königin-Luise-Straße 24—26, 1000 Berlin 33, Telefon (030) 838-64 50 bzw. -64 40.

Fortbildungsveranstaltung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

Ort: Bildungshaus Chorherrenstift Vorau, A-8250 Vorau. Zeit: 12. bis 16. Oktober 1988. Thema: Diagnose von Sprachbeeinträchtigungen.

Tagungsbeitrag einschließlich Vollpension 1900 ÖS, ohne Unterkunft/Verpflegung 600 ÖS (nur in Ausnahmefällen!). Anmeldeschluß: 20. September 1988. Anmeldungen: Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Kindermann-gasse 1, A-1170 Wien.

Fachtagung der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Logopädie

Ort: Casino Zürichhorn, Zürich. Zeit: Freitag, 18. November 1988. Thema: Erscheinungsbild, Früherfassung und Spracherwerb des POS-Kindes.

Information und Anmeldungen: Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie (SAL), c/o Pro Infirmis, Postfach 129, CH-8032 Zürich. Telefon (01) 251 05 31.

Seminar

Das Institut für päd.-psychologische Fortbildung und Therapie, Hannover, veranstaltet am 19./20. November 1988 ein Seminar zum Thema »Sensorische Integrationstherapie nach Jean Ayres und ihre Relevanz für die Sprachheilarbeit«.

Informationen und Anmeldungen an das Institut, z. Hd. K. Brüggebors, Schneckenburgerstraße 30, 3000 Hannover 1.

Vorankündigungen

XXIst Congress of the International Association of Logopedics and Phoniatics. August 6—10, '89. Prague, Czechoslovakia.

Sekretariat: XXI. Congress I.A.L.P., c/o Czechoslovak Medical Society J. E. Purkyne, Vítězného února 31, 120 26 Praha 2, Czechoslovakia.

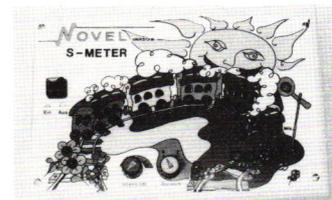


Die SVG-Serie

Sprachverzögerungsgeräte für die Verhaltenstherapie des Stotterns

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

Unsere Broschüre gibt Hinweise für die Anwendung und Therapie der Geräte und kann kostenlos angefordert werden.



S-Meter

Übungsgerät zur spielerischen Einübung der stimmlosen Reibelaute (S, Sch . . .).

Audiotest AT 6.000

Preiswerter quick-check Audiometer zur Überprüfung des Sprachgehörs.

Audiotest AT 8.000

Mikroprozessorgesteuerter Audiometer für Einzel- und Reihen-gehöruntersuchungen.

NOVEL elektronik

Wolfgang Heikamp
Waldesrand 43, 4630 Bochum 5
Telefon (0234) 47 57 69

Weitere Informationen: Ende 1988.

In Verbindung mit dem o. a. Kongreß der IALP stehen folgende Symposien:

Satellite Symposium of the 21st Prague World Congress of IALP, August 1—3, 1989, Budapest, Hungary. Schwerpunktthema: Gaumenspalten-sprache.

Weitere Auskünfte über: Motesz Congress Bureau, P.O.B. 32, Budapest, H-1361.

International Symposium of Phonosurgery and Phoniatics, Karlovy Vary - Czechoslovakia, August 11—13, '89, Satellite Meeting of XXIst Congress of IALP in Prague.

Sekretariat: Prim. MUDr. Zdenek Kresa, Head of the Phoniatic Department, ENT Clinic of Medical Faculty, Charles University Plzen, Sokolovská Street 77, 323 14 Plzen, Czechoslovakia.

Vorschau

- D. Randoll:* Erfahrungen und Ergebnisse bei der Anwendung des Systematic Fluency Training for young children (SFTYC) von R. E. Shine.
- H.-J. Motsch:* »Pädagogische Logopädie« in der Schweiz.
- U. de Vries et al.:* Katamnese zur Behandlung stotternder Kinder im Vorschulalter mit begleitender Elternberatung.
- H. Rodenwaldt:* Beratung oder Belehrung? — Das Gespräch mit Bezugspersonen von Menschen mit sprachlichen Unzulänglichkeiten.
- R. Rameckers:* Die flexible Eingangsstufe. — Ein Vorschlag zur Verbesserung der Integrationschancen sprachbehinderter Schüler.
- P. Wettstein:* Berufsbild und Ausbildung der Logopäd(inn)en in der Schweiz.

Suche für meine gutgehende sprachtherapeutische Praxis (Raum Weserbergland) zum 1. Januar 1989 eine(n)

Sprachtherapeutin/ Sprachtherapeuten

als Nachfolgerin/Nachfolger.

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

Zur Mitarbeit in meiner logopädischen Praxis in Hannover 1 suche ich zum 1. Oktober 1988 eine(n)

Logopädin(en)

mit guter fachlicher Qualifikation. Alle Störungsbilder werden behandelt. Die Vergütung erfolgt in Anlehnung an den BAT.

Ihre Bewerbung schicken Sie bitte unter Chiffre Nr. 02/04 SP an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

ENDLICH die richtigen Kopiervorlagen!

Ansprechend in Konzeption und grafischer Gestaltung. Beste Produktqualität. Vorteilhafte Loseblatt-Mappen im DIN-A4-Format. Seit Jahren in der Schulpraxis erprobt. **Bergedorfer Kopiervorlagen für alle Fächer!** Für Freie Arbeit, Fördermaßnahmen und differenzierte Übungsphasen in Grund-, Sonder- und Hauptschulen. Günstige Preise, weil vom Verlag direkt zum Kunden. Laufend interessante Neuheiten! Prospekt anfordern bei:



**Verlag
Sigrid Persen**

Dorfstr. 14, D-2152 Horneburg/Niederelbe
Telefon: 0 41 63 / 67 70 von 0—24 Uhr

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

KRANKENHAUS SPANDAU

BERLIN

Wir suchen zum nächstmöglichen Zeitpunkt eine/einen

Logopädin/Logopäden — Vgr. Vc/Vb BAT —.

Die Stelle kann auch mit zwei Teilzeitbeschäftigten besetzt werden.

Aufgabengebiet:

Das Krankenhaus Spandau besteht aus drei örtlich getrennten Bereichen mit rund 1560 Planbetten und den Disziplinen Innere Medizin, Geriatrie, Chirurgie, Lungenheilkunde, Dermatologie, Neurologie und Psychiatrie.

Der Schwerpunkt des Einsatzes des Logopäden liegt in den Geriatriischen Abteilungen des örtlichen Bereiches Hohengatow.

Die Inanspruchnahme der dienstlichen Einrichtungen für ambulante Behandlungen im Rahmen einer Nebentätigkeit wird gegen Abführung eines Nutzungsentgeltes angeboten.

Bei der Wohnraumbeschaffung sind wir gern behilflich.

Voraussetzungen:

Staatliche Anerkennung als Logopädin/Logopäde.

Für Rückfragen steht Ihnen die Chefarztin der 2. Abteilung für Geriatrie, Frau Dr. Feuerhoff, Telefon (030) 36 50 83 20, gern zur Verfügung.

Bewerbungen erbitten wir mit den üblichen Unterlagen innerhalb von drei Wochen nach Veröffentlichung an:

Krankenhaus Spandau — Personalwirtschaftsstelle — Lynarstraße 12, 1000 Berlin 20.

ARBEIT IM AUSLAND

WÜNSCHEN SIE EIN NEUES LEBEN?

Suchen Sie eine Arbeit im Ausland? Dieses Buch ist, was Sie brauchen. Hier bekommen Sie alle Auskünfte und Adressen zu etwa 1000 Unternehmen und Stellenvermittlungen. Wir erlauben uns, Ihnen gleichzeitig das Buch anzubieten, das für jeglichen Bewerber einfach eine notwendige Voraussetzung ist. Es enthält alles; von der Bewerbung bis zum Anstellungsvertrag, Auskunft über Arbeitserlaubnis, Visa, Klima, Lohn- und Wohnverhältnisse in Europa, den USA, Kanada, Westindien, Australien und dem Fernen Osten. Es gibt Arbeiten wie z. B. Metall-, Ölindustrie, Gartenbau, Fahrer, Reiseleiter, Hotel und Restaurant, Aupair, Luxus-Kreuzfahrten. Wenn Sie interessiert sind, fragen Sie schriftlich nach unserer Freibroschüre mit weiterer Auskunft, es gibt sie in Deutsch und Englisch. Schreiben Sie an:

- Freibroschüre
- Buch »Arbeit im Ausland«, Preis: 45,— DM

EUROPA BOKFÖRLAG AB

Box 2014, S-135 02 Tyresö, Sweden

N. B. Wir vermitteln keine Arbeiten!

Die Sprachheilarbeit

C 6068 F

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

WSS 007807 *00011*
JUERGEN JESKE
HILDEGARDSTR. 21
1000 BERLIN 31

Bernd-Blindow-Schulen

Ab sofort oder später suchen wir haupt- und nebenberuflich für eine interessante Lehrtätigkeit an unserer in Gründung befindlichen Berufsfachschule für Logopädie

staatlich
geprüfte
Berufe
mit
Zukunft



**Logopäden(innen)
Linguisten(innen)
Sonderschullehrer(innen)
(Atem-, Stimm- und Sprachlehrer).**

Wir bieten Ihnen einen selbständigen Aufgabenbereich und erwarten aufgeschlossene Persönlichkeiten mit einschlägiger Berufserfahrung.

Als Schulorte kommen zunächst Hannover und Bückeberg in Frage.

Bitte bewerben Sie sich mit den üblichen Unterlagen.

Herminenstraße 17f, 3062 Bückeberg, Telefon (05722) 2 50 17

SMS

Strukturierte Materialien-Sammlung

Eine Beschreibung von Spiel- und Übungsmaterialien zur Förderung
(sprach-)entwicklungsverzögerter Kinder.

Von Dr. Jürgen Teumer und Tilman Walther.

Die SMS ermöglicht es dem Bezieher, sich schnell und umfassend über das breite Spektrum des Angebots einschlägiger Verlage sachgerecht zu informieren.

Grundwerk mit Ordner	40,— DM
1. Ergänzungslieferung	28,— DM
2. Ergänzungslieferung	24,— DM

Insgesamt werden nahezu 300 Materialien vorgestellt, darunter in der
2. Ergänzungslieferung 29 technische Hilfen und Geräte.

Nur direkt zu beziehen vom Verlag

Wartenberg & Söhne · 2000 Hamburg 50

Theodorstraße 41 w · Telefon (040) 89 39 48.