C 6068 F

DIE SPRACHHEILARBEIT

33. Jahrgang
Dezember 6/88

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

Inhaltsverzeichnis

Auf ein Wort — Seite
Geert Lotzmann — 263

Hauptbeiträge

Manfred Grohnfeldt, Köln
Das Studium der Sprachheilpädagogik zwischen Theorie und Praxis — 265

Berthold Neumann, Köln
Das frühe diagnostische Inventar — 271

Jutta Breckow, Köln
Was bedeutet Sprachbehinderung? — 276

Renate Eckert, Köln
Neuere Aspekte in der Integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung sprachbehinderter Kinder — 282

Reiner Bahr, Düsseldorf, und Heiner Nondorf, Detmold
Praxis sprachtherapeutischen Spielens — 291

Jürgen Steiner, Leverkusen, und Ursula Worms, Düsseldorf — Seite
Struktur und Kommunikation als komplementäre Elemente der Aphasietherapie — 297

Magazin

dgs-Nachrichten — 301
Personalia — 305
Einblicke — 308
Weitwinkel — 310
Biographische Notizen — 310
Rezensionen — 311
Tagungen und Kongresse — 313
Buch- und Zeitschriftenhinweise — 314
Vorschau — 314

ISSN 0584—9470

dgs

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)

Bundesvorsitzender: 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 1
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, Glojenbarg 32, 2000 Norderstedt
Westfalen-Lippe	Hans-Detlef Heining, Liegnitzer Weg 43, 4440 Rheine 1

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

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

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:
Wartenberg & Söhne GmbH · 2000 Hamburg 50, Theodorstraße 41 w, Telefon (040) 89 39 48.

Bezugspreis pro Heft 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.

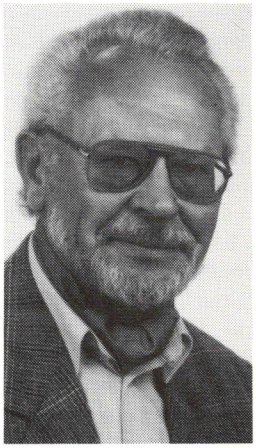
Mitteilungen der Redaktion

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.

Beilagenhinweis: Der heutigen Ausgabe unserer Zeitschrift liegt ein Prospekt des Gustav Fischer Verlag, Stuttgart, bei.



Geert Lotzmann

Auf ein Wort

Nomenklatur und Interdisziplinarität in Diagnose und Therapie von sprachlichen Kommunikationsstörungen — eine Forderung des Tages

Viele denken und bedenken den in »Mode« gekommenen Begriff Interdisziplinarität, noch mehr sprechen und schreiben darüber, aber wie viele praktizieren seinen Inhalt, machen Ernst mit der Inter-Disziplinarität auf dem Gebiete der ins Kraut geschossenen Therapeutengruppen und eines — aufgrund einer diffusen Gesetzgebung — angemaßten Therapeutentums auf dem längst nicht mehr übersehbaren Gebiet der sogenannten sprachlichen Kommunikationsstörungen! Hier stocke ich schon: Oder sind es Fehler, Abweichungen — von was, doch wohl von der »Norm« —, also Normverstöße, Leiden, wenn nicht gar Krankheiten? Vielleicht sind es aber auch nur Fehlhaltungen oder gar bewußte Normverstöße, um gegen sprachlich-sprecherische Prinzipien, Konventionen, angeblich unzeitgemäße Lehrmeinungen zu rebellieren, diese prinzipiell in Frage zu stellen — begründet oder, wie die Praxis meist zeigt, unbegründet —, unbequeme »Regeln« zu negieren oder zu leugnen, kurzum: auch der Sprache im Sprechen (und Schreiben) alle »Freiheiten« zu gestatten.

Natürlich sind bei diesen aphoristischen Überlegungen bestimmte »Störungs- bzw. Krankheitsbilder« ausgeblendet. Nur ein Beispiel: Wer will schon mit einer Aphasie leben oder als Stotterer abgestempelt sein? Aber wie steht es mit Dysphonien und Dyslalien, mit dem Poltern und der Sprechangst, mit der Diskrepanz zwischen Sprechdenken und dem mündlichen Kommunikationsergebnis, mit Wortfindungsschwierigkeiten und grammatisch-syntaktischen Fehlleistungen und — last, not least — der verbreiteten Unfähigkeit, sich in Gespräch und Rede sinnvoll, strukturiert, hörerangemessen und rückkopplungsbezogen zu äußern?

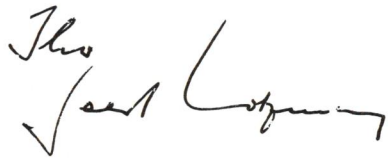
Unversehens bin ich auf die Ebene der immer komplizierter, aber zugleich ungenauer werdenden Nomenklatur geraten. Beides läßt sich aber, so meine ich, gar nicht voneinander trennen: Interdisziplinäres Verhalten der einzelnen Therapeutengruppen, wenn nicht gar Gruppierungen, müßte bei der Klärung der Nomenklatur ansetzen, wenn im Miteinander Einverständnis erreicht werden soll, wenigstens in Form einer Art Grundnomenklatur. Und tatsächliche Interdisziplinarität müßte im Bereich der Diagnose — von welch kompetenter Seite auch immer — und schließlich der Therapie, d. h. einschränkend bei den helfenden Ansätzen der nicht immer hilflosen Helfer, praktiziert werden bis zu einem Punkt, der sich in der hier und jetzt aktuellen Situation zumindest ein Minimum an Grundkonsens als Ziel setzt.

Ich benenne also zwei »Probleme«, die nicht erst übermorgen auf der Tagesordnung aller derjenigen zu stehen hätten (haben), die sich der Sprache und dem Sprechen, dem Hören und Verstehen, dem Miteinander-Sprechen und Aufeinander-Hören verpflichtet

fühlen oder von Amts wegen als Helfende und Heilende zu funktionieren haben: von der von fachlich ausgebildeten Therapeuten möglichst nachzuvollziehenden Nomenklatur auf dem Gebiete der Sprach-, Sprech-, Stimm- und Hörstörungen und der unabdingbar engen Zusammenarbeit aller Diagnostiker und Therapeuten in dem Bereich, der den Menschen zum Menschen macht, der Sprache. Hören wir endlich auf, immer wieder nur darüber zu sprechen und zu schreiben, uns zu ärgern oder zu monieren, uns zu bekämpfen und zu diffamieren bis zu dem Punkt, wo Idealismus und guter Wille in Frustration umschlägt, sondern sehen und verstehen wir uns als helfende *Gemeinschaft* — jeder auf seinem Spezialgebiet —, als eine Gemeinschaft von Wissenden und Erfahrenen, aber frei von jeder Überheblichkeit und Besserwisserei, die aus der unmittelbaren *Begegnung* über den typisch deutschen Latten- oder Drahtzaun hinaus als Mitglieder dieser Gemeinschaft mit Kollegen *kooperieren,* in Wort und Tat, in Diagnose und Therapie.

An spezifischen Berufsverbänden fehlt es in der Tat nicht; sie sind inzwischen Legion. Organisiert sein ist alles, und die Beiträge steigen und steigen. Es lebe die Lobby. (Ich weiß, daß auch unser politisches Gesellschaftssystem die Lobby geradezu fordert — leider.) Was wir brauchen, dringend benötigen, sind eben interdisziplinäre *Begegnungen* — wenn man will, fachwissenschaftliche Tagungen —, um das Verbandsdenken abzubauen, fachinterne Überheblichkeiten als Verstoß gegen das Berufsethos zu brandmarken, götterähnliches Verhalten in die Schranken zu weisen, persönliche Egoismen beim Namen zu nennen.

Ich habe versucht, vor nunmehr 20 Jahren ein bescheidenes Anfangssignal in der hier skizzierten Richtung zu setzen. Einige tausend Teilnehmer empfanden und empfinden diesen Versuch als den Schritt in die richtige Richtung, eben als Fortschritt. Ich weiß nicht, wie viele dieses Unternehmen, die »Inzigkofener Gespräche«, mit scheelen, wenn nicht gar feindlichen Augen betrachten. Das ist ihr Recht. Fest steht für mich — und davon bin ich überzeugt —, daß nur über solche Einrichtungen, die keiner Berufsorganisation Rechenschaft schuldig sind, und durch Idealismus, Engagement, zielgerichtete Konzeption und auch Risikobereitschaft die oben angedeuteten Animositäten und zum Teil Feindseligkeiten reduziert, im Idealfall merklich abgebaut werden können. Grundlage ist allerdings, daß jeder weiß, wovon gesprochen wird und was gemeint ist, wenn von Interdisziplinarität in Verbindung mit einer Nomenklatur-Diskussion die Rede ist. Und nur so kann sich ein abgestimmtes, sich ergänzendes, wenn nicht gar gemeinsames Vorgehen beim helfenden Eingriff bei Menschen mit sprachlichen und sprecherischen Kommunikationsdefiziten entwickeln.



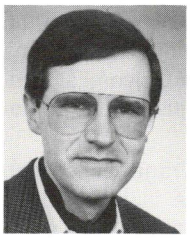
(Dr. Geert Lotzmann, der Begründer der »Inzigkofener Gespräche«, ist Akademischer Direktor und Leiter der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung an der Universität Heidelberg.)

HAUPTBEITRÄGE

Im Rahmen der 600-Jahr-Feier der Universität zu Köln wurde von den Mitgliedern des Seminars für Sprachbehindertenpädagogik der Heilpädagogischen Fakultät am 2. Juli 1988 ein »Forum der Sprachheilpädagogik« ausgerichtet. Die nachstehend veröffentlichten Referate stammen aus dem Programm dieser Festveranstaltung.

Die Redaktion

Die Sprachheilarbeit 33 (1988) 6, S. 265—271



Manfred Grohnfeldt, Köln

Das Studium der Sprachheilpädagogik zwischen Theorie und Praxis

Zusammenfassung

Es wird eine Möglichkeit vorgestellt, wie unter den spezifischen personellen und räumlichen Bedingungen an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln eine Erweiterung der sprachtherapeutischen Qualifikation der Absolventen angestrebt wird. Am Beispiel der Aphasietherapie wird der konzeptionelle Zusammenschluß aufeinander bezogener theorie- und praxisorientierter Veranstaltungen erläutert. Koordinierend ist eine Veranstaltung zur pädagogischen Sprachtherapie, in der eine theoretisch aufgearbeitete Phänomenologie in Einzelfallarbeit die Studenten zu einer vertieften Reflexion über das Themengebiet anregen soll.

1. Einleitung

Eine häufig geäußerte Kritik an dem Studium der (Sprachheil-)Pädagogik, aber auch der Psychologie, Medizin usw. besteht darin, daß das Studium nicht genügend für die zu erwartende spätere praktische Arbeit qualifiziere. Es ist zu fragen, ob diese Aufgabe überhaupt von den Universitäten in ihrer jetzigen Struktur übernommen werden kann.

Im folgenden soll dazu der Zusammenhang von theorie- und praxisbezogenen Anteilen in einem Universitätsstudium der Sprachheilpädagogik reflektiert werden. Dazu möchte ich

- zunächst auf das Selbstverständnis und die Aufgabenbereiche des Studiums allgemein eingehen,
- im weiteren Kriterien für die Zielsetzung und Realisierung praxisorientierter Anteile im Studium formulieren
- und schließlich *eine* Möglichkeit zur Erweiterung der sprachtherapeutischen Qualifikation zur Diskussion stellen, die im Seminar für Sprachbehindertenpädagogik an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln erprobt wird.

2. Selbstverständnis und Aufgabenbereiche des Studiums der Sprachheilpädagogik

Die Diskussion der angesprochenen Fragestellung erfolgt auf zwei Ebenen:

- Zum einen werden Überlegungen zur Ausbildung von Sprachheilpädagogen vorgenommen,
- zum anderen wird das Selbstverständnis der deutschen Universitäten angesprochen.

Beides muß vor dem Hintergrund eines sich wandelnden gesellschaftlichen Kontextes interpretiert werden.

Während zu Anfang des Jahrhunderts die Ausbildung von Sprachheilpädagogen im Sinne einer »Meisterlehre« (*Bleidick* 1969) er-

folgte, setzte nach dem Zweiten Weltkrieg eine zunehmende Akademisierung ein, die zunächst weitgehend auf die schulischen Besonderheiten ausgerichtet war. Dabei erfolgte eine Betonung der Praxis. Theorieferne wurde beklagt — im Hinblick auf die inhaltlichen Sachanforderungen des Fachgebietes, aber auch aus Gründen der Imageverbesserung der eigenen Disziplin.

Die in vielen Bundesländern vorgenommene Eingliederung der Pädagogischen Akademien und Hochschulen in die Universitäten in den letzten Jahrzehnten ging mit der erhofften Statusaufwertung einher, wobei eine zunehmende Betonung der Theorie erfolgte. Sicher spielte dabei die Fülle neuer Erkenntnisse aus anderen Wissenschaftsdisziplinen eine Rolle, die in das Aufgabengebiet von Sprachheilpädagogen neu eingebracht wurden. Es erscheint aber auch nicht ausgeschlossen, daß aus einem — falsch verstandenen? — Nachweis von Wissenschaftlichkeit eine einseitige Betonung des methodischen Inventars der empirischen Sozialwissenschaften erfolgte. Die Folge: Nicht nur in der Sprachheilpädagogik wurde ein verstärkter »Praxisschock« der Studienabgänger beklagt.

Es ist zu fragen, ob das angestrebte Ziel — die Verbindung von Theorie und Praxis — überhaupt im Rahmen eines Universitätsstudiums zu realisieren ist. Dies führt zum Selbstverständnis der deutschen Universität allgemein.

Zunächst gilt es festzuhalten, daß ein akademisches Studium an einer Universität nicht mit einer fachbezogenen Ausbildung an einer Pädagogischen Akademie oder Fachhochschule zu verwechseln ist. Dies kann für die Qualifizierung von Sprachheilpädagogen mit Vor- und Nachteilen einhergehen. Darüber hinaus hat sich das Bild an den Universitäten gerade im letzten Jahrzehnt entscheidend gewandelt. Das *Humboldtsche* Ideal der Einheit von Lehre und Forschung war auf die damalige Eliteuniversität ausgerichtet. Unter den Bedingungen der heutigen »Massenuniversitäten« stehen manche Ansprüche zur Disposition bzw. erhalten eine andere Gewichtung — auch die einer praxisbezogenen Unterweisung.

Eine Frage lautet damit: *Kann* man unter den derzeitigen Voraussetzungen in der Universität praxisorientierte Veranstaltungen anbieten? Eine andere Frage lautet: *Soll* man das überhaupt? Hat es einen Zweck, durch Praxis in der Universität die spätere Handlungskompetenz von Pädagogen verbessern zu wollen? Empirische Forschungen zu den Auswirkungen eines fünfwöchigen Schulpraktikums auf das Lehrerverhalten lassen dies zumindest bezweifeln (*Borchert/Brucks* 1987) und verweisen darauf, daß letztlich nur langjährige Routine das praktische Verhalten dauerhaft verändert. Sollte die Konsequenz lauten, Praxis damit aus der Universität fernzuhalten und nur auf die zweite Phase zu beziehen?

Die Beantwortung dieser Frage ist letztlich eine *Wertentscheidung*. Sie läßt sich nicht empirisch begründen. Im Hinblick auf die Anforderungen der Arbeit mit sprachgestörten Menschen wird an dieser Stelle die Auffassung vertreten, daß pädagogisch-therapeutische Hilfen *personbezogen* sein müssen. Für die Sprachheilpädagogik bedeutet dies, daß sie eine *anwendungsbezogene Disziplin* ist. »Für die Heilpädagogik ist der unmittelbare Umgang mit behinderten Kindern und Jugendlichen auch in Forschung und Lehre folglich unverzichtbar« (*Kanter* 1985, S. 33). Dabei sollte ein akademisches Studium die »Anleitung zur praktischen Arbeit wenigstens in Grundzügen einschließen« (*Kanter* 1985, S. 27).

Folgt man dieser Prämisse, dann ist nach hochschuldidaktischen und -methodischen Wegen zu suchen, um diesen Anspruch zumindest ansatzweise einzulösen.

3. Kriterien für ein praxisorientiertes Studium der Sprachheilpädagogik

3.1. Zielsetzungen

Es versteht sich, daß das idealtypische Ziel einer Erweiterung der pädagogisch-therapeutischen Handlungskompetenz nur approximativ zu erreichen ist. Und dennoch sollte es versucht werden. Es muß vermieden werden, daß der Absolvent der Universität zwar »viel weiß, aber wenig kann« (*Grissemann* 1983, S. 29). Für das Einbringen praxisorien-

tierter Veranstaltungen in den Gesamtablauf des Universitätsstudiums bedeutet dies, daß derartige Studienanteile nicht nur zur Information dienen, sondern im besten Fall auch dazu, an ausgewählten Praxisbeispielen theoretische Modelle zu erläutern, besser durchschaubar zu machen und eine spiralförmige Aufwärtsentwicklung in Gang zu setzen, bei der — ausgehend vom Praxisbeispiel — eine theoretische Durchgliederung erfolgt, die wiederum eine gezieltere Praxisbeurteilung und -einwirkung erlaubt. Nicht die Praxis an sich zählt, sondern eine angeleitete und intensivierte Praxis, die mit einer theoretischen Reflexion einhergeht.

3.2. Realisierungsmöglichkeiten und -grenzen

Zu unterscheiden ist hier im Hinblick auf hochschuldidaktische Vorentscheidungen durch die inhaltliche Strukturierung des Lehrangebots sowie Fragen der methodischen Gestaltung und Umsetzung.

Zu beachten ist, daß sich das Studienangebot in einer sich ändernden Gesellschaft den jeweiligen Erfordernissen der Praxis anpassen muß bzw. diese aktiv mitgestalten sollte. Dies bedeutet, daß Sprachheilpädagogen so zu qualifizieren sind, daß sie pädagogisch-therapeutische Hilfen überall dort bieten können, wo dies fachlich erforderlich ist — auch, aber nicht nur in der Schule. Angesichts allgemein sinkender Schülerzahlen (übrigens nicht in der Sprachheilschule: *Grohnfeldt* 1987), aber einer wachsenden Invaliditätsquote in der Bevölkerung besteht durchaus ein Bedarf an heilpädagogischen Hilfeleistungen, der zu einem flexiblen Einsatz der Studienabsolventen hinsichtlich der späteren Arbeitsplatzmöglichkeiten führen wird. Von der Sache her wie auch im Hinblick auf die zu erwartende verschärfte arbeitsmarktpolitische Konkurrenzsituation mit Angehörigen anderer Berufe im sprachtherapeutischen Bereich wird es unumgänglich sein, die sprachtherapeutische Qualifikation der Absolventen sicherzustellen und — wenn möglich — zu erweitern.

Damit sind Fragen der methodischen Gestaltung angesprochen, die wiederum sehr von den äußeren Bedingungen an der jeweiligen Universität, Abteilung usw. abhängen. Insbesondere sind dies Variablen, die durch

- — die Studentenzahlen,
- — das Zahlenverhältnis der Lehrenden zu den Studenten,
- — die vorhandenen Räumlichkeiten und ihre Ausgestaltung,
- — die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Institutionen (Schulen, Beratungsstellen, Kliniken . . .),
- — Auflagen durch Prüfungs- und Studienordnungen usw.

vorgegeben sind und beachtet werden müssen. Gerade im Zusammenhang mit den Recherchen zur 600-Jahr-Feier der Universität zu Köln wurde offensichtlich, daß die Heilpädagogische Fakultät dieser Universität von den Studenten- und Professorenzahlen, aber auch vom Veranstaltungsangebot her die größte Einrichtung dieser Art in Westeuropa ist. Von den derzeit eingeschriebenen etwa 2600 Lehramtsstudenten haben dabei ungefähr 1200 Sprachbehindertenpädagogik als erste oder zweite Fachrichtung gewählt. Hinzu kommen etwa 150 Diplomanden. Das Seminar für Sprachbehindertenpädagogik ist damit das zahlenmäßig größte der Heilpädagogischen Fakultät. Dem steht ein begrenztes Raumangebot gegenüber und ein Mitarbeiterstab von derzeit sechs hauptamtlich Lehrenden (zwei Professoren, ein Akademischer Oberrat, zwei Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen, eine Sonderschullehrerin i. H.), der bei einer permanenten Überlastquote und erheblichen Prüfungsbelastungen tätig ist. Wie ist unter diesen Voraussetzungen ein praxisorientiertes Studium zu gestalten?

4. Ansätze zur Erweiterung der sprachtherapeutischen Qualifikation im Seminar für Sprachbehindertenpädagogik an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln

4.1. Voraussetzungen zur weiteren Gestaltung

Nicht nur im quantitativen Bereich nimmt die Heilpädagogische Fakultät in Köln eine herausragende Position ein. Bei einem Vergleich der Studienstätten resümiert *Kanter* (1987, S. 110): »Köln hat seit Mitte dieses Jahrhun-

derts eine zentrale Stellung in der Entwicklung heilpädagogischer Lehre und Forschung im deutschsprachigen Raum gewonnen.« Dies gilt auch für das Veranstaltungsangebot. Allein den beiden Lehrstuhlvertretern in der Sprachbehindertenpädagogik sind durchschnittlich 25 bis 30 Lehr- und Unterrichtsbeauftragte zugeordnet. Damit kann insgesamt ein vielfältiges Studienangebot vorgelegt werden, durch das ein breites Spektrum an Fragestellungen und Störungsphänomenen angesprochen wird. Auf diesen Voraussetzungen — hohe Studentenzahlen, wenig Räumlichkeiten, breitgespanntes Veranstaltungsangebot — gilt es aufzubauen.

Dazu möchte ich ein Beispiel aus meinem eigenen Arbeitsbereich vorstellen. Im wesentlichen geht es dabei um den konzeptionellen Zusammenschluß bereits bestehender und neu aufgenommener Veranstaltungen zu einem Themengebiet bei interdisziplinärer Ausrichtung, die durch ein Seminar zur pädagogischen Sprachtherapie mit begleitenden Einzelfallstudien unter Supervision koordiniert werden. Die genannte Veranstaltungsform, bei der Theorie und Praxis mehr als bisher aufeinander bezogen werden sollen, wird in einem sich wiederholenden Turnus von drei Semestern für die Störungsbilder

— Sprachentwicklungsstörungen,
— Stottern und Poltern,
— Aphasien und Dysarthrien

von mir angeboten. Im folgenden soll das Prinzip am Beispiel der Aphasietherapie erläutert werden.

4.2. Verdeutlichung am Beispiel der Aphasietherapie

Die Anforderungen an einen Aphasietherapeuten sind hoch: Der Aufgabenbereich ist nur interdisziplinär zu bewältigen, verlangt ein hohes Fachwissen aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen und viel praktische (und menschliche!) Erfahrung. Dementsprechend schwierig erweist sich die Ausbildung.

Andererseits sind die Voraussetzungen gerade an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln außerordentlich günstig. Es bestehen traditionell gute Verbindungen zur Rheinischen Landesklinik in Bonn, die durch Lehraufträge aufrechterhalten werden.

Darüber hinaus sind die Fächer Psychologie und Patholinguistik durch Lehrstühle vertreten, denen die Pädagogik koordinierend zugeordnet werden konnte (siehe Abbildung 1).

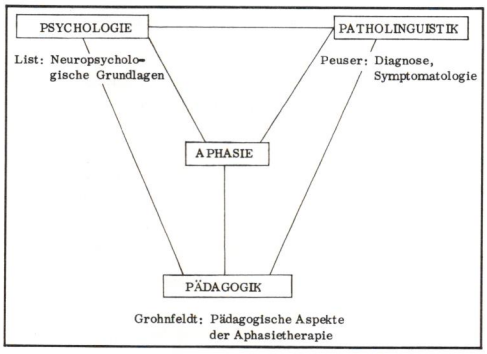


Abbildung 1

Medizinische Grundlagen (mit Patientenvorstellungen) und Fragen der logopädischen Therapie sind ebenfalls bereits durch Lehraufträge abgedeckt (siehe Abbildung 2).

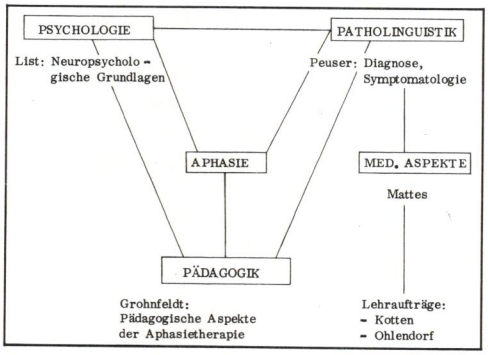


Abbildung 2

Zusätzlich werden jetzt begleitende Veranstaltungen zur Gesprächsführung, Beziehungsstrukturanalyse und Selbsterfahrung mit einbezogen, die für eine therapeutische Gesprächsführung von Bedeutung sind, ein Unterrichtsauftrag über Materialien und Medien in der Aphasietherapie angeboten sowie zehn bis zwölf Mentoren in Kliniken und freien Praxen für begleitende Einzelfallstudien beteiligt (siehe Abbildung 3).

Die Studenten, die an dem Seminar »Pädagogische Aspekte der Aphasietherapie« (*Grohnfeldt*) teilnehmen, sollten im Idealfall die bisher genannten Veranstaltungen mög-

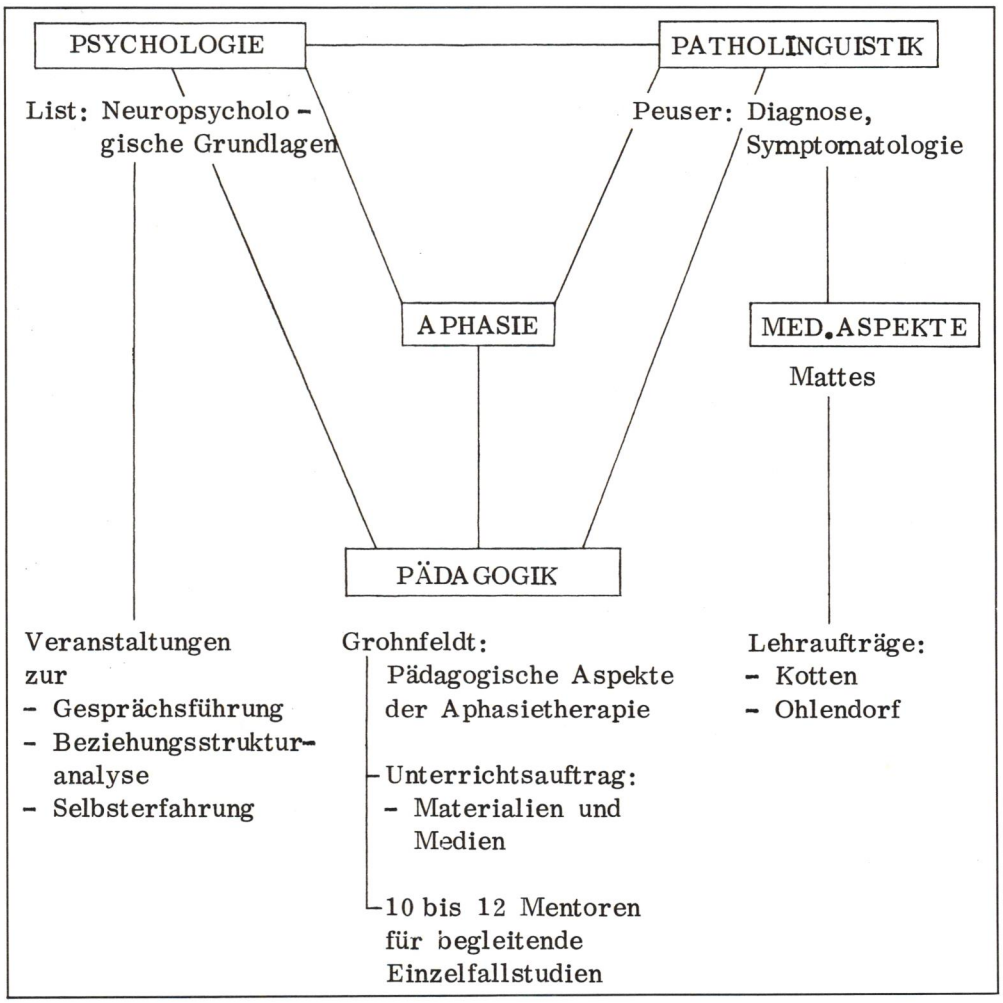


Abbildung 3

lichst bereits besucht haben bzw. besuchen. Zusätzlich zu den im Seminar angesprochenen theoretischen Grundlagen der pädagogischen Sprachtherapie übernehmen sie die Arbeit mit einem Aphasiker, hospitieren und führen unter Supervision sprachtherapeutische Sitzungen durch, die in der Universität im Plenum sowie in Einzelbesprechungen aufgearbeitet und dadurch in einen weiteren theoretischen Rahmen eingeordnet werden. Durch eine kurz-, mittel- und langfristige Planung werden individuumspezifische Besonderheiten des sprachtherapeutischen Verlaufsprozesses herausgearbeitet, die im Hinblick auf das zugrundeliegende Menschenbild reflektiert werden.

Gerade am Beispiel der Aphasietherapie wird ein mögliches Menschenbild des Therapeuten als »Begleiter« anschaulich vor Augen geführt. Pädagogische Sprachtherapie umfaßt dabei

— die Beeinflussung der Sprachstörung selbst durch gezielte sprachtherapeutische Übungen zur Erweiterung des Sprachausdrucks und/oder Sprachverständnisses und damit der kommunikativen Möglichkeiten,

— das Eingehen auf die psychosoziale Situation des betreffenden Menschen,
— im Einzelfall eine Neubewertung des familiären und sozialen Erlebens für alle Betroffenen.

Zumeist ist der Sprachtherapeut derjenige, der am häufigsten im Rahmen der interdisziplinären Rehabilitation mit dem Aphasiker zusammen ist. Der Anlaß der sprachtherapeutischen Sitzung ist nicht selten eine Möglichkeit zum Aufbau eines weiterreichenden Vertrauens- und Bezugsverhältnisses und damit einer pädagogischen Aufgabenstellung im ursprünglichen Sinne des Wortes »Menschenführung«.

5. Ausblick

Die Einrichtung der genannten Veranstaltungsform entstand aus der Erkenntnis, daß Wissen nicht unbedingt Handlungskompetenz nach sich zieht, eine Strukturierung theorie- und praxisorientierter Veranstaltungsangebote aber zumindest die Wahrscheinlichkeit erhöht, positive Voraussetzungen dafür zu schaffen. Die vorgestellte Konzeption ist dabei nicht als übergreifendes Modell zu verstehen, sondern als *eine* Möglichkeit, mit den bereits vorhandenen und kurzzeitig möglichen Maßnahmen den Studenten in ausgewählten therapeutischen Bereichen Einblicke in die Praxis zu gewähren, die theoretisch eingeordnet und reflektiert werden.

Erste Erfahrungen zeigen, daß diese Art des Ansatzes für alle Beteiligten mit erheblicher Mehrarbeit verbunden ist. Für die Mitarbeiter in den Kliniken und Praxen — denen ich an dieser Stelle herzlich für ihren Einsatz danken möchte — ergeben sich zeitliche Belastungen, die Studenten fahren zusätzlich zu ihren Universitätsveranstaltungen zwei- bis viermal in der Woche in teilweise weit entfernte Institutionen, um zu hospitieren und unter Anleitung zu therapieren. Offensichtlich lohnt sich aber der Aufwand. Neben positiven Rückmeldungen sind vermehrt Diplom- und Hausarbeiten zu dieser Thematik zu verzeichnen, die sich unter einem einheitlichen Gesichtspunkt in einen weiteren Forschungsrahmen einordnen lassen und dadurch auch die Lehre intensivieren.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, daß der Erfolg sehr an das persönliche Engagement aller Beteiligten gebunden ist. Die bisherigen Gruppengrößen (12 bis 20 Studenten) und die intensive Mitarbeit waren positive Voraussetzungen. Offen ist, ob eine derartige Veranstaltungsform auch auf größere Gruppen ausweitbar ist und für jeden Studenten obligatorisch werden sollte. Zu erinnern ist, daß es sich um keine in sich geschlossene Konzeption handelt, sondern um einen Ansatz, der prinzipiell auf eine Weiterentwicklung angelegt ist. Er ist von daher offen — auch für eine Diskussion.

Literatur

Bach, H.: Bemerkungen zur Studienreform unter besonderer Berücksichtigung der Sonderpädagogik. Sonderpädagogik 12 (1982), S. 181—186.

Bleidick, U.: Aufgaben und Ausbau des sonderpädagogischen Studiums. Z. Heilpäd. 20 (1969), S. 1—21.

Bleidick, U.: Theorie, Praxis, Gesellschaft, Berufsperspektiven: alles ungeklärte Vermittlungen im Hinblick auf Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Heilpäd. (VHN) 56 (1987), S. 125—151.

Bleidick, U.: Fachbereich Erziehungswissenschaft. Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg. In: Gerber, Gisela / Kappus, Helga / Reinelt, Toni (Hrsg.): Universitäre Sonder- und Heilpädagogik. München/Basel 1987 a, S. 36—54.

Bleidick, U.: Forschungsaufgaben der Behindertenpädagogik. In: Willand, H. (Hrsg.): Sonderpädagogik im Umbruch. Berlin 1987 b, S. 67—99.

Borchert, J. / Brucks, Ch.-A.: Der Einfluß eines Prüfungspraktikums auf das Unterrichts- und Erziehungsverhalten von Studenten der Sonderpädagogik. Heilpädagogische Forschung 13 (1987), S. 89—93.

Grissemann, H.: Das Problem der Handlungskompetenz im Rahmen der akademischen Ausbildung in Sonderpädagogik. Vierteljahresschrift für Heilpäd. (VHN) 52 (1983), S. 26—40.

Grohnfeldt, M.: Überlegungen zu einer prospektiven Sprachbehindertenpädagogik. Z. Heilpäd. 35 (1984), S. 506—510.

Grohnfeldt, M.: Sprachbehindertenpädagogik im Wandel. Z. Heilpäd. 38 (1987), S. 477—487.

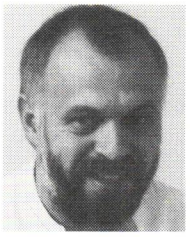
Grohnfeldt, M. / Neumann, B. / Scholz, H.-J.: Sprachbehindertenpädagogik. In: Jussen, H. (Hrsg.): Die Heilpädagogische Fakultät in Köln — Geschichte, Gegenwartsprobleme, Perspektiven. Dokumentation aus Anlaß der 600-Jahr-

Feier der Universität zu Köln. Köln 1988, S. 247—257.
Jussen, H.: Zur historischen Entwicklung des Ausbildungsganges »Sondererziehung und Rehabilitation der Lernbehinderten« an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln. Z. Heilpäd. 39 (1988), S. 361—369.
Kanter, G. O.: Institutionalisierung von Lehre und Forschung als eine Bedingung wissenschaftlichen Fortschritts in der Heilpädagogik. In: Krüger, M. / Grunst, G. (Hrsg.): Perspektiven der Hörgeschädigtenpädagogik. Berlin 1985, S. 13—39.
Kanter, G. O.: Lernbehinderten-, Geistigbehinderten- und Erziehungsschwierigenpädagogik; Erziehungswissenschaftlich-Heilpädagogische Fakultät der Universität zu Köln. In: Gerber, Gisela / Kappus, Helga / Reinelt, Toni (Hrsg.): Universitäre Sonder- und Heilpädagogik. München/Basel 1987, S. 110—116.
Klafki, W.: Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? Z. f. Päd. 29 (1983), S. 281—296.
Merzbacher, Gertraude: Konzept einer aufgaben- und situationsbezogenen (praxisorientierten) Sonderschullehrerausbildung. Z. Heilpäd. 35 (1984), S. 581—583.
Motsch, H.-J.: Zwischen Vorlesung und therapeutischem Handeln — Wege und Erfahrungen mit unterschiedlichen Ausbildungselementen zur Vermittlung von Handlungskompetenzen. Vierteljahresschrift für Heilpäd. VHN 56 (1987), S. 212—218.

Anschrift des Verfassers:
Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt
Universität zu Köln
Frangenheimstraße 4, 5000 Köln 41

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt ist Direktor des Seminars für Sprachbehindertenpädagogik an der Universität zu Köln und Inhaber des Lehrstuhls »Pädagogik der Sprachbehinderten«.

Die Sprachheilarbeit 33 (1988) 6, S. 271—275



Berthold Neumann, Köln

Das frühe diagnostische Inventar

Zusammenfassung

Der Diagnostik ist in der Geschichte der Sprachheilkunde/Sprachheilpädagogik/Logopädie unterschiedliche Aufmerksamkeit zugewendet worden. Eine Durchsicht der frühen Veröffentlichungen läßt deutlich drei Abschnitte innerhalb der Geschichte der logopädischen Diagnostik hervortreten: eine Frühphase, eine medizinische Phase und eine sozialwissenschaftliche Phase.

Das »Forum der Sprachheilpädagogik« fand aus Anlaß eines geschichtlichen Ereignisses statt, nämlich der Einrichtung eines »studium generale« in Köln durch Papst Urban VI. am 21. Mai 1388. Dieser Beitrag soll deshalb ebenfalls thematisch in die Geschichte verweisen.

Innerhalb der Vorbereitung eines umfassenderen Vorhabens im Bereich der sprachbehindertenpädagogischen Diagnostik stellte sich mir die Frage nach ihren Anfängen. Diese Anfänge versuchte ich in einem ersten Schritt anhand einer Durchsicht der wichtigsten Veröffentlichungen über Sprachstörungen und ihre Behandlung aufzuklären. Dazu wertete ich die wichtigsten mir bisher erreichbaren Werke der vergangenen Jahrhunderte aus.

Absicht dieses Beitrages soll eine Gliederung der Geschichte der logopädischen Diagnostik in Phasen sein, deren einheitliche Wesenszüge und Merkmale herausgearbeitet werden sollen.

Die gebotene Kürze könnte eine günstige Gelegenheit sein, ein prägnantes Bild zu zeichnen, wobei natürlich nicht vermieden werden kann, durch Verallgemeinerungen einzelnen Autoren nicht gerecht zu werden.

Die Diagnostik von Sprachstörungen betreffend lassen sich in einer geschichtlichen Übersicht drei Abschnitte unterscheiden, die ich folgendermaßen abgrenzen möchte:

1. Frühphase bis Mitte des 19. Jahrhunderts
2. Medizinische Phase bis Mitte des 20. Jahrhunderts
3. Sozialwissenschaftliche Phase bis heute

Die zeitliche Einteilung dieser Gliederung entspricht in groben Zügen der Epochengliederung, die *Orthmann* seinem Artikel »Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik« (1982) zugrunde gelegt hat.

1. Die »Frühphase« bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts

In diese Frühphase fallen die Schriften des Altertums, in denen sich verstreut Hinweise auf Sprachstörungen finden, weiterhin aus der Neuzeit die Schriften von Hieronymus *Mercurialis* (1584), Johann Konrad *Amman* (1700), F. *Otto* (1832), *Dr. Norden* (1832), Hermann *Klencke* (1860).

In den Schriften der Frühphase wird die Diagnostik von Sprachstörungen nicht diskutiert und nicht reflektiert. Anomalitäten und Gebrechen, zu denen auch die Sprachauffälligkeiten zählten, gehörten in jener Zeit in die Hand des Arztes oder fanden vielmehr die Aufmerksamkeit von Ärzten, denen die Auffälligen und Gebrechlichen (häufig auch unter dem Etikett des Kuriosen und Merkwürdigen) zur Behandlung zugeführt wurden.

Von den genannten Autoren muß man *Amman* aus der Betrachtung der diagnostischen Problematik insofern ausnehmen, als er sich mit der Sprache Taubstummer beschäftigt und einen spezifischen Lautsprachunterricht beschreibt, mit dem man Taube reden machen kann. Eine wesentliche Bedeutung *Ammans* besteht für die diagnostische Sichtweise darin, eine erste phonetisch begründete Lautsystematik erarbeitet zu haben. Seine Methode der Lautanbildung wird noch im 19. Jahrhundert von verschiedenen Autoren diskutiert.

Hauptmerkmal der übrigen Autoren dieser Frühphase ist es, daß sie eine oder mehrere Methoden zur Behandlung von verschiedenen Sprachstörungen anpreisen, die sie für gegenüber früheren als neu oder gar als umwälzend ansehen. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts werden hauptsächlich Stottern und Stammeln behandelt, deren begriffliche Trennung 1830 von Rudolf *Schultheß* vollzogen wurde.

Die diagnostisch wesentlichen Aussagen finden sich in diesen Veröffentlichungen innerhalb der Beschreibung von Erscheinungsweisen und Ursachen von Sprachstörungen. Der Leser muß diese Symptombeschreibungen selbst in diagnostische Handlungen und Beobachtungsinterpretationen umsetzen, was offensichtlich als unproblematisch angesehen wird.

Als Beispiel möchte ich aus F. *Otto* (1832) das 15. Kapitel »Das Stammeln« anführen (*Faksimile 1)*. Aus solchen Beschreibungen und Abgrenzungen, zusammen mit den weitläufigen Ausführungen zur Behandlung, ergeben sich Untersuchungsmöglichkeiten, die zu erfinden dem Benutzer überlassen bleiben.

2. Die »Medizinische Phase« bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts

Diese Medizinische Phase möchte ich als die »klassische Phase« der Sprachheilkunde bezeichnen. Sie ist bestimmt durch den Aufschwung besonders der deutschen Medizin und war für die Erkenntnisse hinsichtlich der organischen Ursachen von Sprachstörungen außerordentlich fruchtbar. Äußeres Kennzeichen dieser Phase sind das Erscheinen mehrerer »Sprachheilkunden«. Aus dieser Zeit berücksichtigte ich die Veröffentlichungen von Adolf *Kussmaul* (1877), Rafael *Coën* (1886), Hermann *Gutzmann* (1894 und 1912), die ab 1898 erscheinenden »Vorlesungen über Sprachstörungen« von Albert *Liebmann*, Emil *Fröschels* (1913), Max *Nadoleczny* (1926) und Karl Cornelius *Rothe* (1923).

Hauptleistungen dieser Epochen waren eine intensive Erforschung der Sprachpathologie und medizinischen Therapie, die Einrichtung von Heilkursen, die für weite Kreise zugänglich gemacht wurden, und eine intensive Ursachenforschung.

Die meisten genannten Autoren waren Mediziner oder übernahmen (wie Albert *Gutz-*

§. 15.

Das Stammeln.

Das Wort Stammeln, bis jetzt am häufigsten für gleichbedeutend mit Stottern gebraucht, wo es dann als der edlere Ausdruck galt, steht hier zur Bezeichnung eines Fehlers der Aussprache, der sehr wesentlich vom Lallen und Stottern unterschieden ist. Wenn der Lallende gewisse Laute in den Wörtern gar nicht articulirt, oder andere dafür setzt; — so ist dieß bloß Folge seines schwachen Gehörs aber seine Sprachorgane sind im normalen Zustande. — Wenn aber der Stammler manche Laute gar nicht, oder doch sehr schlecht ausspricht und auch andere dafür substituirt; so ist dieses einzig und allein Folge von Abnormität, Schwäche oder Lähmung irgend eines der beim Sprechen mittelbar oder unmittelbar thätigen und betheiligten Organe. Der Stotterer dagegen articulirt weder falsch, noch läßt er Laute weg oder setzt andere dafür: er ist nur momentan unvermögend einige oder alle Laute in einer gewissen Stellung bei den Wörtern zu sprechen; er fehlt in der Verbindung der ein Wort ausmachenden Laute, indem er gewöhnlich den ersten mehr oder weniger Mal wiederholt, widernatürlich verlängert oder von den übrigen getrennt spricht.

Seine Organe sind gleich denen des Lallens von normaler Beschaffenheit, und ihre regelrechte Thätigkeit wird nur gestört und aufgehalten durch Theilnahme an dem Leiden benachbarter Theile, wie wir später noch sehen werden. Nach dieser kurzen gegenseitigen Betrachtung der drei Arten fehlerhafter Aussprache, erklären wir Stammeln nach Schultheß als darin bestehend, „daß einzelne oder mehrere Laute gar nicht, oder nicht richtig articulirt werden können," weil irgend eine materielle Abweichung, eine Schwäche oder Lähmung eines oder mehrerer Theile des Sprechorganismus Statt findet.

Schultheß sagt: „dieser Fehler ist extensiv sehr verschieden." Er ist es extensiv in sofern, als er sich bei einem Individuum auf alle, bei einem andern auf mehrere, bei noch einem andern bloß auf einen einzigen Laut erstrecken kann. Intensiv ist er es in sofern, als die fehlerhafte Aussprache eines Lautes mehr oder weniger merklich, und dadurch der Verständlichkeit der Sprache in einem höhern oder niedern Grade hinderlich seyn kann. Ist das Stammeln allgemein, d. h., erstreckt es sich auf alle Laute, und ist es zugleich auch intensiv von hohem Grade, so ist die Sprache völlig unverständlich, und hat mit dem Lallen große Aehnlichkeit. Die fehlerhafte Aussprache eines einzigen Lautes hindert zwar weniger die Verständlichkeit des Gesprochenen, macht aber doch auf das Ohr des Hörers, besonders bei einem öffentlichen Vortrage, einen unangenehmen Eindruck.

Faksimile 1

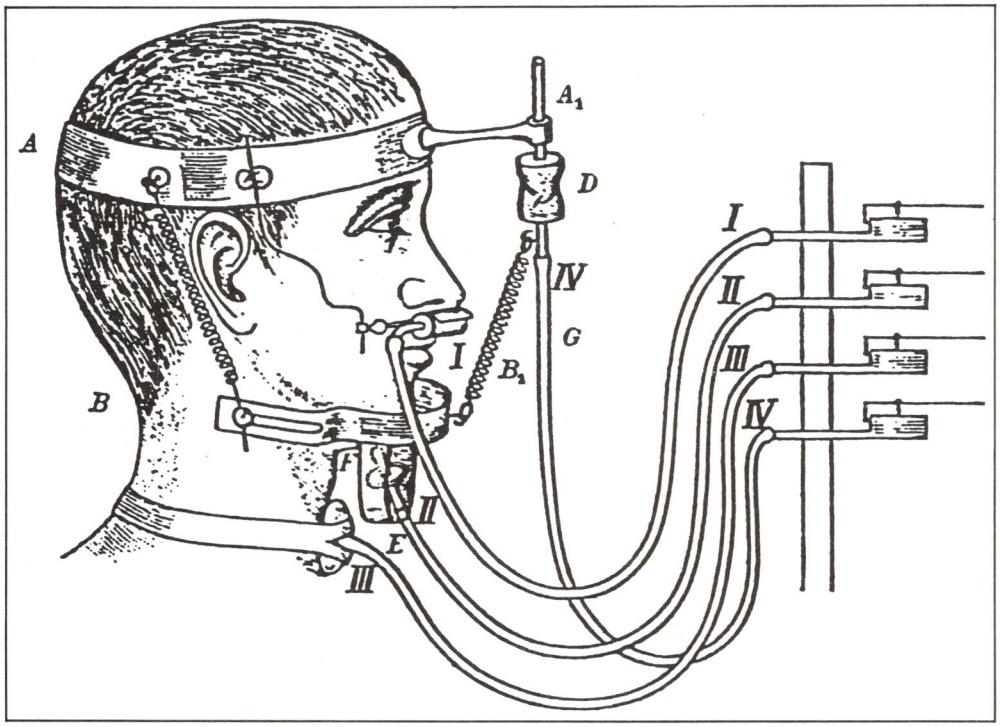
mann und Karl Cornelius *Rothe*) hinsichtlich der Natur der Sprachstörungen die medizinische Sichtweise. Medizinisches Kernstück dieser Betrachtungsweise waren organische Lokalisationslehren. Doch waren sich die meisten Autoren bewußt, daß nicht alle Sprachstörungen durch Lokalisationstheorien erklärt werden konnten. *Kussmaul* erklärt sogar nach eingehender Schilderung der Hirnfunktionen die Lokalisationslehre als noch nicht entwickelt genug und entwirft eine schematische Zeichnung der Zentren und Bahnen der Sprache, die man, cum grano salis, als Vorläufer moderner Sprachprozeßmodelle ansehen kann.

Gegenüber den Lehrbüchern der Frühphase, die häufig mehr Pamphleten glichen, fallen die Lehrbücher dieser Generation durch logische und inhaltliche Systematik auf. Planmäßig werden die Forschungen anderer Autoren aufgearbeitet und mit den eigenen Forschungen verbunden. Die Darstellungen der Sprachpathologien werden somit stark erweitert und durch reichhaltige Fallstudien ergänzt, die das Geschilderte verdeutlichen und die jeweilige eigene Hypothese des Autors bekräftigen. Als Folge der wichtigen Findungen von *Broca* und *Wernicke* werden die zentralen Sprachstörungen genauer erforscht und dargestellt.

Es soll nur daran erinnert werden, daß die sprachpathologische Terminologie zur damaligen Zeit uneinheitlich und wenig gefestigt war. *Fröschels* zum Beispiel zählte 1913 den Agrammatismus noch zum Stammeln.

Die Vorstellungen von Diagnostik waren von der damals herrschenden positivistischen Einstellung geprägt: »Was man sieht, ist wirklich.« Der Begriff »Diagnose« bedeutete die Erkennung von Krankheiten, und die Diagnostizierung von Sprachstörungen geschah durch Beschreibung der Symptome und die Ergründung der Ursachen. Die Möglichkeit der Diagnosebildung war also schon in der sprachpathologischen Definition vorgegeben. So lautet ein typischer Satz *Nadoleczнys*, nachdem er Ursache und Entstehung sowie verschiedene Formen einer Störung abgehandelt hat: »Die Diagnose (der Störung) macht nach der obigen Beschreibung kaum Schwierigkeiten.«

Entsprechend der medizinischen Ausrichtung der Autoren stehen auch in der Diagnostizierung die organischen Befunde voran. Beispielsweise schildert *Fröschels* (1913, S. 66 ff.) den »Allgemeinen Untersuchungs-



Faksimile 2

gang bei Sprachkranken«, wobei er (bei einem Gesamtumfang des Buches von 400 Seiten) zwölf Seiten auf die Schilderung von Anamnese, somatischem Befund, Reflexen (darunter auch der Kremasterreflex, warum bloß?), Trommelfell, Nase, Atmung, Hörprüfung, Sehvermögen, Intelligenzprüfung, Geruch, Geschmack, Getast und Motorik verwendet. Für die Untersuchung der »eigentlichen Sprache« benötigt er nur vier Seiten.

Verstehen wir das im Titel dieses Beitrags angesprochene »diagnostische Inventar« als Verfahrenssammlung, so fällt in den verschiedenen »Sprachheilkunden« der Jahrhundertwende ein Riesenarsenal von mechanischen Apparaten, Sonden und Prüfgeräten auf. Diese Apparate dienten im allgemeinen der Erfassung von organischen und physiologischen Funktionen. Repräsentativ und des Unterhaltungswertes wegen möchte ich eine Abbildung des Zwaardemakerschen Apparates zur Registrierung der gesamten Artikulation bringen (*Faksimile 2*), der sicher nie ein Routineinstrument der Sprachbehandlungspraxis gewesen ist.

In der Praxis wurde in der Regel Material verwendet, das ad hoc zusammengestellt und nicht unbedingt zum Zweck der Sprachdiagnostik hergestellt worden war. Dieses Material bestand aus Bildern, Bilderbüchern, Spielzeug, Fibeln. Dazu besaß der Untersucher ein Repertoire an Proben (AI-Probe, Kehlkopfdruckprobe usw.) und an sprachpathologisch gebildeter Verhaltensbeobachtung, das er sich in jahrelanger Praxis erworben und zurechtgelegt hatte.

Erst in den zwanziger Jahren werden Prüfmittel gedruckt und vertrieben, die besonders an den verstärkt ausgebauten Sprachheilschulen und Sprachheilkursen eingesetzt wurden.

3. Die »Sozialwissenschaftliche Phase« ab Mitte dieses Jahrhunderts

Eine Diagnostik im Sinne einer Wissenschaft zur Erhebung und Bewertung von Tatsachen-

befunden im Gegenstandsbereich der Logopädie entwickelt sich erst ab der Mitte unseres Jahrhunderts. Die diagnostischen Prozesse selber werden in Frage gestellt. Das medizinische Paradigma verliert seine Vorherrschaft. Psychologische (Testtheorie, Sprachentwicklungsforschung, Sozialpsychologie des Kindesalters, Kommunikationspsychologie), linguistische (Erforschung der Sprachstrukturen und ihrer ontogenetischen Entwicklung) und pädagogische Sichtweisen und Erkenntnisse werden übernommen. Die Integration dieser Ansätze zu einem neuen einheitlichen Ganzen ist gegenwärtig in Entwicklung. Der Gegenstand der Sprachbehindertenpädagogik/Logopädie wird dadurch neu definiert. Der Sprachbehinderte wird vom Objekt zum Subjekt. Die Beziehung zwischen Sprachpathologie, Diagnostik und Therapie, früher als Neben- oder Nacheinander gesehen, wird zum dynamischen Austauschprozeß.

Literatur

Amman, J. K.: Dissertatio de loquela. Amsterdam 1700, mit einer deutschen Übersetzung von G(eorg) V(enzky) (1747), Neudruck besorgt von W. Viëtor. Hamburg 1917/1918.

Coën, R.: Pathologie und Therapie der Sprachanomalien für Ärzte und Studirende. Wien und Leipzig 1886.

Fröschels, E.: Lehrbuch der Sprachheilkunde (Logopädie) für Ärzte, Pädagogen und Studierende. Leipzig und Wien 1913.

Gutzmann, H.: Des Kindes Sprache und Sprachfehler, Gesundheitslehre der Sprache für Eltern, Erzieher und Ärzte. Leipzig 1894.

Gutzmann, H.: Sprachheilkunde. Berlin 1912.

Klencke, H.: Die Heilung des Stotterns nach meiner rationellen, didactisch-medicinischen Methode. Leipzig 1860.

Kussmaul, A.: Die Störungen der Sprache, Versuch einer Pathologie der Sprache. Herausgegeben und mit Kommentar versehen von H. Gutzmann. Leipzig 1910.

Liebmann, A.: Vorlesungen über Sprachstörungen. Berlin 1898—1925.

Mercurialis, H.: nach der Übertragung: P. Uffenbach: Ein Newes Artzney Buch darin fast alle eußerliche vnd innerliche vnnatürliche Geschwülste / alle deß gantzen Menschlichen Leibs und dessen Gliedmassen Wunden / alle Geschwär und Fisteln aller und jeder Glieder: Endlich auch die Beinbrüche selbst beschrieben / und wie dieselbe nechst der hülff Gottes curiert werden mögen agezeigt wird ... Franckfort am Mayn 1605.

Nadoleczny, M.: Kurzes Lehrbuch der Sprach- und Stimmheilkunde mit besonderer Berücksichtigung des Kindesalters. Leipzig 1926.

Norden, Dr.: Unfehlbare Heilmethode des Stammelns. Berlin 1832.

Orthmann, W.: Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura, G., und Neumann, B. (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 7. Berlin ²1982, S. 65—91.

Otto, F.: Das Geheimniß Stotternde und Stammelnde zu heilen; für Eltern, Erzieher, Lehrer und Ärzte offenkundig und mit Berücksichtigung aller bis jetzt über Heilung dieser Sprachgebrechen bekanntgewordenen Theorien zum allgemeinen Gebrauche dargelegt, nebst einer Fibel für Stotternde. Halle 1832.

Rothe, K. C.: Die Sprachheilkunde — eine neue Wissenschaft der Pädonomie. Wien 1923.

Anschrift des Verfassers:
Dr. Berthold Neumann
Seminar für Sprachbehindertenpädagogik
Frangenheimstraße 4, 5000 Köln 41

Dr. Neumann ist Akademischer Oberrat im Seminar für Sprachbehindertenpädagogik an der Universität zu Köln. Sein Unterrichtsschwerpunkt innerhalb der »Pädagogik der Sprachbehinderten« liegt auf der logopädischen Diagnostik.

Hat sich Ihre Anschrift geändert?

Mitglieder der dgs:

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

Die Sprachheilarbeit 33 (1988) 6, S. 276—282

Jutta Breckow, Köln

Was bedeutet Sprachbehinderung?

— Beziehungen zwischen Kindern untereinander und zu ihren Erzieherinnen bei gestörten Spracherwerbsprozessen —

Zusammenfassung

Eine in einem Sprachheilkindergarten durchgeführte Untersuchung zeigt, daß zunächst die Kommunikation der sprachbehinderten Kinder untereinander stärker beeinträchtigt ist als die Kommunikation mit den Erzieherinnen. Nach einem Vierteljahr finden die Kinder besser zueinander. Ihr selbständiges gemeinsames Spiel zeigt zwar, daß anfangs beobachtete Haltprobleme überwunden worden sind, dafür besteht aber ein Umstellungsproblem: Das Einstellen auf unterschiedliche Kommunikationspartner will noch nicht gelingen. Das Verhältnis zu den Erzieherinnen wird komplizierter.

1. Zur Fragestellung

Die in der Überschrift gestellte Frage zielt nicht auf einen erneuten Versuch der Definition von Sprachbehinderung ab. Vielmehr soll durchleuchtet werden, welche Bedeutung Sprachbehinderung für die Personen hat, die von ihr betroffen sind. Das heißt, daß es nicht nur um solche Personen gehen kann, bei denen Symptome einer Sprachstörung zu erkennen sind, sondern auch um jene, die als Kommunikationspartner in einer Beziehung zu ihnen stehen.

Die Vielzahl und Verschiedenartigkeit möglicher Sprachstörungen macht eine Eingrenzung auf einen Personenkreis notwendig.

Wegen der Dringlichkeit möglichst frühzeitiger pädagogischer Unterstützung zur Vermeidung tiefgreifender Entwicklungshemmungen (*Braun/Homburg/Teumer* 1982) sollen Kinder im Elementarbereich in den Blick genommen werden.

Ein Beispiel soll zeigen, daß *gestörte Spracherwerbsprozesse* die Beziehung der beteiligten Personen qualitativ beeinflussen: Die Erzieherin Rita beobachtet, daß der fünfjährige Stefan mit den anderen Kindern des Kindergartens ausgelassen spielt. Er wirkt selbstbewußt und verhält sich manchen Kindern gegenüber dominant, obwohl seine sprachlichen Äußerungen nur sehr kurz sind. In dem Moment, in dem Rita sich einschaltet und Stefan fragt, was die Kinder gerade spielen, wird er schüchtern und antwortet nur mit einem Wort. Solange er spürt, daß Rita ihn beobachtet, bleibt er gehemmt. Sven dagegen spielt ganz für sich allein. Als Rita ihn anspricht, erzählt er viel, aber Rita versteht nicht, was er sagt, weil er nicht deutlich artikuliert.

Sven und Stefan müßten sich ihrem Alter nach sehr viel differenzierter und klarer ausdrücken können. Sie werden deshalb als sprachentwicklungsverzögert eingestuft. Obwohl sich das bei beiden Jungen ganz unterschiedlich zeigt und auswirkt, merkt ihre Erzieherin, daß ihre Beziehung zu beiden dadurch belastet ist, wenn sie nicht eine Kommunikationsebene findet, auf der sie den Kindern helfen kann, Störungen auszugleichen bzw. sie zu überwinden.

Die dadurch entstehende besondere Erziehungssituation bedarf aus zwei Gründen einer Klärung und Strukturierung:

a) Prozesse der selbsterfüllenden Prophezeiung (*Watzlawick* et al. 1980) müssen vermieden werden.
b) Eine gemeinsame Kommunikationsebene muß gefunden werden, um dem Kind beim Sprachaufbau zu helfen.

Es soll deshalb beschrieben werden, welche Bedeutung gestörte Spracherwerbsprozesse für die Beziehung der betroffenen Personen hat. Betroffen sind im Erziehungsprozeß im Kindergarten sowohl die Kinder als auch die Erzieherinnen, da alle mit den sprachlichen Problemen und den damit zusammenhängenden Begleiterscheinungen konfrontiert sind.

2. *Forschungsvorhaben in einem Sprachheilkindergarten*

2.1. Skizzierung des Forschungsvorhabens

Um Beziehungsstrukturen im Erziehungsprozeß bei gestörten Spracherwerbsprozessen ausfindig zu machen, ist in einem Sprachheilkindergarten ein Forschungsvorhaben durchgeführt worden, bei dem Beziehungen nicht fest-gestellt, sondern beschrieben werden sollten. Die theoretischen Grundlagen fußen auf der Psychologie *Salbers* und der Pädagogik *Westphals*, deren eine Wurzel die Gestalttheorie ist.

Beteiligt sind 13 Kinder (4 bis 7 Jahre), fünf Erzieherinnen und eine Logopädin. Einmal bleiben zwei oder drei Kinder allein, und einmal spielen ein oder zwei Kinder mit einer Erzieherin oder der Logopädin.

Während die Kinder in die Situation gestellt werden, einen Koffer auszupacken und mit dem darin enthaltenen Material zu spielen, werden Videoaufzeichnungen gemacht. Der Koffer beinhaltet: Teddy, Katze und Krokodil als Handpuppen, Hut, Tuch, Tasche mit Kamm und Taschentuch, Bilderbuch in Kofferform, Ball, Kissen, Hemd, Spiegel. Die Analyse der Videoaufzeichnungen führt zu einem Entwurf pädagogischer Einwirkungsformen individuell für jedes Kind. Nach ungefähr einem Vierteljahr werden nochmals Aufnahmen von den Kindern untereinander und mit den Erzieherinnen bzw. der Logopädin gemacht, um Entwicklungen im sprachtherapeutischen Erziehungsprozeß erkennen zu können. Diesmal spielen die Kinder in einer mit Kindermöbeln ausgestatteten »Wohnung«.

Drei Fragenkomplexe sollen durch die Analyse aufgeschlossen werden:

a) *Auseinandersetzung:*

In welcher Widersprüchlichkeit befinden sich die beteiligten Personen? Hier geht es um die Grenzen durch die personale Ausrüstung sowie soziale und situative Bedingungen auf der einen Seite und auf der anderen Seite die Möglichkeiten, trotz solcher Grenzen eigene Bedürfnisse und Ideen durchzusetzen.

b) *Bewältigung:*

Wie wird versucht, Widersprüchliches zu bewältigen oder Hindernisse zu überwinden? Hier geht es um die Ausrichtung auf ein Ziel und die Gestaltung von Handlungszusammenhängen, wozu auch sprachliches Handeln gehört.

c) *Austausch:*

Findet ein gegenseitiger Austausch statt, und wodurch ist er gekennzeichnet? Hier geht es um Absicherung und Suche nach Halt sowie um Erweiterung des bestehenden Handlungsrepertoires (auch sprachlich).

Alle Analysen müssen als vorläufig betrachtet werden, da der Erziehungsprozeß weitergeht und damit Wandlungen unterliegt. Dennoch lassen sich Grundmuster erkennen, die allen Beziehungen zugrunde liegen. Das eröffnet die Chance, dieses Grundmuster auch zur Beschreibung jener Beziehungen zu verwenden, die sich im pädagogischen Alltag des Lesers bilden und umbilden.

2.2. Beginn des Erziehungsprozesses

Jede Beziehung hat ihren individuellen Charakter, der bestimmt wird sowohl von den interagierenden Personen als auch von der jeweiligen Situation und dem Gefüge des Bedingungshintergrundes. Wieweit die jeweilige Beziehung als entwicklungsfördernd oder -hemmend angesehen werden muß, hängt davon ab, ob zwischen den interagierenden Personen ein Austausch stattfindet, d. h., ob sie sich aufeinander einlassen und Anregungen des Partners weiterverwerten können oder nicht.

Bei aller Vielfalt der Beziehungen haben sich ähnliche Grundtendenzen gezeigt. Dabei werden größere Unterschiede zwischen den Beziehungen der Kinder untereinander und den Beziehungen der Kinder zu den Erzieherinnen bzw. der Logopädin deutlich. Es sollen daher die Ergebnisse getrennt dargestellt werden.

2.2.1. Beziehungen der Kinder untereinander

a) In der *Auseinandersetzung* zwischen der Anpassung an die Gegebenheiten und der Durchsetzung eigener Wünsche und Interessen fällt bei den sprachbehinderten Kindern auf, daß die Befangenheit in der Situation oder fehlende Kommunikationsbereitschaft des Spielpartners oder eigene Unterlegenheiten (hauptsächlich im motorischen und/

oder sprachlichen Bereich) der Durchsetzung eigener Interessen entgegenstehen.

Beispiel: Ra. (w/5;5) möchte mit Mi. (m/4;8) den Koffer auspacken. Mi. will aber nicht. Er ist zunächst befangen durch die ungewohnte Situation (mit Ra. allein, im Mehrzweckraum mit Kamera). Später entwickelt er ein größeres Interesse an bunten Holzkugeln als am Kofferinhalt. Deshalb kann Ra. ihre Vorstellungen vom Kofferauspacken nicht verwirklichen, weil sie Mi. als Spielpartner dazu brauchen würde. So steht bei ihr die fehlende Bereitschaft des Spielpartners gegen die Durchsetzung eigener Interessen. Bei Mi. dagegen ist es die Befangenheit in der Situation, die zunächst ebenfalls die Verwirklichung seiner Wünsche verhindert.

b) Zur *Bewältigung* der Auseinandersetzungsprobleme steht den sprachbehinderten Kindern ein eingeschränktes Verhaltensrepertoire zur Verfügung. Dabei überwiegen Ausweichversuche und nonverbale Kommunikationsmittel gegenüber sprachlicher Bewältigung.

Beispiel: Mit Ra. alleingelassen, fühlt Mi. sich unwohl. Er weicht der vorgegebenen Aufgabe aus, mit ihr den Koffer auszupacken. Zunächst zieht er sich in eine Ecke zurück, später holt er sich eine Holzkugel. Dabei äußert er sich so wenig verbal, daß sprachliche Auffälligkeiten auf phonetisch-phonologischer und syntaktisch-morphologischer Ebene nicht erkennbar werden. Ra. versucht wiederholt, Mi. zum Mitspielen zu animieren. Sie nimmt Mi. bei der Hand und versucht, ihn zum Koffer zu ziehen. Er wehrt ab. Ra. macht keine verbalen Versuche, Mi. zu überreden. Ihr Verhaltensrepertoire ist dadurch schnell erschöpft, so daß sie erfolglos bleibt und ratlos abwarten muß, bis eine Erzieherin hilft.

c) Lösungsversuche zur Überwindung der Auseinandersetzungsprobleme scheitern, weil der *Austausch* zwischen den sprachbehinderten Kindern untereinander nicht gelingt.

Beispiel: Da Mi. zu unsicher ist, um sich auf das Spiel mit dem Koffer und Ra. einzulassen, erhält Ra. bei ihren Bemühungen, ihn zum Mitspielen zu animieren, negative Rückmeldungen. Mi. schüttelt Ra. ab und äußert sich auch entsprechend: »Geh doch! Ich wollte nicht!« Ra. kann diese Ablehnung nicht überwinden. Der kommunikative Austausch zwischen ihnen funktioniert nicht. Hinzu kommt für Ra., daß ihr gewünschter Umgang mit dem angebotenen Spielmaterial verhindert und so auch ein Austausch mit den Sachen unmöglich wird.

Zusammenwirken der beschriebenen Grundtendenzen

Die Ausrüstung der Kinder ist besonders im sprachlichen Bereich so eingeschränkt, daß sie ihre eigene Befangenheit durch die fremde Situation oder auch die des Partners nicht überwinden können. In dieser Situation entsteht ein Haltproblem: Unsicherheit breitet sich aus, weil die Kinder in kommunikative Sackgassen geraten, aus denen sie alleine nicht herausfinden. Statt auf der Basis kommunikativer Verständigung eine Lösung zu suchen, verharren sie in Ratlosigkeit und Sprachlosigkeit. Mi. beispielsweise klemmt sich in eine Ecke, und Ra. bleibt in einiger Entfernung von ihm auf einem Bein stehen. Der Austausch der Kinder untereinander muß deshalb als gescheitert angesehen werden.

2.2.2. Beziehungen der Kinder im Spiel mit Erzieherinnen

a) Die Chancen zur Verfolgung und Verwirklichung eigener Interessen und Ideen der sprachbehinderten Kinder sind größer als im Spiel untereinander. In der *Auseinandersetzung* spielen gleichzeitig Wünsche und Notwendigkeiten zur Integration in gemeinsames Spiel eine Rolle.

Beispiel: Nach oben beschriebener Situation kommt A. (Erzieherin) zu Ra. und Mi. Sie merkt, daß Mi. ein anderes Interesse hat als Ra. Sie will nun mit Ra. den Koffer auspacken, kommt durch Mi's Verhalten aber in den Zwiespalt der Durchführung des Vorhabens bei Störung durch Mi. oder Aufgabe des Vorhabens. Als A. sich entschließt, sich auf Mi's Wünsche einzulassen, wird Ra. vor die Frage gestellt, ob sie allein das von ihr gewünschte Handpuppenspiel durchführen soll oder sich in das von Mi. gewünschte Kugelspiel integrieren soll. Sie möchte nicht allein spielen, so daß sie der Notwendigkeit, sich einem anderen Vorhaben anzuschließen, nachgibt. Mi. seinerseits kann durch A's Unterstützung seine Befangenheit überwinden und sein Interesse durchsetzen.

b) Die Palette zur *Bewältigung* der Auseinandersetzungsprobleme ist bei den sprachbehinderten Kindern sehr unterschiedlich. Sie reicht von eingeschränktem Einsatz verbaler, nonverbaler und aktionaler Kommunikation über Einschränkungen nur auf verbaler Ebene bis hin zu Ausnutzung aller drei Ebenen, wobei in diesem Fall die Sprachstörung kaum die Kommunikation stört.

Beispiel: Mi. bewegt sich frei im Raum. Er äußert sich häufiger als zu Beginn. Dabei sind Auffälligkeiten im Redefluß, auf der phonetisch-phonologischen und syntaktisch-morphologischen Ebene erkennbar. Er beschränkt sich häufig auf ein Wort. Ra. ist zunächst passiv und überläßt A. das Auspacken. Später wird sie aktiver und zeigt ihre Absichten durch aktionale Kommunikation (nimmt A. Bilderbuch aus der Hand, holt Kugel aus dem Schrank, zieht sich Handpuppe über die Hand). Verbal ist Ra. oft schwer zu verstehen, da sie auf phonetisch-phonologischer Ebene viele unregelmäßige Fehlrealisierungen zeigt. Deshalb kann A. nicht immer genügend auf Ra. eingehen.

c) Die beteiligten Kinder sind angewiesen auf die Unterstützung durch die Erzieherinnen. Wenn diese sie verstehen, auf sie eingehen und auf der anderen Seite ihnen auch Anregungen geben, wird *Austausch* möglich, so daß dann auch Anregungen von den Kindern kommen, die von den Erzieherinnen weiter verwertet werden können.

Beispiel: A. geht auf Mi's Interesse ein, indem sie auf das ursprüngliche Vorhaben des Kofferauspackens verzichtet. Mi. kann sich aus seiner ursprünglichen Befangenheit lösen, sich motorisch und sprachlich mehr einbringen. Sein Kugelspiel, das zunächst störend gewirkt hat, wird konstruktiv von A. ausgenutzt für die Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten, z. B. wird unterschieden zwischen blauer und roter Kugel. Schließlich kann Mi. die Bitte um Unterstützung verbalisieren und überwindet dabei die kurzen und/oder unvollständigen syntaktischen Konstruktionen. Statt »Sürü« (= Roll die Kugel zurück!) sagt er nun: »Trägst du mich ma?«

Es ist bereits angeklungen, daß der Austausch zwischen A. und Ra. nicht immer funktioniert, da A. manchmal nicht versteht, was Ra. sagt. Da Ra. aber A's Anregungen bereitwillig aufnimmt, gerät sie nicht ins Abseits und kann freudig mitspielen.

Zusammenwirken der beschriebenen Grundtendenzen

Das Haltproblem, das die Kinder ohne ihre Erzieherinnen hatten, wird hier durch deren Unterstützung gelöst. Die Kinder brauchen diesen Rückhalt und wollen und müssen sich deshalb in das Spiel mit der Erzieherin integrieren. Das eröffnet wiederum die Chance, eigene Interessen zu verwirklichen, da die Erzieherinnen bereit sind, darauf einzugehen. Die größere Sicherheit der Kinder führt auch zu einer breiteren Palette ihrer Bewältigungsmöglichkeiten, die auf verbaler Ebene jedoch Auffälligkeiten zeigen, in Einzelfällen auch auf nonverbaler und/oder aktionaler Ebene.

2.3. Entwurf pädagogischer Interventionen

Die Untersuchung hat bisher gezeigt, daß die Fähigkeiten zur sprachlichen Bewältigung der Auseinandersetzungsprobleme bei diesen sprachbehinderten Kindern nicht ausreichen, um Austausch untereinander fruchtbar werden zu lassen. Der Austausch zwischen den Kindern und ihren Erzieherinnen ist im allgemeinen besser möglich, jedoch nicht selbstverständlich. Es kommt auch vor, daß Erzieherin und Kind nur schwer zueinander finden. Dafür sind folgende Faktoren als verantwortlich erkannt worden:

1. Die Erzieherin versteht die Sprachäußerungen des Kindes nicht und kann deshalb auch nicht oder nicht adäquat darauf eingehen.
2. Die Erzieherin ist selbst zu unsicher, um sich auf (nicht vorgesehene) Ideen des Kindes einzulassen.
3. Die Erzieherin bleibt selbst zu inaktiv und gibt dem Kind keine Anregungen.
4. Die Erzieherin bestimmt Vorhaben und Vorgehensweise derart, daß das Kind keine eigenen Gestaltungsmöglichkeiten erhält.

Es zeigt sich, daß in einer erzieherisch wirksamen Beziehung ein gegenseitiges Geben und Nehmen wichtig ist. Anregungen des Kindes aufzunehmen und weiterzuverarbeiten ist ebenso notwendig, wie selbst Impulse zu geben. Dies gilt auch auf der sprachlichen Ebene. Äußerungen des Kindes richtig zu wiederholen und zu erweitern ist ebenso wertvoll, wie ein Modell für sprachliches Handeln zu bieten, d. h., die Erzieherin muß nicht immer das Kind zu Versprachlichung seiner Wünsche oder Handlungen zwingen, sondern kann ein gemeinsames Vorhaben selbst sprachlich begleiten, wobei selbstverständlich das sprachliche Niveau des Kindes berücksichtigt werden muß.

Was das Beispiel von Ra. und Mi. betrifft, so soll hier über die allgemeinen Bemerkungen hinaus kurz skizziert werden, auf welche erzieherischen Gesichtspunkte Wert gelegt werden soll:

Der Bewegungsdrang von Mi. sollte ausgenützt werden durch eine systematische Verbindung von Bewegungsspielen und Sprechen. Solche Bewe-

gungsspiele sollten so angelegt werden, daß eine Notwendigkeit des Einordnens in eine Gruppe und damit eine Integration eigener Wünsche in einen größeren Zusammenhang besteht.

Die Sprachtherapie bei Ra. muß deren phonologisches System so verändern, daß ein besseres Verstehen möglich wird. (Welche Veränderungen im einzelnen notwendig sind, soll in diesem Zusammenhang nicht näher dargestellt werden.) Soweit Ra. verstanden wird, sollte darauf bewußt geachtet werden, daß sie zuverlässige sprachliche Rückmeldungen erhält, damit sie sicherer die richtige Lautgebung erkennt und wiedererkennt. Da dies nicht nur als Technik verstanden werden soll, sondern auch die Beziehungsebene betrifft, kann Ra. dadurch auch in ihrer Persönlichkeit soweit gestärkt werden, daß sie lernt, eigene Interessen sprachlich deutlich zu machen und durchzusetzen.

Die individuellen Entwürfe pädagogischer Interventionen haben zum Ziel, den Austausch zwischen Erzieherinnen und sprachbehinderten Kindern so gestalten zu können, daß die Entwicklung der Kinder (u. a. auch die sprachliche Entwicklung) gefördert wird. Logopädische Maßnahmen im engeren Sinne sollen dabei unterstützend wirken. Das Angewiesensein der Kinder auf die Hilfe der Erzieherinnen soll überführt werden in die Fähigkeit der Kinder, ihren Austausch untereinander selbst in die Hand zu nehmen.

2.4. Wandlungen im Erziehungsprozeß nach einem Vierteljahr

Mi. und Ra. sollen uns als Beispiel für die allgemeinen Aussagen, die für alle beteiligten Personen gelten, weiterhin begleiten. Da der Leser die beiden Kinder nun schon besser kennt, soll es jedoch genügen, nur für das Zusammenwirken der zu beschreibenden Grundtendenzen ihr Beispiel zur Illustration heranzuziehen.

2.4.1. Beziehungen der Kinder untereinander

a) In der *Auseinandersetzung* mit Möglichkeiten und Grenzen können die Kinder sich nun mit und in der gegebenen Situation besser arrangieren.

b) *Bewältigungs*versuche der Kinder zeigen, daß sie die Situation überwiegend durch nonverbale und aktionale Kommunikation zu meistern versuchen. Die verbale Kommunikation gewinnt jedoch an Bedeutung. Ihr Einsatz wird von den Kindern ihren unterschiedlichen Fähigkeiten entsprechend zur Verständigung unterschiedlich genutzt.

c) Der *Austausch* zwischen den Kindern ist in einigen Fällen recht mühevoll. Es finden jedoch fast alle Kinder schließlich zueinander und zu einem gemeinsamen Spiel.

Zusammenwirken der genannten Grundtendenzen

Die Kinder finden eher oder später einen Anhaltspunkt, an dem sie ihr Spiel aufhängen können. Sie können sich inzwischen soweit darüber verständigen, daß ein gemeinsames Spiel möglich wird. Das Haltproblem hat sich gegenüber dem Beginn des Erziehungsprozesses verringert.

Bei Mi. und Ra. sieht das folgendermaßen aus: Indem jeder dem anderen spontan erklärt, was er tut, finden beide Kinder schnell in das Spiel. Durch ihre Rollen als Vater und Mutter stecken sie gegenseitig ihre Bereiche ab, innerhalb derer sie ihre Spielräume deutlich ausnutzen. Jeder akzeptiert den Bereich des anderen, und jeder versucht auch, Kontakt zum anderen zu knüpfen. Das geschieht im Gegensatz zur ersten Aufnahme auch auf verbaler Ebene. Die Kontaktangebote werden jeweils angenommen, aber nur geringfügig weitergeführt, da jeder *seinen* Spielplan durchhält. Mi's unorthodoxes Verhalten in Ra's geordnetem Haushalt jedoch bringt Bewegung in die Beziehung beider. Ra. wird freundlich geneckt, so daß sie sich kräftig empört. Verbale Schimpftiraden ersetzen tätliche Gegenwehr, und Mi. hat seine Freude.

2.4.2. Beziehungen der Kinder im Spiel mit Erzieherinnen

a) In der *Auseinandersetzung* steht die Verwirklichung eigener Interessen und Ideen der Kinder häufig der Integration in gemeinsames Spiel entgegen. Das stellt für die Erzieherinnen einen Konflikt dar.

b) Bei der *Bewältigung* reichen die sprachlichen Mittel der Kinder oft nicht aus, um Auseinandersetzungsprobleme zu überwinden. Wenn die Erzieherinnen auf der anderen Seite ausschließlich auf sprachliche Mittel zurückgreifen, reicht das ebenfalls nicht aus.

c) Der *Austausch* zwischen zwei Personen gelingt eher als zwischen drei Personen. Die Umstellung von der Kommunikation mit

Gleichaltrigen zu der mit Erwachsenen fällt den Kindern schwer.

Zusammenwirken der beschriebenen Grundtendenzen

Nachdem bei den Kindern untereinander eine weitgehende Überwindung des Haltproblems beobachtet worden ist, zeigt sich nun, daß ein Umstellungsproblem bei der Kommunikation mit den Erzieherinnen auftaucht. Die Kinder gehen aktiver in die Umwelt hinein und versuchen selbstbewußter, die Situation zu gestalten. Für die Erzieherinnen bedeutet das nicht, daß die Arbeit mit den Kindern leichter wird. Im Gegenteil: Sie wird komplizierter! Die Kinder lassen sich nun nicht mehr einfach nur helfen. Durch ihre eigene aktive Mitgestaltung wächst die Chance, daß sie aneinander anecken und auch daß durch die Sprachstörung Mißverständnisse entstehen. Die Auseinandersetzung wird intensiver, und Störungen werden dadurch sichtbarer. War vor einem Vierteljahr die Anwesenheit der Erzieherinnen eine willkommene Stütze, so stellt sich nun heraus, daß sie eingrenzend wirkt. Die Erzieherinnen erwarten Integration in gemeinsames Spiel. Das steht dem größeren Bedürfnis der Kinder, eigenen Interessen nachzugehen, entgegen. Die zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel reichen nicht aus, um diesen Konflikt zu bewältigen. Das Problem verringert sich, wenn eine Erzieherin allein mit einem Kind spielt. Dann können sich beide besser aufeinander abstimmen. Hinzu kommt, daß in diesen Fällen kein Ablösungsbestreben des Kindes deutlich wird. In der Dreier-Konstellation ist es den Kindern inzwischen möglich geworden, selbständiger ein Spiel zu verfolgen, die Erzieherinnen weniger zu brauchen. Als störend wird ihre Anwesenheit empfunden, wenn das Repertoire kommunikativen Verhaltens noch nicht selbstverständlich genug auf unterschiedliche Partner abgestimmt werden kann.

Für Mi., Ra. und ihre Erzieherin bedeutet das: Die Situation ist, wie bei der ersten Aufnahme, stark geprägt von der Abwehrhaltung von Mi. Sie äußert sich dieses Mal jedoch nicht mehr so absolut, sondern Mi. akzeptiert wenigstens den Rahmen des Spiels. Seine Ablehnung konzentriert sich auf A., was für sie den Zugang zum Spiel beider Kinder erschwert. Zwischen Mi. und Ra. kommt es angesichts Mi's Ablehnung zunächst zum Konflikt, in dem Ra. sich durchsetzt. Mi. arrangiert sich mit der Situation und findet in seiner Rolle als Schlafender die Lösung, sowohl mitzuspielen als auch Distanz zu A. zu halten. Er nutzt dabei Ra's Anregung aus, indem er einige ihrer Handlungen übernimmt.

Ra. ist die Mittlerfigur zwischen A. und Mi. Sie nutzt dazu sprachliche Mittel wirksamer aus als bei der ersten Aufnahme. A's verbale Rückmeldungen unterstützen sie dabei. Als A. auch aktional aktiver wird, gelingt eine lockerere Kommunikation. Gleichzeitig tritt Mi. als »schlafender« Teilnehmer nicht mehr als störend in Erscheinung. Dadurch wird erklärlich, daß A. es nicht mehr so schwer nimmt, daß ihre Kontaktversuche zu ihm vergeblich bleiben. (Dies erklärt sie spontan nach der Aufnahme.) Der Ablösungsprozeß von Mi. bleibt für A. zwar schmerzlich, aber im Sinne des Erziehungszieles, die Kinder unabhängig zu machen von der Hilfe durch die Erzieher und sie fähig zu machen zur selbständigen Kommunikation mit Gleichaltrigen, kann das Verhalten von Mi. als positiv gewertet werden.

3. Ausblick

Mit der Verselbständigung der Kinder bilden sich für die Erzieherinnen kritische Situationen heraus, die ihnen ein Gefühl der Verunsicherung geben. Diese Unsicherheit kann zu Unverständnis und Ablehnung führen. Um dies zu vermeiden, ist die Reflexion über die Art der Beziehung zu den Kindern eine wesentliche Hilfe. Aus ihr ergibt sich Klarheit über den Grat zwischen dem Sicheinlassen auf das Kind und dem notwendigen Setzen von Grenzen. Das erleichtert konsequente Interventionsstrategien zur Bewältigung von Austauschprozessen mit den Kindern, die für diese fruchtbar werden können zur Überwindung ihres erschwerten Spracherwerbs.

Literatur

Braun, O., Homburg, G., und Teumer, J.: Früherfassung und Früherziehung sprachbehinderter und von Sprachbehinderung bedrohter Kinder. Die Sprachheilarbeit 27 (1982), S. 111—120.

Dannenbauer, F. M.: Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkinder. Der Sprachheilpädagoge 16 (1984) 2, S. 27—49.

Salber, W.: Morphologie des seelischen Geschehens. Ratingen 1965.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., und Jackson, D.: Menschliche Kommunikation. Bern, Stuttgart, Wien ^{5}1980.

Weiss, R. S.: INREAL Intervention for Language Handicapped and Bilingual Children. Journal of the Division for Early Childhood, Vol 2, 1981, S. 40—50.

Westphal, E.: ... die Wissenschaft (wieder) menschlich machen. Vorlesungen zur Pädagogik als Wissenschaft. Oldenburg 1982.

Den beteiligten Erzieherinnen sei an dieser Stelle herzlich für die Unterstützung gedankt.

Anschrift der Verfasserin:
Dr. Jutta Breckow
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität zu Köln
Frangenheimstraße 4, 5000 Köln 41

Die Sprachheilarbeit 33 (1988) 6, S. 282—290

Renate Eckert, Köln

Neuere Aspekte in der Integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung sprachbehinderter Kinder

Zusammenfassung

Integrierte Entwicklungs- und Kommunikationsförderung als ganzheitlich orientierte, individuumszentrierte Förderung soll sprachbehinderten Kindern helfen, ihre eigenen kreativen Kräfte freizusetzen, das häufig verlorengegangene Interesse an verbaler und nonverbaler Kommunikation wieder zu entdecken und somit die Grundlagen weiteren Lernens zu schaffen. Die praktischen Folgerungen aus der Integration motopädagogischer, gestaltpädagogischer, systemischer, sprachtherapeutischer und neoreichianischer Grundlagen zeigen neue Perspektiven in der Förderung sprachbehinderter Kinder und deren Eltern und Konsequenzen für die Ausbildung von Pädagogen und Therapeuten der Sonderpädagogik, insbesondere der Sprachbehindertenpädagogik.

1. *Ausgangspunkte der Integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung*

Die Integrierte Entwicklungs- und Kommunikationsförderung (IEK) ist eine ganzheitlich orientierte, individuumszentrierte Form der Förderung sprachbehinderter Kinder und ihrer Familien. Sie entwickelte sich nach umfangreichen Literaturstudien zum Themenbereich »Sprache und Motorik«, aus eigenen Forschungen und aus der direkten psychomotorischen Arbeit mit diesen Kindern (*Eckert* 1985a). Zunächst möchte ich Ergebnisse der andauernden Auseinandersetzung mit dieser Arbeit skizzieren und anschließend Grundlagen und Praxis darstellen. Dabei soll deutlich werden, daß gewohnte, vertraute Wege verlassen werden mußten und sich durch die konkrete Arbeit mit Eltern und Kindern ganz neue, zunächst noch verschlungene Wege und Perspektiven zeigten (*Eckert* in Vorb.). Aus der Fülle der aufzugebenden Positionen und neuen Aspekte seien die folgenden gesondert herausgestellt:

— Ein linearer, monokausaler Zusammenhang zwischen motorischem Lernen und Sprachlernen besteht offensichtlich nicht (*Eckert* 1985a, *Flehmig* 1987).

— Bei einer psychomotorischen Förderung sprachbehinderter Kinder wird eine Vielfalt von Wechselwirkungsprozessen initiiert. Weder diese Prozesse selbst noch deren Ergebnisse lassen sich mit herkömmlichen, standardisierten Testverfahren messen. Einzelne Prozeßelemente sind vielfältig miteinander verwoben, und es liegt an der Wahrnehmungsfähigkeit des Forschers und Pädagogen, diese Zusammenhänge zu sehen. Bisherige Grundlagen wissenschaftlichen Erkennens sind eher geeignet, die Realität des Forschers zu reduzieren. Sie müssen von daher neu überprüft werden (*Wilber* 1988).

— Ein additives Training vieler Teilfunktionen wird auch durch noch so geschickte didaktische Arrangements nicht als ganzheitliche Förderung gelten können. Jede Art von Förderung/Therapie kann immer nur soweit ganzheitlich sein, wie der Pädagoge/Therapeut (P/T), der sie durchführt, selbst »ganz« ist. Ein Konzept allein ist zunächst neutral. Nehmen wir die *holographische Theorienbildung* ernst (*Bohm/Weber* 1986), so ist davon auszugehen, daß wir uns in der pädagogischen Arbeit bestenfalls in Richtung Ganzheit bewegen. Aus diesen Gründen verwende ich bei meiner Arbeit den Terminus »ganzheitlich orientiert«.

— In der IEK wird die seither bestehende Kluft von Behandler und Behandeltem aufgehoben, weil ihr die irrige Annahme von Wissendem und Unwissendem zugrunde liegt, die eher geeignet ist, dem Kind den Zugang zu seinen Selbstregulationskräften zu versperren. Auf diese Weise hat das Kind kaum Möglichkeiten, aus dem unbewußten, automatisierten Tradieren seiner Gewohnheiten und Programme der frühen Kindheit herauszukommen.

Dieses Verlassen früherer Positionen führte in meiner Arbeit zu weitreichenden Konsequenzen für Entwicklung und Gestaltung der Grundstrukturen des Miteinanders von P/T und Kind/Eltern innerhalb therapeutischer Fördersituationen. Die detaillierte Entwicklung der Arbeit in den letzten Jahren kann auch anhand der Literatur zur inhaltlich ähnlichen »Integrierten Sprach- und Bewegungsförderung« verfolgt werden (*Eckert* 1983, 1985b, 1985c; *Olbrich* 1983a, 1983b, 1985, 1987, 1988).

2. *Einige Grundlagen der Integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung*

Die folgenden Grundlagen der IEK sind als miteinander verbundene Wege ganzheitlich orientierten Verstehens und Intervenierens zu betrachten und in keiner Weise als feststehendes Konzept.

Die *Motopädagogik* ist in diesem Kontext als wichtige Grundlage für die *Bereitstellung von Lernsituationen* zu bezeichnen. Als Konzept der Persönlichkeitsbildung über motorische Lernprozesse verfolgt sie das Richtziel »Handlungskompetenz«, die »Befähigung, über motorische Lernprozesse sich sinnvoll mit sich selbst, seiner dinglichen und personalen Umwelt kritisch auseinanderzusetzen und entsprechend handeln zu können« (*Schilling* 1978, S. 119; vgl. auch *Olbrich* 1987).

Prinzipien der Motopädagogik, wie die Generalisierung von Bewegungs- und Wahrnehmungsmustern über die Variation von Material und Situationen und das Herstellen offener Lernsituationen bei deduktiver Lehrweise, sind geeignet, bedürfnis- und entwicklungsbezogenes Lernen von »modalitätsspezifischer Wahrnehmung« bis zu »gesprochener Sprache« (*Affolter* 1975) bei Kindern mit sensomotorischen Entwicklungsrückständen zu fördern (*Kiphard* 1980).

Gestaltpädagogische Elemente (*Petzold/Brown* 1977; *Oaklander* 1984) wie Ausdrücken des Erlebten im Malen, Matschen und Darstellen; Erleben von Phantasiereisen und Gestalten von Symbolspielen haben im thematischen Zusammenhang der Förderstunde auch die Funktion, unverarbeitetem Seelischen Raum zu geben. Je nach Bedürfnis des Kindes oder des Elternteils werden die individuellen Themen im Gespräch weiter verarbeitet, auf keinen Fall jedoch interpretiert.

Als *sprachtherapeutische Interventionen* in der IEK eignen sich Techniken des Modellierens (*Dannenbauer* 1984) und Vorgehensweisen der Reaktiven Sprachförderung (*Weiss* 1981; *Breckow* 1986).

Grundlagen der *Systemischen Familientherapie* (*Satir* 1975; *Brunner* 1986) beeinflussen das gesamte Vorgehen in der IEK in der Weise, daß bei allen Interventionsformen die Bedeutung für das familiäre Kommunikationssystem eine zentrale Rolle spielt. Viele Kinder leben in einem perfekt einschränkenden Kommunikationssystem mit dem begleitenden Elternteil, in einem von Restriktionen und subtilen Verletzungen gekennzeichneten Netz, in dem keiner der Beteiligten sich entwickeln, geschweige denn Sprache situationsadäquat benutzen kann. Indem die Beteiligten ermutigt werden, alle Gefühle bei

sich selbst und bei anderen zu akzeptieren, Lösungen und Regeln gemeinsam zu finden, zu selbstverantwortlichen Reaktionen zu kommen, können einschränkende Kommunikationsmuster aufbrechen, verbale und nonverbale Kommunikation wieder positiv erlebt werden. Für viele Kinder ist damit die Basis jeglicher Sprachtherapie erst gegeben: die innere Bereitschaft und die Freude, sich zu verständigen. Manchen Familien ist dieser Anteil der Förderung direkt suspekt. Sie spüren, daß es nicht um ihr Kind allein geht, sondern um die Veränderung alter Kommunikationsmuster. Ist dies zu bedrohlich, wird die Förderung nach kurzer Zeit abgebrochen.

Die Integration *neoreichianischer körpertherapeutischer Grundlagen* (*Boyesen* 1987; *Brown* 1985; *Lowen* 1988) lenkt den Blick vom Motoskopischen zum Körper selbst. Nicht nur das Bewegungsrepertoire, sondern die Bedürfnisse des Selbst, die sich durch den Körper ausdrücken, werden wichtig. Bei manchen Kindern entpuppen sich Koordinationsstörungen nach einigen Stunden als extreme Muskelpanzer, in denen frühe, ungelöste und unverarbeitete Konflikte festgehalten werden.

So ist es nicht ungewöhnlich, daß ein dreijähriger Junge, der nach Aussagen der Kindergärtnerin sich kaum bewegt, weder lacht noch »mehr als drei bis fünf Sätze am Tag spricht«, nach drei Förderstunden auf Weichbodenmatte und Trampolin Blickkontakt aufnimmt, laut lacht, vergnügt durch die Halle rennt und sich wie selbstverständlich mitteilt.

Bei fast allen Kindern der Fördergruppen werden Koordinationsschwächen von Körperverspannungen überlagert. Neben den frühen sensomotorischen Beeinträchtigungen wird also das kreative Potential, das zum Leben dringend nötig wäre, im Körper festgehalten. Häufig sind bei Mutter und Kind ähnliche muskuläre Verpanzerungen zu sehen. Bedenkt man, daß beobachtbare als auch nicht beobachtbare Interaktionen sich im Energiefluß zwischen den Beteiligten zeigen, ist dies nicht verwunderlich. Folgende Abbildungen können dies verdeutlichen (siehe Abbildungen 1 und 2).

In *Abhängigkeit* vom Erwachsenen »schwingt« das Kind mit dem, was ihm entgegenkommt und antwortet in gleicher Weise. Wir kennen dieses Phänomen durch den Satz: »Eine zufriedene Mutter hat ein zufriedenes Kind.« Der entscheidende Impuls geht dabei von der Mutter aus. Wie in den Abbildungen 1 und 2 zu sehen ist, verläuft der Energiefluß beim Kind genau wie bei der Mutter. Unter Dauereinwirkung von Streß sind also die gleichen Verspannungen zu erwarten. Systemische Zusammenhänge lassen sich so auch energetisch darstellen. Dieses System, auf größere Gruppen übertragen, würde noch zusätzlich den Einfluß des Leiters auf die Gesamtgruppe herausstellen. Der enorme Einfluß des P/T in einem solchen Energiesystem soll in diesem Zusammenhang nur erwähnt werden. Das Thema steht im Mittelpunkt eines geplanten Forschungsvorhabens.

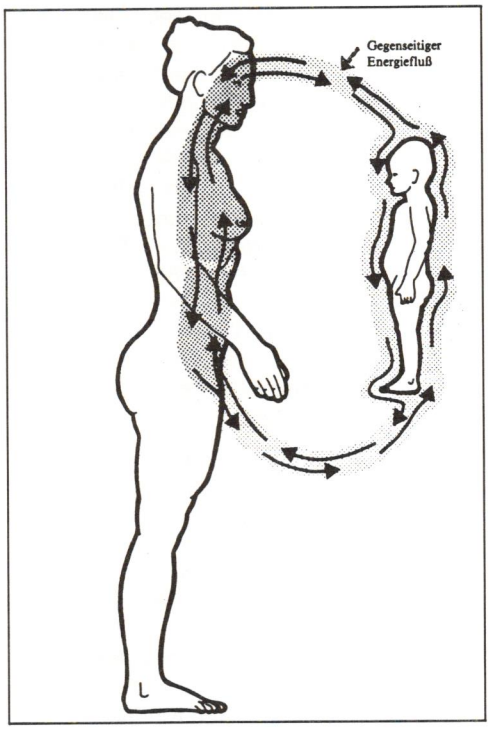


Abbildung 1: Die Energieflüsse zwischen der ungepanzerten Mutter und ihrem Kind während der Zeit absoluter Abhängigkeit

3. Organisation und Struktur der Integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung

Die Gruppen bestehen aus etwa vier Teilfamilien (ein oder zwei Elternteile mit sprachge-

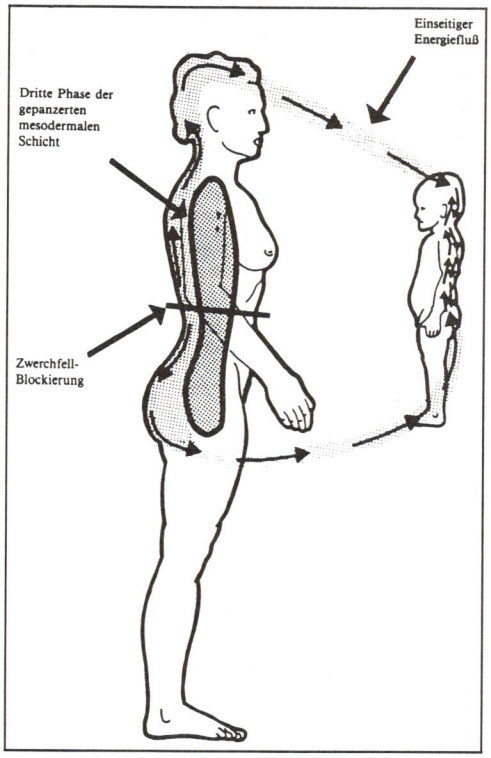


Abbildung 2: Die Energieflüsse zwischen der gepanzerten Mutter und ihrem Kind während der Zeit absoluter Abhängigkeit

(Abbildungen aus: Brown, M., 1985, S. 63/64)

störtem Kind und eventuell Geschwisterkind), die sich in einer Turn- oder Gymnastikhalle eine Stunde in der Woche freiwillig treffen. Die Kinder, drei bis acht Jahre alt, werden in der Regel mit Begründungen wie »nicht sprachtherapiefähig«, »spricht noch nicht« oder »die Mutterbeziehung steht einer erfolgreichen Therapie im Wege« oder »das Kind hat primär motorische Störungen und/oder Verhaltensstörungen« von einzelnen Therapeuten, Institutionen oder über Dritte geschickt. Die meisten Kinder sind therapiemüde und besitzen eine differenziert ausgebildete Verweigerungshaltung sowie die Fähigkeit, sich in Erwachsene einzufühlen und deren therapeutische Strategien zu antizipieren. Die eigenen Ziele, nicht im Sinne der Erwachsenennorm kommunizieren zu müssen, können auf diese Weise erreicht werden. Es scheint so, als verteidigten die Kinder ein Symptom, das ihnen etwas zu bedeuten scheint.

Der äußere Rahmen kann je nach den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Gruppe als sonderpädagogische Strukturierung, freie Gestaltungsstunde, Konstruktionsstunde oder sonderpädagogischer Zirkel (*Olbrich* 1985) vorgegeben werden.

Für Kinder, die nur eine begrenzte Anzahl von Reizen verarbeiten können, finden die Förderstunden in Form einer *sonderpädagogischen Strukturierung* statt (*Olbrich* 1985). Ein Material, ein Bewegungsmuster oder ein Thema stehen im Mittelpunkt der Stunde und werden situativ variiert. Dieser Stundentyp eignet sich auch zum Kennenlernen des Raumes, der Materialien sowie der anderen Teilnehmer.

Weichen Kinder einer solchen Struktur schon zu Beginn aus, bietet sich die *freie Gestaltungsstunde* mit eingeschränktem Material an. Diese Stunden bieten die Möglichkeit, allein oder in selbstgewähltem Kontakt mit Materialien oder dem eigenen Körper direkt zu experimentieren. Kinder in der Ablösungsphase haben in diesem Setting die Freiheit uneingeschränkten Tuns (Selbstregulation).

Themenspezifische *Konstruktionsstunden* (z. B. »Wir bauen ein Hochseeschiff« oder »Wir bauen eine Schaukel« usw.) sind für die Mutter-Kind-Kommunikation besonders fördernd (*Tilk* 1985), da es in dieser Stunde keine festen Normen, z. B. wie so ein Schiff auszusehen hat, gibt, Phantasie und Kreativität sich jenseits von Richtig-oder-Falsch-Bewertungen bewegen. Voraussetzungen für Konstruktionsstunden sind Vertrautheit und variabler Umgang mit vielfältigen Materialien.

Sonderpädagogische Zirkel bestehen aus verschiedenen, thematisch ähnlichen oder auch völlig verschiedenen einzelnen Situationen, die entweder von den Kindern und den Eltern selbst oder vom P/T aufgebaut und anschließend gemeinsam erprobt und variiert werden. Wichtig ist dabei wieder das Prinzip der Wahl, also auch das Akzeptieren der Möglichkeit, sich eine Stunde lang an einer Station aufzuhalten.

4. *Möglichkeiten und Grenzen der praktischen Arbeit in der Integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung*

Sensomotorische, sprachliche, kommunikative und bioenergetische Störungen bleiben häufig in einem Wechselwirkungsprozeß gegenseitig aufrechterhalten. Wenn dieser Prozeß eine andere Richtung erhalten soll, müssen alle Bereiche gleichzeitig gesehen und berücksichtigt werden.

Motopädagogik, Gestaltpädagogik, Systemische Familientherapie, Sprachtherapie und neoreichianische Körperarbeit fügen sich in der Praxis zu einer mehrdimensionalen Sichtweise des Geschehens zusammen. Aus dieser Sichtweise heraus wird weder nur motorisch noch sprachtherapeutisch, noch psychisch gefördert. Einzelne Interventionen erfolgen jedoch in der Weise, wie *Signale* vom Kind oder Elternteil dies erfordern. So kann es sein, daß ein Kind für den sprachlichen Teil offen ist und deutliche Lernbereitschaft im Hinblick auf Semantik und Syntax zeigt. In diesem Falle werden verschiedenartige Formen der Abstraktion und Versprachlichung des Geschehens im Vordergrund stehen. Andererseits ist es möglich, daß ein Kind nur über körperliche Lustgefühle ansprechbar ist, z. B. bei wilden unstrukturierten Spielen wie »Matschen und Rutschen mit Rasierschaum«, »Fallen auf weiche Unterlagen«, »Sich Bewegen mit verschiedenen Materialien«, und dabei Blickkontakt und sprachlichen Kontakt aufnimmt.

Das Wissen und die Erfahrung um die Selbstregulation des Organismus (*Boyesen* 1987) erleichtert es in solchen Fällen dem P/T, sich von seinem Ehrgeiz, das Kind müsse doch nun endlich einmal etwas »Sinnvolles« lernen, zu verabschieden. Erfahrungsgemäß dauern solche Phasen des sogenannten »unstrukturierten«, vom Kind aus gesehen aber deutlich strukturierten Handelns um so länger, je restriktiver die Außenwelt bisher dem Kind begegnet ist, je höher und unangemessener die Forderungen waren. Bei solchen Gelegenheiten zeigt sich oft, daß es den Müttern/Vätern im Grunde nicht anders geht als ihren Kindern: Was sie ihnen nicht erlauben, erlauben sie sich selbst auch nicht. Der Freiraum einer Förderstunde kann bewirken, daß sie auf spielerische Art und Weise ihre Einschränkungen hinter sich zurücklassen und sich dessen erst später bewußt werden.

Es kann auch vorkommen, daß Elternteile Verhaltensweisen entwickeln, mit denen ihre Kinder vorübergehend nicht zurechtkommen, daß z. B. eine bisher kritisch distanzierte Mutter, völlig im Spiel vertieft, die Ideen ihres Kindes nicht mehr hört, es sogar kaum noch beachtet. Diese »Extremreaktion« kann den ersten heilsamen Schritt zur Kontaktaufnahme mit dem eigenen »inneren Kind« einleiten. Sie pendelt sich in der Regel nach einer Zeit des lustvollen Auslebens eigener kindlicher Bedürfnisse wieder ein, führt zu einer neuen Ebene des Verstehens und des Einschätzens der Fähigkeiten des eigenen »äußeren Kindes«.

Eine ängstliche Mutter, mit einem sprachentwicklungsgestörten Kind, das sich nichts zutraute und sich bei jeder Gelegenheit verletzte, forderte nach einer Anfangsphase der Zurückhaltung in jeder Stunde für sich und ihren Sohn eine Spring- und Raufecke, die beide laut schreiend und jauchzend für sich nutzten. Nach etwa zehn weiteren Förderstunden hatte sich bei beiden ein freundschaftliches Verhältnis entwickelt. Beide konnten sich gegenseitig besser loslassen, brachten eigene kreative Ideen in die Gruppe mit ein und waren insgesamt offener für andere Gruppenmitglieder.

Folgendes war passiert: Über körpertherapeutische, selbstregulative Arbeit hatten sich vor allem die Körperproportionen der Mutter (Frau G.), wie in einem Vergleich mit einem früheren Videofilm zu sehen war, verändert. Die selbstgewählte körpertherapeutische Arbeit in simpler spielerischer Form bewirkte besonders durch das Springen und Fallenlassen von erhöhten Geräten (Leiter, Kasten, Sprossenwand) eine Deblockierung des Bereichs des Beckens und der Beine. Die bis dahin sehr stark im Nacken- und Schulterbereich gehaltene Energie, als Ausdruck für Angst und psychische Belastung, konnte sich verteilen. Der gesamte Körper wirkte kraftvoller und von den Proportionen her ausgewogener. Durch Weitung des Brustbereichs hatte Frau G. mehr Platz zum Atmen. Sie sprach plötzlich selbst über ihre bisherige Angst und brachte sie in Verbindung mit der beeinträchtigten Entwicklung ihres Kindes. In

dem Moment, wo der Körper eingeschlossene Gefühle und Erinnerungen loslassen konnte, war es möglich, sie zu fühlen, ins Bewußtsein zu lassen und zu artikulieren. Mit dem Erleben und der Einsicht veränderte sich die Kommunikation innerhalb des Mutter-Kind-Systems. Auch der sprachliche Anteil der Kommunikation wurde vom Kind als positiv erlebt, da der Schwerpunkt nun auf dem gemeinsamen Tun lag, Frau G. ihre Grenzen deutlicher vermitteln konnte und weniger auf beurteilende Aussagen zurückgriff. Mit der Auflösung dieses »Knotens« war die eigentliche Arbeit geleistet. Es folgte noch eine Stabilisationsphase, in der Mutter und Kind ihre kreativen Möglichkeiten in der Förderstunde erprobten. Dysgrammatische Restbestände konnten im Rahmen einer zusätzlichen Sprachtherapie weitgehend behoben werden. Die Ablösungsphase, die sich mit unregelmäßigem Erscheinen ankündigte, dauerte noch etwa sechs Monate. Es war offensichtlich für beide wichtig, den Kontakt zur Gruppe noch im eigenen zeitlichen Rahmen zu erhalten.

Abschließend ist zu sagen, daß die Form des Zugangs über die Verspannungsbereiche des Körpers von beiden selbst gewählt wurde. Beide hatten den Freiraum, der »Weisheit« ihres Körpers zu folgen (*Boyesen* 1987). Nur deshalb führte dieser Weg zur Auflösung der Hauptschwierigkeiten. Der klassische sonderpädagogische Weg über die möglichst kindgerechte, additive Förderung der Problembereiche wäre an dem Punkt, wo die höchste Energieaufladung geschehen kann, anders ausgedrückt, wo die größte Lust der eigentliche Impuls ist (*Lowen* 1988), vorbeigegangen.

So zeigte ein vierjähriges, stark koordinationsgestörtes Mädchen, das sich überwiegend in Zwei-Wort-Sätzen ausdrückte, ihre größte Lust und Experimentierbereitschaft im sprachlichen Bereich. Alle Spiele und Übungsaufgaben erfolgten im ständigen Blick- und Sprachkontakt mit einem Erwachsenen. Jede Handlung wurde minutiös kommentiert, neue Handlungen sprachlich geplant, mit Wörtern gespielt und diese kreativ verändert.

Verallgemeinernd kann man sagen, daß es darum geht, diesen speziellen Ansatzpunkt für jedes Kind, jeden Elternteil herauszufinden. Er wird demjenigen P/T, der die Bereitschaft und Offenheit dafür signalisiert, verbal oder nonverbal übermittelt. Versteht er diese Signale und folgt ihnen, vertraut damit seiner *Intuition*, befindet er sich in Wirklichkeit schon mitten in der Kommunikation mit dem Kind, die sich im nichtmateriellen, energetischen Bereich bewegt (*Bohm/Weber* 1986). Da es, bis jetzt jedenfalls, als unwissenschaftlich gilt, der eigenen Intuition zu folgen, wird hiermit ein Bereich betreten, über den im allgemeinen nicht gesprochen wird, ein Tabubereich, von dem jeder P/T weiß, daß er existiert und seine eigenen Gesetzmäßigkeiten hat. Wenn alle Beteiligten für diesen Bereich offen bleiben, verläuft die Förderung in ungeahnten Bahnen. Fast nichts erscheint unmöglich, was geschieht, wird im Moment entschieden, in der Gegenwart. Die gemeinsame Reise führt zu ungeahnten Zielen, die nur das Kind bzw. die Teilfamilie kennt, ohne diese jedoch formulieren zu können. Häufig stehen diesem Einlassen die eigene Angst vor dem Unbekannten und selbst auferlegte Zwänge, wie z. B. »Wie legitimiere ich, was ich hier mache«, im Wege. Gelingt es dem P/T, sich ganz auf diese Reise einzulassen, können sich im fortgeschrittenen Prozeß die Grenzen zwischen »Lehrenden und Lernenden« auflösen, was den Beteiligten völlig neue Quellen für das Miteinander im Lernen erschließt. Jeder P/T wird solche Geschenke aus seiner Arbeit kennen.

Leider werden diese positiven »unorthodoxen« Erfahrungen von P/T oft zum Anlaß genommen, traditionelle Fachwissenschaften zu verdammen. Diese können aufgrund bestimmter Maxime das eigentlich bedeutsame, *den Prozeß bestimmende nichtmaterielle Geschehen* aber nur ausblenden, wenn der P/T dies zuläßt. Letztlich geht es nicht darum, das eine oder andere zu verurteilen, sondern es entsprechend zu nutzen. Fachwissenschaftliche Grundlagen, Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten gilt es zu besitzen, ohne sich von ihnen besitzen zu lassen. Vor energetischen Verbindungen, die spürbar sind, müssen nicht die Augen verschlossen werden, nur weil sie, hat man nicht gerade die Möglichkeiten der Kirlian-Fotografie zur Hand, nicht sichtbar, nachweisbar sind.

Voraussetzung für diesen Umgang mit Reali-

täten ist, daß der P/T um seine Hauptverantwortung weiß, die darin besteht, für nichtmaterielle als auch für materielle Kommunikationsformen offen zu sein. Das beinhaltet auch, seine jeweilige Befindlichkeit wahrzunehmen und in die Förderstunde mit hineinzunehmen (*Eckert* in Vorb.). Im Sinne der beschriebenen *Spiegelwirkungen* (siehe Abbildungen 1 und 2) überträgt sich jede Befindlichkeit als energetische Botschaft sehr schnell auf die Gruppe, und es ist hilfreich, sich bewußt zu machen, daß die eigene Stimmung auf diesem Weg zum Thema werden kann. Die geplante Stunde wird sich verändern können, wenn der gemeinsame Anteil von P/T, Eltern und Kindern als Ansatzpunkt für eine verstehende Förderung genutzt werden kann, also der gemeinsame Prozeß der Beteiligten in seiner Bedeutung als Grundlage des Lernens vom P/T anerkannt wird. Er ist dabei sein eigenes Instrument des Verstehens und aktiver Teilnehmer im Prozeß. Gelingt es ihm, diese beiden Anteile bewußt zu sehen, kann ihn dies bei großer Betroffenheit vor identifikationsträchtigen Verwirrungen schützen. Somit entscheidet der P/T letztlich selbst, ob er in seine vielfältigen Spiegel hineinschaut oder sich abwendet, dabei ausschließlich mit vorgegebenen Instrumentarien diagnostiziert und von sich selbst losgelöste Situationsinterpretationen bzw. -urteile ausspricht.

Neben den bisher aufgeführten vielfältigen Möglichkeiten und neuen Perspektiven der Förderung von Eltern und deren sprachbehinderten Kindern wird in einzelnen Fällen eine klassische Kinderpsychotherapie oder Familientherapie notwendig sein, die durch die IEK nicht ersetzt werden kann.

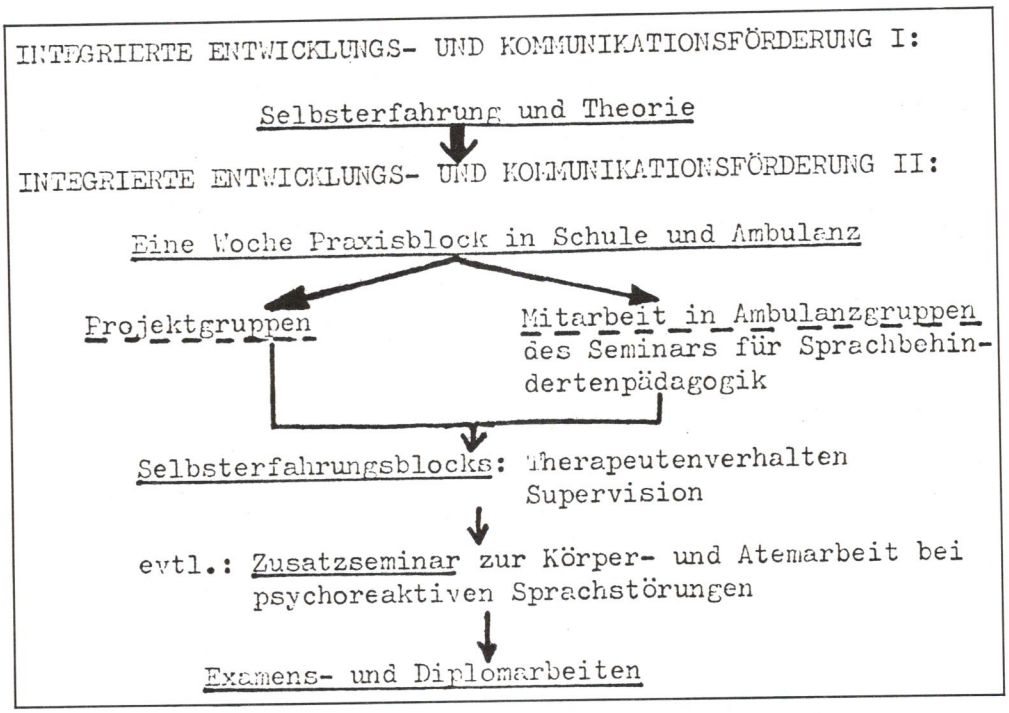
5. *Bisherige Ausbildung in Integrierter Entwicklungs- und Kommunikationsförderung am Seminar für Sprachbehindertenpädagogik in Köln*

Überträgt man die beschriebene Entwicklung auf den gesamten sonderpädagogischen Bereich, so ergeben sich entsprechende Konsequenzen für die Ausbildung von P/T. Neben der Auseinandersetzung mit Basiswissenschaften und dem Erwerb von Methoden und Techniken erhält der persönliche Prozeß mit dem Ziel der Wahrnehmungserweiterung, der Erweiterung des Sehens und Verstehens im intra- und interindividuellen Bereich einen großen Stellenwert.

Bezogen auf die konkrete Arbeit in der IEK entwickelte ich in Zusammenarbeit mit meiner Kollegin Ingrid Olbrich in den letzten Jahren am Kölner Seminar für Sprachbehindertenpädagogik eine eigene Form der Ausbildung, die Selbsterfahrung, Praxis, Theorie und selbständiges wissenschaftliches Arbeiten integriert und sich bereits im Hinblick auf die spätere berufliche Praxis bewährt hat. Die Studenten bestimmen den Anteil ihrer Mitarbeit selbst. Das folgende Schema soll diesen Ablauf verdeutlichen (siehe Seite 289).

Mit dem ersten Seminarblock (I) kann frühestens nach Beendigung des Grundstudiums, also im 5. Semester, begonnen werden. Entwicklungspsychologisches, psychotherapeutisches, sprachpathologisches, sprachbehindertenpädagogisches und systemisches Grundwissen sollte möglichst vorher, spätestens jedoch parallel zum ersten Block erworben werden. Im Seminarblock II wird das Erfahrene mit Kindern in Schule und Ambulanz erprobt. In dieser Seminarwoche werden die Besonderheiten und für viele Studenten auch die Klippen dieser Arbeit spürbar, so daß nun erst jetzt eine Entscheidung für oder gegen die weitere Auseinandersetzung mit dieser Arbeitsweise erfolgen kann. Die Konfrontation mit der eigenen Begrenztheit und Verunsicherung als Pädagoge in offenen Lernsituationen unter Einbeziehung der Eltern erfordert zumeist die Teilnahme an begleitenden Selbsterfahrungsgruppen, in denen am Therapeutenverhalten und mit direkten Anliegen der Teilnehmer gearbeitet wird. Die weitere Verbindung zur Praxis kann durch die Mitarbeit in Projektgruppen oder wöchentlichen Ambulanzgruppen am Seminar erfolgen.

Die entscheidenden Einsichten und Fähigkeiten werden letztlich durch die Verbindung der kontinuierlich reflektierten Praxis mit Erkenntnissen aus den Selbsterfahrungsgruppen gewonnen (*Latour/Seiff* 1986). Die praktische Arbeit der Studierenden erstreckt sich über mindestens ein Jahr, häufig jedoch länger und kann durch eine Examens- oder Di-



plomarbeit innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik vertieft werden (*Bahr/Nondorf* 1985).

Eine außeruniversitäre Zusatzausbildung zur dargestellten pädagogisch-therapeutischen Arbeit befindet sich zur Zeit in Vorbereitung.

Literatur

Affolter, F.: Wahrnehmungsprozesse, deren Störung und Auswirkung auf die Schulleistung, insbesondere Lesen und Schreiben. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 3 (1975), S. 223—234.

Affolter, F.: Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen 1987.

Ayres, J.: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin, Heidelberg, Tokio, New York 1984.

Bahr, R., und Nondorf, H.: Bewegungshandlung und Sprachvollzug: Gedanken zur psychomotorischen Förderung sprachentwicklungsgestörter Kinder. Die Sprachheilarbeit 30 (1985), S. 97—103.

Bohm, D., und Weber, R.: Implizite und explizite Ordnung: Zwei Aspekte des Universums. In: Wilber, K. (Hrsg.): Das holographische Weltbild. Bern, München, Wien 1986, S. 48—114.

Boyesen, G.: Über den Körper die Seele heilen. München 1987.

Breckow, J.: Die Rolle der reaktiven Sprachtherapie innerhalb sprachheilpädagogischer Interventionen. Die Sprachheilarbeit 31 (1986), S. 1—8.

Brown, M.: Die heilende Berührung. Essen 1985.

Brunner, E. J.: Grundfragen der Familientherapie. Berlin, Heidelberg, New York 1986.

Dannenbauer, F. M.: Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkinder. Der Sprachheilpädagoge 16 (1984), S. 35—40.

Eckert, R.: Ansätze einer integrierten Sprach- und Bewegungsförderung. In: XIX. Congress of the International Association of Logopaedics and Phoniatrics. Perth, Scotland, 1983.

Eckert, R.: Auswirkungen psychomotorischer Förderung bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. Frankfurt, Bern, New York 1985a.

Eckert, R.: Frühförderung im sprachlichen Bereich — Ansätze zur Prävention und zur Rehabilitation von Sprachentwicklungsstörungen. In: Olbrich, I. (Hrsg.): Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Dortmund 1985b, S. 107—129.

Eckert, R.: Die Identität des Psychomotorikers — Die Identität des Sprachtherapeuten. In: Olbrich, I. (Hrsg.): Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Dortmund 1985c, S. 181—197.

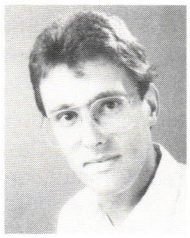
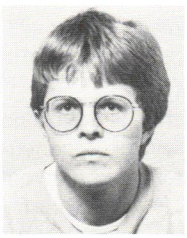
Eckert, R.: Psychomotorische Förderung sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: Irmischer/Irmischer (Hrsg.): Bewegung und Sprache. Schorndorf. (Veröffentlichung in Vorbereitung.)
Eckert, R.: Merkmale und Interventionsmöglichkeiten des Pädagogen/Therapeuten in der Integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 1. Berlin. (Veröffentlichung in Vorbereitung.)
Flehmig, I.: Aspekte sensorischer Integrationsentwicklung von Bewegung und Sprache. In: Irmischer/Irmischer (Hrsg.): Bewegung und Sprache. Schorndorf. (Veröffentlichung in Vorbereitung.)
Grohnfeldt, M.: Dualismus von Therapie und Unterricht. Eine spezifische Aufgabenstellung in der Schule für Sprachbehinderte. Die Sprachheilarbeit 32 (1987a), S. 162—169.
Grohnfeldt, M.: Menschenbilder in der Sprachbehindertenpädagogik. Die Sprachheilarbeit 32 (1987b), S. 1—10.
Humboldt, W. v.: Schriften zur Sprachphilosophie. Werke in 5 Bänden, Hrsg.: Flitner, A., und Giel, G. Darmstadt 1963, Bd. 3.
Kiphard, J.: Motopädagogik. Dortmund 1980.
Latour, G., und Seiff, P.: Seminarerfahrungen. Der Sprachheilpädagoge 18 (1986), S. 58—63.
Lowen, A.: Bioenergetik. Frankfurt 1988.
Oaklander, V.: Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 1984.
Olbrich, I.: Die integrierte Sprach- und Bewegungstherapie als ganzheitlich orientierte Therapieform bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. Zeitschrift Motorik, Heft 4 (1983), S. 140—149.
Olbrich, I.: Förderung der Sprachentwicklung in der Bewegungstherapie. In: XIX. Congress of the International Association of Logopaedics and Phoniatrics. Perth, Scotland, 1983.
Olbrich, I. (Hrsg.): Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Dortmund 1985.
Olbrich, I.: Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung in der Integrierten Sprach- und Bewegungstherapie — Aspekte ganzheitlicher, integrativer Sprachentwicklungsförderung. Die Sprachheilarbeit 32 (1987), S. 59—68.
Olbrich, I.: Die Integrative Sprach- und Bewegungsförderung. In: Irmischer/Irmischer (Hrsg.): Bewegung und Sprache. Schorndorf. (Veröffentlichung in Vorbereitung.)
Petzold, H., und Brown, I. G. (Hrsg.): Gestaltpädagogik. München 1977.
Satir, V.: Selbstwert und Kommunikation. München 1975.
Schilling, F.: Psychomotorische Erziehung für Behinderte. In: Kind und Bewegung. Schorndorf 1978, S. 113—125.
Tilk, E. C.: Interaktionen zwischen sprachbehinderten Kindern und ihren Müttern in der therapeutischen Situation unter kommunikationstheoretischen und soziopsychischen Gesichtspunkten. Unveröffentlichte Examensarbeit. Köln 1985.
Walter, S.: Therapeutenverhalten im Rahmen ganzheitlich entwicklungsorientierter, systemischer Förderung sprachbehinderter Kinder. (Arbeitstitel einer laufenden Diplomarbeit, Köln.)
Weiss, R.: Inreal intervention for language handicapped and bilingual children. Journal of the division for early childhood. Vol. 2. (1981), S. 40—50.
Wilber, K.: Die drei Augen der Erkenntnis. München 1988.

Anschrift der Verfasserin:
Dr. Renate Eckert
Schillstraße 1, 5000 Köln 60
Renate Eckert nimmt zur Zeit die Vertretung der Professur in Sprachheilpädagogik der Pädagogischen Hochschule Kiel wahr.

Anschriftenänderungen unserer Bezieher

Bezieher, die nicht Mitglied der dgs sind:
Bitte, benachrichtigen Sie bei Anschriftenänderungen unmittelbar den Verlag:

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

Reiner Bahr, Düsseldorf, und Heiner Nondorf, Detmold

Praxis sprachtherapeutischen Spielens

Zusammenfassung

Anhand von drei Beispielen zum darstellenden Spiel werden theoretische Begründungszusammenhänge einer Praxis sprachtherapeutischen Spielens anschaulich gemacht. Die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung allgemein, die im Spiel realisierbare pragmatisch-kommunikative Ausrichtung der Sprachtherapie sowie Gesichtspunkte zum pädagogisch-sprachtherapeutischen Selbstverständnis kommen zur Sprache. Die Verfasser stellen ihre vom genuin pädagogischen Blickwinkel bestimmte Position abschließend in einer Übersicht zur Diskussion.

1. Einleitung

Pädagogische Sprachtherapie erhebt den Anspruch, das sprachentwicklungsgestörte Kind nicht symptomreduziert zu behandeln, sondern strukturelle bzw. temporelle Abweichungen auf den sprachlichen Strukturebenen und Auffälligkeiten in den damit in einem Wechselwirkungsverhältnis stehenden anderen relevanten Entwicklungsbereichen gleichermaßen zu berücksichtigen (vgl. *Grohnfeldt, Knura/Neumann).* Realisierungsmöglichkeiten einer in diesem Sinne »ganzheitlich« ausgerichteten Förderung sind in den vergangenen Jahren intensiv mit Schwerpunktsetzungen im Bereich der Motorik unter den Stichworten »Psychomotorik« und »Motopädagogik« diskutiert worden (*Bahr, Bahr/Nondorf, Eckert, Kleinert-Molitor, Olbrich*). Dabei wurde auch dem *Spiel* als Methode der Wahl Aufmerksamkeit geschenkt; *Kleinert-Molitor* spricht vom »Sprachlernort Spiel« (S. 255), *Bahr* vom »Handlungs-Spiel-Raum« (im Druck). Das Spiel als Initiator wichtiger Lernprozesse und Vermittler kindlicher Lebenserfahrungen kann pädagogisch-sprachtherapeutische Bemühungen bereichern. Eine Sprachtherapie, die sich der Arbeitslogik opfert, begünstigt einen Einschränkungsprozeß, den das Schulpensum ohnehin mit sich bringen kann. Die Möglichkeiten, Spielprozesse in den Dienst einer pädagogisch-sprachtherapeutischen Entwicklungsförderung zu stellen, sind ausgesprochen vielfältig und nicht auf das zweifelsohne sehr bedeutsame Feld der motopädagogischen Förderung beschränkt. Drei Beispiele aus dem Bereich des darstellenden Spiels sollen das verdeutlichen.

2. Von Denkmälern, Hühnereiern und Bürstenpuppen — Beispiele aus dem Bereich »Darstellendes Spiel«

2.1. Das »Denkmalspiel«

Beim »Denkmalspiel« kriecht jeweils ein Kind einer Fördergruppe/Klasse unter eine Decke und stellt ein Standbild dar. Auf ein Signal hin wird das Denkmal enthüllt. Die übrigen Kinder betrachten das Denkmal, äußern sich über das Dargestellte, rufen vielleicht »ooh, aah« usw.

Variationen:

— Zwei oder mehr Kinder kriechen unter die Decke;
— die Kinder erhalten vom Pädagogen eine verbale Vorgabe über das Darzustellende;
— die Zuschauer schließen die Augen, und das Denkmal verändert sich;
— ...

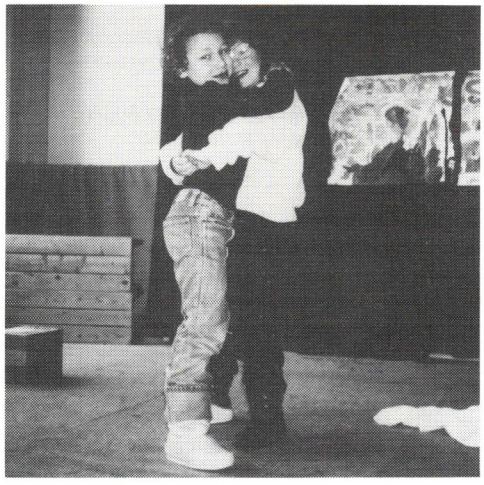
Die Schwerpunkte dieses Spiels liegen auf der Förderung des nonverbalen Ausdrucksrepertoires und der sozialen Wahrnehmung. Es eignet sich besonders als Vorstufe zu komplexeren darstellenden Spielen (siehe 2.2. und 2.3.), denn hier wird die Gliederung in einen Handlungsablauf, der hohe Anforderungen an die Gedächtnisleistungen des sprachentwicklungsgestörten Kindes stellt, noch nicht verlangt.

Abbildung 1: Noch ist das Denkmal verhüllt ...

Gleichwohl geht das »Denkmalspiel« bereits über die Stufe der bloßen Nachahmung, die — entwicklungslogisch — am Anfang des szenisch-spielerischen Arbeitens stehen sollte, hinaus: Das Kind reproduziert keine unmittelbar anschaulichen Bilder, sondern aktiviert Bilder in der Vorstellung. Es macht zudem neue, bisher ungewohnte Körpererfahrungen und wird insofern emotional angesprochen, als jede vorgegebene oder gewählte Darstellung mit Gefühlsqualitäten verbunden ist (z. B.: »Wir sind Kämpfer«, »Wir haben uns gern«).

Zwei oder mehrere Kinder unter dem Tuch müssen sich miteinander abstimmen, also aufeinander beziehen; die jeweiligen Zuschauer betrachten ihre Mitschüler, sie achten auf Details. Das heißt: Sie nehmen ihre Partner neu wahr und machen eine soziale Erfahrung.

Abbildung 2: »Wir haben uns gern«



Theoretischer Hintergrund dieses Spiels ist vor allem ein phylogenetischer Aspekt: Das Signalsystem der nonverbalen Kommunikation, die Gebärdensprache, steht am Anfang der menschlichen Verständigung (vgl. *Radigk*, S. 68 ff.). Gesprochene Sprache erwächst aus der Handlung, sie ist die *»Fortsetzung des Handelns mit anderen Mitteln«* (*Hörmann*, S. 167).

2.2. »Das schönste Ei der Welt« — Umsetzung einer Bildergeschichte in ein darstellendes Spiel

> Helme Heine erzählt in seinem Bilderbuch »Das schönste Ei der Welt« die Geschichte von Pünktchen, Latte und Feder. Diese drei Hennen streiten sich, wer die schönste von ihnen sei. Die Weisheit des um Rat gefragten Königs führt zu einem Wettkampf von hoher Spannung: »Es kommt auf die inneren Werte an. Wer das schönste Ei legt, soll Prinzessin werden.« Welches Ei ist am schönsten? Das weiße, makellose? Das supergroße? Oder gar das quadratische, von dem man noch in hundert Jahren sprechen wird? Der König weiß Rat: Eine Entscheidung kann gar nicht getroffen werden, alle drei Hennen werden Prinzessin und machen — mit dem König höchstpersönlich am Ruder — eine Gondelfahrt.

Die Umsetzung dieser Handlung in ein szenisches Spiel veranlaßt die Kinder zu folgenden Leistungen:

— Sie betrachten das Bilderbuch konzentriert,
— sie hören zu,
— sie sprechen spontan über den fiktionalen Text,
— sie entwickeln Handlungspläne und führen diese aus,
— sie basteln (malen, schneiden, kleben Requisiten),
— sie führen Dialoge,
— sie versetzen sich in andere Lebewesen hinein (role taking),
— sie strukturieren ihren Spielraum,
— sie bewegen sich in ihrem Spielraum,
— sie setzen Mimik und Gestik gezielt ein,
— sie erleben die Lösung eines Konflikts,

— sie reflektieren ihr eigenes Tun.

Die obige Auflistung läßt ein breites Spektrum der Einflußbereiche erkennen. Wir stellen fest, daß das Kind

— Erfahrungen auf allen sprachlichen Strukturebenen sammelt,
— in seinem emotionalen Erleben angesprochen wird,
— sozial/kommunikativ tätig ist,
— fein- wie grobmotorische Leistungen vollbringt,
— im Schaffen und Ausführen von Handlungsplänen kognitiv gefordert ist.

Die damit genannten Einflußbereiche werden keinesfalls isoliert angegangen, sondern erscheinen erst durch unsere sprachbehindertenpädagogische Brille separiert. Das Kind erfährt diesen Prozeß ganzheitlich.

Die vorgestellte Form des darstellenden Spiels verwirklicht auch Lernanforderungen des Lehrplans »Sprache«. Berücksichtigt man, daß hier zahlreiche Persönlichkeitsvariablen angesprochen werden, so kann das szenisch-darstellende Spiel als eine mögliche Idealform des therapieimmanenten Unterrichts angesehen werden.

2.3. Das »Bürstenpuppen-Spiel«[1]

Eine Spülbürste, eine Filtertüte, ein Blatt Papier, eine Schere, etwas Klebstoff und Farbstifte genügen zur Gestaltung der einfachsten Form einer Bürstenpuppe. Die Phase der Puppengestaltung begleitet die sich entlang einer Spielidee entwickelnde Spielphase durchgängig, denn neue Spielrollen werden neu besetzt. Pinsel- und Pfannenheberpuppen gesellen sich mit der Zeit hinzu. Auch die Garderobe der Puppen wird durch Wolle, Filz, Silberpapier und andere Utensilien anspruchsvoller und häufig ausgesprochen individualistisch. Die Kinder sind feinmotorisch aktiv, sie schneiden, bemalen, falten, bekleben; der kognitive Bereich wird angesprochen, die Kinder werden kreativ, entwickeln Phantasie und Spontaneität, sie machen Pläne.

Zur Sprache: In der Gestaltungsphase geht es vornehmlich um die Schaffung atmosphärischer Voraussetzungen. Das sind die Mitteilungsbereitschaft und die Vertrauensbildung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen.

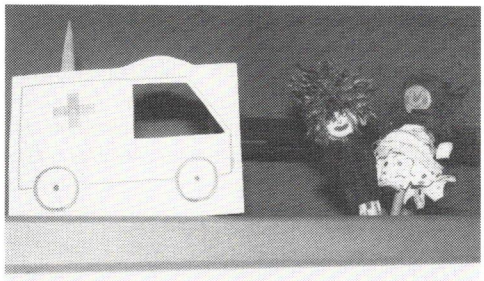


Abbildung 3: Harry fährt den Krankenwagen vor[2]

Sprache hat an dieser Stelle eine eindeutig beziehungsstiftende Qualität.

Wenn das Spiel mit den Bürstenpuppen in Gang gekommen ist und sich Handlungsstrukturen — wie in dem Bild zu unserer Kreiskrankenhaus-Episode dokumentiert — etabliert haben, dann können Formelemente der Sprache pointiert ins Blickfeld gerückt werden. Die Momente, in denen das Kind auf der Suche nach differenzierteren (formal)-sprachlichen Mitteln ist, gilt es zu erfassen und im Sinne entsprechender Angebote zu nutzen. Solche Sprachlernangebote können je nach Schwerpunktsetzung morphologisch-syntaktisch, phonetisch-phonologisch oder lexematisch-semantisch zugeschnitten sein. Das Häufigmachen der sprachlichen Strukturen im Bereich der Laute, der Morpheme oder der Syntax ist ein wesentliches sprachtherapeutisches Eingangsprinzip, um dem Kind Möglichkeiten der auditiven Wahrnehmung bzw. Differenzierung zu eröffnen. Das Modellieren dient der Unterstützung des Kindes im Prozeß der Entschlüsselung und Abstraktion sprachlicher Regeln. Wir erhöhen die Wahrscheinlichkeit, daß die Sprachstrukturen vom Kind eigenaktiv entdeckt werden. Zur Sicherung der erkannten Strukturen eignet sich das (korrektive) Feedback (vgl. *Dannenbauer* zum Prinzip einer »synergistischen« Anlage der Sprachtherapie, S. 51).

Drei Vorzüge des »Bürstenpuppen-Spiels« seien besonders betont:

---

[1] Wir danken den Studentinnen unserer Veranstaltung im Sommersemester 1988 für die Mitwirkung am »Forum der Sprachheilpädagogik«.

[2] Szene aus dem Bürstenpuppen-Spiel »Im Kreiskrankenhaus« für die (erwachsenen) Besucher unserer Veranstaltung.

— Sprache als kommunikatives und soziales Geschehen wird für das Kind unmittelbar erfahrbar; die kommunikativen Bedürfnisse initiieren die sprachliche Teilnahme des Kindes, wecken sein Interesse an der Sprache, deren strukturierender Gebrauch vom Pädagogen durch entwicklungsangemessene Verfahren angeleitet wird.
— Die Erhaltung einer weitgehend natürlichen sprachlichen Interaktion ermöglicht eine am Kind orientierte, alle Entwicklungsbereiche umfassende Diagnose und eine hierauf gründende konsequente Individualisierung der Sprachlernziele.
— Die grundsätzliche inhaltliche Offenheit der Spielhandlung sichert ein hohes Maß an sprachlicher Eigenaktivität und verschafft dem Pädagogen Möglichkeiten einer dosierten und flexiblen Eingabe sprachlicher Strukturierungshilfen.

3. Spiel und Pädagogische Sprachtherapie — Begründungszusammenhänge

3.1. Spiel als relevanter Entwicklungsfaktor

Alle Versuche, das Spiel zu charakterisieren oder zu definieren, heben das Kriterium der »Zweckfreiheit« hervor (vgl. *Kreuzer*). Es begründet sich aus der Beobachtung, daß das Spiel ein jedem einzelnen Menschen eigenes Phänomen ist, das auf endogenen Antrieben beruht. So muß es als ein Widerspruch erscheinen, wenn wir als Pädagogen die Spielanwendung in den Dienst therapeutischer oder unterrichtlicher Zwecke stellen, das Spiel sozusagen »ausnutzen«.

Der Psychologe William *Stern* hat diesen scheinbaren Widerspruch in seinem Standardwerk »Psychologie der frühen Kindheit« bereits 1914 gelöst, indem er zwischen dem *Spiel selbst* und dem *Bewußtseinszustand des Spielenden* unterschieden hat. Das heißt: Der Spielende empfindet die »Selbstzwecklichkeit« der Spieltätigkeit; dem Spiel aber wohnen durchaus Zwecke inne, es ist ein grundlegendes Mittel »im Dienst ganz allgemeiner Lebensaufgaben« (*Stern*, S. 261).

Wir nehmen zur Kenntnis, daß es heute keine einheitliche entwicklungspsychologische Theorie des Spiels gibt, sondern daß verschiedene Sichtweisen nebeneinander existieren. *Baumgärtel* (S. 215 ff.) nennt

— die Vorübungstheorie von *Gross,*
— die Funktionslusttheorie von *Bühler* und *Bühler,*
— die psychoanalytische Theorie des Spiels,
— die kognitive Theorie von *Piaget*,
— die Theorie der kognitiven Motivation von *Heckhausen* und *Berlyne,*
— den rollen- und interaktionstheoretischen Ansatz von *Smilansky* und *Krappmann*,
— den freizeitsoziologischen Ansatz von *Eichler* und *Habermas.*

Die *Sternsche* Gliederung nach einer Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Spiels wirkt angesichts dieser Vielfalt schlicht; sie enthält aber einige grundsätzliche Gesichtspunkte zum elementaren Stellenwert des Spiels in der personalen Entwicklung. Wir wollen uns hier auf die Herausstellung dieser Aspekte beschränken:

Die *Vergangenheitsbedeutung* des Spiels sieht *Stern* im Durchleben niederer psychischer Entwicklungsstufen. Das Kind erledigt atavistische Triebe, die wir in den Spielen des Jagens, Kämpfens, Zerstörens, Kletterns, Werfens u. a. erkennen (S. 262 f.).

Die *Gegenwartsbedeutung* des Spiels liegt nach *Stern* darin, daß im Kind »Streberichtungen (. . .), die sein gegenwärtiges Dasein beherrschen, zur Betätigung kommen« (S. 263). Er meint damit so offenkundige Interessen wie »Wissenstrieb, Bewegungstrieb, Schmucktrieb, Gestaltungstrieb, Nachahmungstrieb« (ebd.), aber auch die tiefenpsychologisch erforschten Machttriebe (*Adler*) und erotischen Triebe (*Freud*).

Hinsichtlich der *Zukunftsbedeutung* des Spiels beruft sich *Stern* auf die Vorübungstheorie von *Gross*. *Stern* schreibt, »das Spiel ist die instinktive Selbstentwicklung keimender Anlagen, die unbewußte Vorübung erst später fälliger Ernstfunktionen« (S. 264). Er übersieht dabei nicht, daß Fortschritte nur »in ständiger Wechselwirkung mit den fortschreitenden Lebensbedingungen der Umwelt« (ebd.) gemacht werden können.

Das Kind sammelt also im Spiel Erfahrungen, die für sein späteres Leben nützlich sind; das Spiel mit Bauklötzen beispielsweise vermittelt dem Kind Einblick in die Statik der Dinge.

Wir fassen mit *Stern* zusammen: »Nicht das Ergebnis, wie im Ernstfall, sondern die Tat als solche und der im Tun liegende Übungswert macht die personale Zukunftsbedeutung des Spiels aus« (S. 266).

3.2. Sprachlernprozesse in bedürfnisgeleiteten Handlungszusammenhängen

Die Forderung nach einer deutlicheren Betonung des Sprachgebrauchs innerhalb pädagogisch-sprachtherapeutischer Bemühungen ist wiederholt von *Homburg, Dannenbauer, Grohnfeldt* oder *Kleinert-Molitor* erhoben worden. Sie basiert auf der sprachpsychologisch orientierten Position, nach der die Wirksamkeit vorstrukturierter Sprachlernangebote mit beeinflußt wird von der vom Kind erlebten Sinnhaftigkeit des (sprachlichen) Geschehens. Normangleichende Sprechübungen werden kritisch gesehen, weil sie die Bedeutung der Sprache unberücksichtigt lassen und sie auf ihren Formalcharakter reduzieren. »Wir sprechen nicht, um Satzmuster anzuwenden«, stellt *Homburg* (S. 31) für den morphologisch-syntaktischen Bereich fest. Doch — so läßt sich dieser Gedanke weiterführen — ist ein Kind auf ein Mindestmaß an Strukturen angewiesen, wenn es Sprache zur Durchsetzung seiner kommunikativen Anliegen gebraucht.

Die zunehmende sprachliche Differenzierung ist demzufolge das angestrebte pädagogisch-sprachtherapeutische Ziel im Verlauf einer sprachhandlungsorientierten Spielform. Es ist die Aufgabe des Pädagogen, diesem Ziel einen für das Kind begehbaren Weg in überschaubaren Entwicklungsschritten zu bahnen. Dem Ziel näher zu kommen, vermag allein das Kind in der eigenaktiven Auseinandersetzung mit den angebotenen sprachlichen Strukturen.

3.3. Begleitung, Symmetrie und Spaß

Mit den Komponenten Begleitung, Symmetrie und Spaß kennzeichnen wir die Eckpfeiler unseres pädagogisch-sprachtherapeutischen Selbstverständnisses. Diese Position stellen wir mit der folgenden Übersicht zur Diskussion.

Therapeutischer Aspekt	*Interaktionistischer Aspekt*	*Motivationaler Aspekt*
Der Pädagoge als Anbieter sprachlicher Strukturen in vom Kind als sinnvoll erlebten Sprachlernsituationen	Das Kind als gleichberechtigter Kommunikationspartner	Das Gerne-Miteinander-Tun in Sprachhandlungszusammenhängen als bedeutende Antriebskraft

Wir befürworten eine Abkehr vom Behandlungsprinzip, von direktiven Kommunikationsstilen und von einer symptomfixierten Arbeitslogik.

4. Schluß

Mit den hier herausgegriffenen Begründungszusammenhängen sind nicht alle Aspekte, die das Spiel als eine Methode der Wahl im pädagogisch-sprachtherapeutischen Prozeß erscheinen lassen, genannt. Insbesondere müßten auch neuropsychologische Gesichtspunkte herangezogen werden, um Spielprozesse im einzelnen zu legitimieren. Die Darstellung solcher Faktoren bleibt ebenso einer späteren Veröffentlichung vorbehalten wie der Entwurf einer Übersicht der Spielmöglichkeiten für die pädagogisch-sprachtherapeutische Praxis.

Literatur

Bahr, R.: Motopädagogische Förderpraxis im Eingangsbereich der Schule für Sprachbehinderte. In: Bewegung und Sprache. Tagungsbericht des Marburger Symposiums vom 30. 9. bis 2. 10. 1987. Marburg 1988 (im Druck).

Bahr, R., und Nondorf, H.: Bewegungshandlung und Sprachvollzug. Gedanken zur psychomotorischen Förderung sprachentwicklungsgestörter Kinder. Die Sprachheilarbeit 30 (1985), S. 97—103.

Baumgärtel, F.: Spiel und Spielentwicklung. In: Wieczerkowski, W., und zur Oeveste, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2. Düsseldorf 1982, S. 211—230.

Dannenbauer, F.-M.: Spezielle Probleme der Sprachtherapie bei dysphasischen Kindern. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Rheinland (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Tagungsbericht Düsseldorf 1986. Hamburg 1987, S. 31—61.

Eckert, R.: Auswirkungen psychomotorischer Förderung bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt, Bern, New York 1985.

Grohnfeldt, M.: Menschenbilder in der Sprachbehindertenpädagogik. Situationsanalyse und Perspektiven zur Weiterentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Sprachtherapie. Die Sprachheilarbeit 32 (1987), S. 1—9.

Homburg, G.: Pädagogische Förderung dysgrammatisch sprechender Kinder. Modelle und Perspektiven. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Baden-Württemberg (Hrsg.): Zentral bedingte Kommunikationsstörungen. Tagungsbericht Ravensburg 1984. Hamburg 1985, S. 14—40.

Hörmann, H.: Psychologie der Sprache. Berlin, Heidelberg, New York ²1977.

Kleinert-Molitor, B.: Bewegen — Spielen — Sprechen. Psychomotorisch orientierte Sprachförderung als pragmatische Forcierung sprachlichen Lernens. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Rheinland (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Tagungsbericht Düsseldorf 1986. Hamburg 1987, S. 247—273.

Knura, G., und Neumann, B.: Methoden der Sprachtherapie. In: Knura, G., und Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 7. Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin 1980. S. 161—173.

Kreuzer, K. J.: Zur Bedeutung der Spielanwendung und des Spieleinsatzes in speziellen Bereichen. In: Kreuzer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. Band 4: Das Spiel im therapeutischen und sonderpädagogischen Bereich. Düsseldorf 1984, S. 3—17.

Olbrich, I.: Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung in der Integrierten Sprach- und Bewegungstherapie. Aspekte integrativer, ganzheitlicher Sprachentwicklungsförderung. Die Sprachheilarbeit 32 (1987), S. 59—68.

Radigk, W.: Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion. Dortmund 1986.

Stern, W.: Psychologie der frühen Kindheit. Heidelberg ¹⁰1971.

Anschriften der Verfasser:
Reiner Bahr
Rethelstraße 157, 4000 Düsseldorf 1
Heiner Nondorf
Papenbergweg 21, 4930 Detmold 1

Reiner Bahr ist Lehrer für Sonderpädagogik an der Städtischen Schule für Sprachbehinderte in Wuppertal.

Heiner Nondorf ist Lehrer für Sonderpädagogik an der Irmela-Wendt-Schule für sprachbehinderte Kinder in Lage-Pottenhausen.

Die Verfasser sind Unterrichtsbeauftragte am Seminar für Sprachbehindertenpädagogik der Universität zu Köln.

Wichtiger Hinweis
für Beratungsstellen und Sprachheil-Ambulanzen

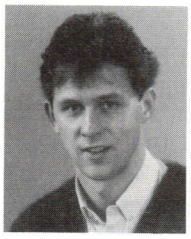
Da wir die Preise für Lehrmittel und Materialien zur Sprachheilpädagogik ab 1. Januar 1989 infolge der seit 1985 erheblich gestiegenen Herstellungskosten erhöhen müssen, bitten wir, alte **Bestellzettel für Patienten** zu vernichten.

Wir senden allen bisherigen Benutzern dieser Bestellzettel rechtzeitig zum Jahresbeginn eine kleine Anzahl neuer Vordrucke mit gültigen Preisen.

Bei größerem Bedarf bitten wir um Anforderung weiterer Bestellzettel. **Postkarte genügt.**

▶ Lieferungen an Patienten/Klienten aufgrund veralteter Vordrucke können wir nicht ausführen.

Wartenberg & Söhne · Theodorstraße 41 w · 2000 Hamburg 50



Jürgen Steiner, Leverkusen, und
Ursula Worms, Düsseldorf

Struktur und Kommunikation als komplementäre Elemente der Aphasietherapie[1]

Zusammenfassung

Die Mehrzahl der Konzepte und Materialien zur Aphasiediagnostik und -therapie stellen sprachstrukturelle Aspekte in den Vordergrund. In jüngerer Zeit werden in der Aphasiologie jedoch verstärkt kommunikative Gesichtspunkte diskutiert. *Peusers* Postulat der »Kommunikativen Kompetenz« erfährt, wenn auch verspätet, eine zunehmende Konkretisierung in der sprachtherapeutischen Praxis. Mit der Vorstellung der PACE-Therapie möchten wir einen praktisch orientierten Beitrag hierzu leisten. Gleichzeitig versucht der vorliegende Beitrag eine theoretische Klärung des Verhältnisses von sprachfunktional-strukturellen und kommunikativ-interaktionalen Elementen in der Aphasietherapie. Beide Elemente werden hier als wechselseitig aufeinander bezogene Schwerpunkte der Aphasietherapie verstanden, die für jeden Fall individuell zu gewichten sind.

Seit *Peusers* Forderung nach einer Wende in der Aphasietherapie (S. 366) und seinem Postulat der *Kommunikativen Kompetenz* als Therapieziel sind zehn Jahre Forschung und praktische Tätigkeit vergangen.

Aus der Forschung ist eine kaum überschaubare Fülle von linguistisch hochinteressanten Einzeldaten erhoben worden, die jedoch mehr summarisch nebeneinander stehen. Für den praktisch Tätigen liegt in sprachstrukturell-therapeutischer Hinsicht ein systematisches Übungsbuch (*Engl* u. a.) vor; in sprachstrukturell-diagnostischer Hinsicht hat sich der Aachener Aphasie-Test als ein differentialdiagnostisch trennscharfes Verfahren durchgesetzt.

Diese Veröffentlichungen stehen jedoch beispielhaft — entgegen dem Impuls von *Peuser* — für eine *einseitige Betonung sprachstruktureller Aspekte.*

Die jetzt (verspätet) einsetzende (Wieder)-Hinwendung zu kommunikativen Aspekten ist möglicherweise das Resultat des Festhaltens an einem defizitär-symptomorientierten und mechanistischen Menschenbild in der Aphasiologie (vgl. *Steiner,* in Vorb.).

Der einseitigen Betonung sprachstruktureller Aspekte hat *Pulvermüller* mit seiner aktuellen Veröffentlichung die *Überprofilierung des kommunikativen Aspektes* gegenübergestellt.

Sowohl in der aphasiologischen Forschung als auch in der sprachtherapeutischen Praxis scheinen Konzepte gefordert, die die systemischen Bestandteile in eine *Ganzheit* integrieren. Dies entspricht der »komplementären Orientierung in der Heilpädagogik« (*Speck,* S. 155).

Aphasie ist eine zentrale Sprachstörung mit dem (teilweisen) Verlust der bereits ausgebildeten Sprache und wirkt sich auf *alle sprachlichen Leistungen* aus (vgl. *Peuser*). Diese Definition aus der Sicht des Therapeuten ist für die intensive Erforschung der aphasischen Störungsformen fruchtbar gewesen und ist es heute noch. Wie erlebt jedoch ein Aphasiker selbst die Situation?

»Da empfand ich die Mauer, die sich zwischen mir und der Außenwelt aufgerichtet hatte . . . Sie mußte so bald wie möglich verschwinden. Doch wie in aller Welt sollte ich das erreichen?«

»Ich machte mir eine Weile Gedanken über den Unterschied, dumm zu erscheinen und es wirklich zu sein. Weiß man selbst, ob man dumm ist?«

(*Tropp-Erblad* 1987, S. 38 und S. 43)[2]

Von hier ausgehend ergibt sich eine weitere Beschreibung des Phänomens Aphasie, jedoch nicht aus der Sicht des Therapeuten, sondern aus der Sicht des Patienten: Apha-

[1] Für die kritische Durchsicht des Manuskriptes danken wir Herrn Prof. Dr. Günter *Peuser.*

[2] Ingrid *Tropp-Erblad* ist eine rehabilitierte Aphasikerin, die ihren Leidensweg schildert.

sie bedeutet *intellektuelle Einzelhaft* bei vollem Bewußtsein.

Aphasie ist nicht nur eine Störung der (Ordnung in der) *sprachlichen Form* — Aphasie schafft eine Veränderung der Rahmenbedingungen für die *sprachliche Handlung* zwischen Du und Ich.

Für die Rehabilitation des Aphasikers liefert die Analyse des komplizierten Beziehungsgeflechtes von neurologischen, neuropsychologischen, psychosozialen, sprachfunktionalen und kommunikativen Beeinträchtigungen den Leitfaden für Diagnose, Therapieplanung und -kontrolle (vgl. *Hofmann*).

Bei dem Umfang, der Komplexität und der Verschiedenheit der Aspekte ist eine *interdisziplinäre Zusammenarbeit* gefordert (vgl. *Peuser; Lang/von Stockert*). Diese läßt sich im stationären »Betrieb« eher realisieren als in der ambulanten Versorgung der Aphasiker.

Den »engeren« Bezugsrahmen für den sprachtherapeutisch Tätigen stellt die nachfolgende Abbildung 1 dar.

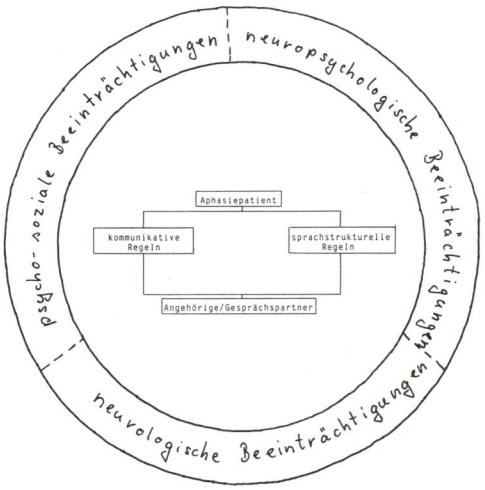


Abbildung 1: Bezugsrahmen der Aphasietherapie

Unter einer ganzheitlichen Aphasietherapie verstehen wir die *zielgerichtete Begleitung* des Patienten bei dessen Suche nach *kommunikativen* und *regelgeleiteten Strategien* zur *Kompensation* seiner Sprachprobleme. Zielgerichtet impliziert die systematische Erfassung und Kontrolle aller therapierelevanten linguistischen und paralinguistischen Einzeldaten. Begleitung meint, daß sich der Therapeut (nur) als Initiator für das selbsttätige Handeln des Patienten begreift. Strategie bedeutet, daß in der Therapie Regeln weniger als »Besitz« gesichert, sondern Wege des Zugangs vermittelt werden.

Die Begleitung des Patienten, die letztlich auf Krisenbewältigung (vgl. *Steiner,* in Vorb.) zielt, wird in folgendem Schema (Abbildung 2) veranschaulicht.

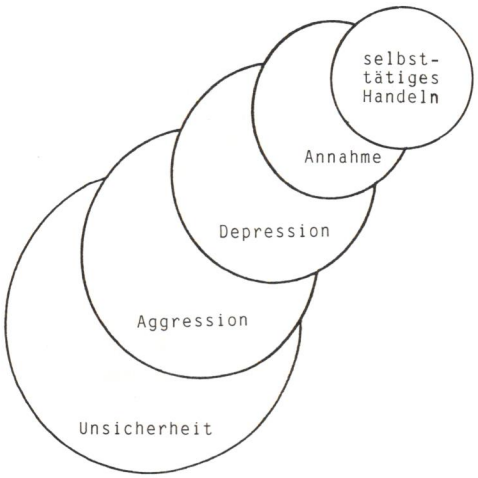


Abbildung 2: Phasen der Krisenbewältigung

Von hier ausgehend lassen sich vier wesentliche Inhalte für die sprachtherapeutische Intervention bei Aphasie festlegen:

1. Angehörigenberatung, -aufklärung, -training im Dialog,
2. sprachstrukturelle Übungen,
3. sprachstrukturelle Übungen in einer themengebundenen Interaktion,
4. kommunikative Übungen.

Auf die *Angehörigenberatung* möchten wir im Rahmen dieses Beitrages nicht weiter eingehen. Wichtig erscheint uns jedoch der Hinweis, daß eine bloße Beratung nicht ausreicht. Beide Dialogpartner — Aphasiker und sein Gegenüber — müssen sich gemeinsam in der Erprobung mit dem Therapeuten auf (neue) Verständigungs- und Vermittlungsstrategien einigen und ihre zunächst eingeschränkten Kommunikationskanäle und -mittel aktiv gestalten.

Sprachstrukturelle Übungen finden sich unter anderem in *Engl* u. a. und *Puller/Steiner/Worms* (1987a).

Theoretische Konzepte hinsichtlich einer *kommunikativen Zielsetzung* in der Aphasietherapie finden sich unter anderem bei *Kotten* (1979) und *Tigges-Zuzok*. Als praktische Umsetzung dieses Teilaspektes der Aphasietherapie möchten wir die PACE[3]-Therapie (deutsche Fassung: *Steiner* 1988) als Beispiel herausheben: Kommunikationserfolg heißt hierbei das wirkliche »Hinüberbringen der Information« mit *allen* verfügbaren Mitteln (sprachliche Umschreibung, mimisch-gestische Darstellung, auf referierende Objekte zeigen, aufschreiben, zeichnen); willentliches Benennen oder Nachsprechen sind in dieser Therapieform nicht gefragt. PACE nimmt Abstand von der »Ein-Weg-Kommunikation«, in der der »Lehrer« alles, der Patient kaum etwas weiß, der »Lehrer« vorgibt, der Patient ausführt. Im natürlichen Dialog steht häufig der Austausch neuer Informationen im Vordergrund. In der PACE-Therapie wird diese Situation künstlich hergestellt, indem sich Therapeut und Patient gegenübersitzen und jeder eine Anzahl von wirklichen Gegenständen oder Einzelkarten (Bilder zu Objekten, Handlungen, Handlungsabläufen, Schriftkarten mit Worten oder Sätzen, Bliss-Symbole) vor sich hat, die Gegenstand der Mitteilung sind.

Wichtig ist, daß die Kommunikationsteilnehmer bei jedem Informationsschritt klären, ob ein Verständnis vorliegt, wobei der Therapeut auf keinen Fall die Äußerungen des Patienten interpretiert; er soll lediglich die verstandenen Informationen aufgreifen. Hierdurch wird die Kommunikation verlangsamt und eine ständige *Selbstkontrolle* möglich. Der Therapeut kann dabei — sowohl als kommunikativ Handelnder als auch im Nachvollzug der Patientenäußerung — durch die Betonung bestimmter Verhaltensweisen oder durch die Wahl bestimmter Mitteilungswege die *Erarbeitung ähnlicher Strategien durch den Patienten* fördern. Dazu kann auch gehören, daß der Therapeut von seinem Stuhl aufsteht, pantomimische Handlungen vollzieht, etwas aufzeichnet oder Dinge im Raum zeigt bzw. aus dem Fenster deutet. Sein eigener Kommunikationsstil sollte langsam, mit verstärktem gestisch-mimischen Ausdruck, nondirektiv, unter Ausnutzung mehrerer, für den Patienten bedeutsamer Kommunikationskanäle erfolgen.

[3] PACE bedeutet: Promoting Aphasics' Communicative Effectiveness.

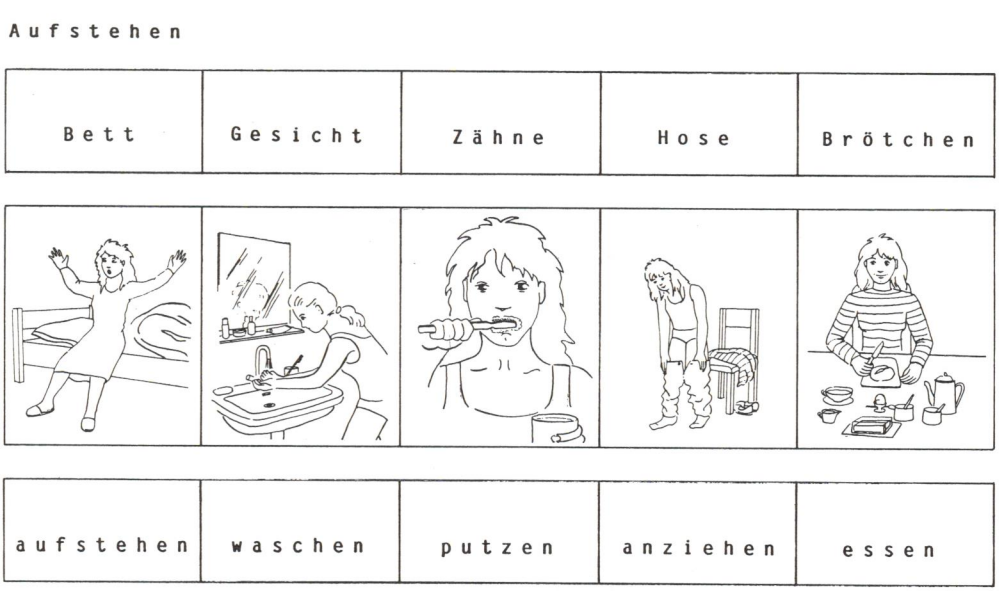


Abbildung 3: Beispiel für eine Übung, die strukturelle und kommunikative Aspekte miteinander verbindet (aus Puller/Steiner/Worms 1987b)

Mit Sicherheit ist PACE eine *lebendige und freudige Therapieform,* in der der Patient von dem Druck, bestimmte Anforderungen zu erfüllen, entlastet ist und Erfolge seines sprachlichen Handelns sieht.

Das *Training sprachlicher Strukturen* im Kontext einer themenbezogenen Interaktion »schlägt die Brücke« zwischen kommunikativen und strukturell-formalen Inhalten; sprachfunktionale und pragmatische Elemente sind sich wechselseitig steuernde und regulierende Prinzipien. Ein Beispiel hierzu haben wir aus *Puller/Steiner/Worms* (1987b) entnommen (siehe Abbildung 3).

Wir möchten diesen Beitrag mit dem Hinweis beschließen, daß wir kommunikative Aspekte hier deshalb in den Vordergrund rücken, weil dieser Teil der Aphasietherapie bisher eher vernachlässigt wurde. Dies bedeutet jedoch nicht, daß wir strukturelle Übungen ablehnen: Erst die *Integration* der *ganzheitlich-verstehend* erfaßten Kommunikations- und Lebenssituation mit einem *gezielt-analytischen* Erfassen der linguistischen Einzelvariablen erlaubt eine sinnvolle, individuell bezogene Koordination und Gesamtplanung von Maßnahmen.

Literatur

Engl, E, M., Kotten, A, Ohlendorf, I., und Poser, E.: Sprachübungen zur Aphasiebehandlung. Berlin 1983.

Hofmann, E.: Ganzheitlich oder spezifisch? Vortrag auf der Jahrestagung zur Aphasieforschung und -behandlung. München, November 1987.

Huber, W., Poeck, K., Weniger, D., und Willme, K.: Der Aachener Aphasie-Test. Göttingen 1983.

Kotten, A.: Sprachtherapie als Kommunikationssituation. In: Peuser, G. (Hrsg.): Studien zur Sprachtherapie. München 1979.

Kotten, A.: Allgemeine Prinzipien der Aphasietherapie. In: Visch-Brinck, E., Van Harskamp, F., und De Boer, D. (Hrsg.): Aphasietherapie. Amsterdam 1988.

Lang, C., und von Stockert, Th.: Zum gegenwärtigen Stand der Aphasietherapie. Fortschr. Neuro. Psychiat. 54 (1986), S. 119—137.

Peuser, G.: Aphasie. Eine Einführung in die Patholinguistik. München 1978.

Puller, B., Steiner, J., und Worms, U.: Materialien zur Aphasietherapie I. Leverkusen 1987a.

Puller, B., Steiner, J., und Worms, U.: Materialien zur Aphasietherapie II. Leverkusen 1987b.

Pulvermüller, F.: Kommunikative Aphasietherapie mit Sprachübungsspielen. Aphasie und verwandte Gebiete 1 (1988), S. 17—43.

Speck, O.: Zur Komplementarität ganzheitlicher und einzelheitlicher Sichtweisen in der Heilpädagogik — Eine aktuelle Thematik. Sonderpädagogik 4 (1987), S. 145—157.

Steiner, J.: PACE. Deutsche Fassung. Leverkusen 1988.

Steiner, J.: Der kommunikative Ansatz in der Aphasietherapie. Die Sprachheilarbeit 1989 (in Vorb.).

Tigges-Zuzok, C.: Behalten und Vergessen bei expressiver Aphasie — ein zentrales Problem der Aphasietherapie. Die Sprachheilarbeit 30 (1985) 6, S. 273—279.

Tropp-Erblad, I.: Katze fängt mit S an. Aphasie oder der Verlust der Wörter. Frankfurt 1987.

Von Stockert, Th.: Theorie und Praxis der Aphasietherapie. München 1986.

Hinweis: Die Materialien aus dem Steiner-Verlag sind nicht über den Buchhandel erhältlich, sondern nur bei der unten angegebenen Anschrift.

Anschrift der Verfasser:
Ursula Worms
Lindenstraße 65, 4000 Düsseldorf 1
Jürgen Steiner
Oswald-Spengler-Straße 43,
5090 Leverkusen 3

Ursula Worms ist bei der Städtischen Beratungsstelle für Sprach- und Stimmgestörte in Düsseldorf als Sprachtherapeutin tätig; Mitautorin von praktischem Material zur Aphasietherapie.

Jürgen Steiner ist Diplom-Pädagoge mit dem Schwerpunkt Sprachrehabilitation und leitet eine Sprachtherapeutische Praxis in Leverkusen; Tätigkeit in einem Verlag und (Mit-)Autor verschiedener Veröffentlichungen zur Aphasietherapie und Spiele für kindliche Aussprachestörungen.

MAGAZIN

dgs-Nachrichten

»Da kam Freude auf . . .«

Eindrücke von der dgs-Delegiertenversammlung 1988 in Mainz

Am 21. September 1988, einen Tag vor Beginn der XVIII. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs in Mainz, stimmte eigentlich alles: Freundlicher Spätsommertag, angemessener Tagungsraum innerhalb der Rheingoldhalle mit unmittelbarem Zugang zum Rheinufer, sorgfältige Vorbereitung durch Hauptvorstand und gastgebende Landesgruppe, etwa einhundert kommunikationsfreudige Delegierte aus dem gesamten Bundesgebiet als Vertreter von fast 3700 Mitgliedern und nicht zuletzt ein strahlender Bundesvorsitzender. Kurt Bielfeld eröffnete kurz nach zehn Uhr die Sitzung des höchsten Organs der dgs, stellte die Beschlußfähigkeit fest und dankte der Landesgruppe Rheinland-Pfalz für die durchgeführten Vorbereitungsarbeiten. Peter Broich als Landesgruppenvorsitzender richtete anschließend Grußworte an die Teilnehmer und Gäste der Delegiertenversammlung.

Umfangreich war die Tagesordnung. Im Mittelpunkt standen zunächst Tätigkeitsberichte und Vorstandswahlen. Vorteilhaft für eine zügige Abwicklung der ganztägigen Veranstaltung erwies sich, daß die Berichte des Geschäftsführenden Vorstandes, der Landesgruppen sowie der Referenten bereits vorher in der »Sprachheilarbeit« abgedruckt waren (Heft 3/88). Der Bericht der Redaktion unserer Fachzeitschrift mit einem zusätzlichen »Ausblick auf aktuelle Gegebenheiten und Probleme« lag den Delegierten schriftlich vor. So konnten sich die aufgerufenen Berichterstatter mit Ergänzungen begnügen. Ausführlicher — und das erwies sich als zweckmäßig — erläuterte Kurt Bielfeld den Geschäftsbericht. Schwerpunkte seiner Stellungnahme bildeten abgeschlossene sowie laufende Arbeitsvorhaben, Öffentlichkeitsarbeit und Zukunftsperspektiven. Immerhin konnten alle Anträge der Düsseldorfer Delegiertenversammlung (1986) erfüllt, ein Positionspapier zum Thema »Sprachbehinderte und Integration« verabschiedet und eine Mustersatzung für interessierte Landesgruppen durch den Hauptvorstand erarbeitet werden. Der erste eingetragene Verein der dgs wird die Landesgruppe Hessen sein.

Auf die von Mitgliedern geforderte verstärkte Öffentlichkeitsarbeit ging der Bundesvorsitzende besonders ein. Zusammenarbeit oder zumindest regelmäßige Kontakte verbinden die dgs u. a. mit der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (ÖGS), dem Verband Deutscher Sonderschulen (VDS), dem Bundesverband für Legasthenie, der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter (De.Vg.) mit Sitz und Stimme des dgs-Referenten für besondere Aufgaben im Arbeitsausschuß »Hör-, Stimm- und Sprachschäden«, der Internationalen Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (IALP), mit dem Internationalen Büro für Audiophonologie (BIAP) und schließlich mit der Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe. Die Zusammenarbeit mit dem Zentralverband für Logopädie (ZVL) erscheint in Anbetracht der gemeinsamen Aufgabenstellung in Teilbereichen gegenwärtig nicht befriedigend, obwohl das Verhältnis zwischen Sprachheillehrern und Logopäden in vielen Bundesländern problemfrei ist.

Zur besseren Information der Öffentlichkeit wurde vom Vorstand erstmals eine Pressemappe entwickelt und vorgestellt, die u. a. kurzgefaßte Angaben über Ziele, Aufgaben und Angebote der dgs, über das Berufsbild der Sprachheilpädagogen und eine Darstellung der Organisationsformen in der sprachheilpädagogischen Versorgung enthält. Die Landesgruppen haben die Möglichkeit, spezifische Besonderheiten bzw. Ergänzungen aus ihrem Wirkungsbereich hinzuzufügen. Pressezuschriften und Veröffentlichungen erfolgten bei jeder sich bietenden Gelegenheit wie bisher.

Abschließend erläuterte Kurt Bielfeld Perspektiven der weiteren Arbeit des Geschäftsführenden Vorstandes, so z. B. die Entwicklung von Handlungsstrategien im Umgang mit Behörden und Verbänden, Maßnahmen zur Sicherung der bisherigen Tätigkeitsbereiche der Sprachheilpädagogen, Interessenvertretung der freiberuflich Tätigen, gemeinsame Aktivitäten mit anderen Fach- und Berufsverbänden, Weiterentwicklung der Öffentlichkeitsarbeit vor allem auf pragmatischer Ebene und Schaffung von weiteren Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für dgs-Mitglieder. Außerdem wurde auf den erheblich angewachsenen Verwaltungsaufwand hingewiesen und wurden Möglichkeiten der Zusammenarbeit bei Dezentralisierung des Geschäftsführenden Vorstandes erörtert. In einem Verband, der in seiner Mitgliederzahl die »Viertausender-Grenze« bis zum nächsten Kongreß anstrebt, gewinnen Überlegungen der rationellen Arbeitsweise unter Beachtung einer wirtschaftlichen Leistungserbringung an Bedeutung.

Der Geschäftsbericht ließ keine Fragen offen. Er endete mit einem Dank für die kooperative Zusammenarbeit aller Mitarbeiter. Eine Aussprache wurde von den Delegierten nicht gewünscht.

Zu den bereits veröffentlichten Tätigkeitsberichten der Landesgruppenvorsitzenden, der Referenten und der Redaktion gab es nur wenige Ergänzungen. Hamburg schickt sich an, eine integrative Beschulung Behinderter flächendeckend zu gewährleisten und dies auch im Schulgesetz zu verankern (Klaus-Christian Becker). — Der Referent für besondere Aufgaben (Egon Dahlenburg) wies auf die Notwendigkeit hin, sich künftig mehr um die Ruheständler zu kümmern, zumal ihre Zahl stetig anwächst. Die Kolleginnen und Kollegen der »Aufbaugeneration« befänden sich nur im Ausnahmefall noch im aktiven Dienst. Der Kongreß in Marburg 1990 sollte in angemessener Weise dieser Tatsache Rechnung tragen.

Das dreiköpfige Redaktionsteam vermochte nach intensiver Vorarbeit die angekündigten Erneuerungsbemühungen hinsichtlich der äußeren Aufmachung und der inhaltlichen Konzeption unserer Fachzeitschrift umzusetzen. Inzwischen liegen allen Mitgliedern mehrere Ausgaben der neu gestalteten »Sprachheilarbeit« zur Beurteilung vor. Die bisherigen Rückmeldungen waren überwiegend positiv. Barbara Kleinert-Molitor ermunterte zur Mitarbeit, zur Einsendung wissenschaftlicher und praxisbezogener Beiträge und machte besonders auf die breitgefächerte Bandbreite des Magazinteils aufmerksam.

Wolfgang Scheuermann erläuterte anschließend den vorgelegten Kassenbericht über das Haushaltsjahr 1987. In der Diskussion wurde eine Erhöhung der Delegierten-Tagegelder angeregt und vom Rechnungsführer bei entsprechender Kassenlage auch in Aussicht gestellt. Die Kassenprüfungskommission bescheinigte Wolfgang Scheuermann korrekte und übersichtliche Kassenführung und beantragte seine Entlastung, die einstimmig erteilt wurde. Auch der Geschäftsführende Vorstand, die Referenten sowie die Redakteure der Fachzeitschrift wurden einstimmig entlastet und traten satzungsgemäß zurück.

Heribert Gathen übernahm die notwendig werdende Neu- bzw. Wiederwahl der dgs-Gremien für die kommenden zwei Jahre. Fast ausnahmslos stellten sich die bisherigen Funktionsträger zur Wiederwahl.

Arno Schulze schied aus Altersgründen als Redaktionsmitglied zum Bedauern aller Anwesenden aus. Ihm wurde unter Würdigung seiner Verdienste für die dgs und die mehr als dreißigjährige Schriftleitertätigkeit auf einstimmigen Vorschlag der Delegiertenversammlung die Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. angetragen, die Arno Schulze tiefbewegt und unter anhaltendem Beifall dankend annahm. Für ihn kam Uwe Förster neu in die Redaktion.

Die Wahlergebnisse im Überblick:

Geschäftsführender Vorstand: 1. Vorsitzender: Kurt Bielfeld. 2. Vorsitzender: Theo Borbonus. Geschäftsführer: Wolfgang Doub. Rechnungsführer: Wolfgang Scheuermann. Schriftführerin: Beate Grziwotz-Lüdke.

Redaktion: Dr. Jürgen Teumer, Barbara Kleinert-Molitor, Uwe Förster.

Referent für Berufsfragen: Otto-Friedrich von Hindenburg.

Referent für besondere Aufgaben: Egon Dahlenburg.

Kassenprüfer: Friedrich Blum, Johannes Markus. Stellvertreter(in): Meike Damrau, Klaus Wittmann.

Wahlausschuß: Heribert Gathen, August Bergmann, Gabriele Steffen.

Nach der Mittagspause beschäftigte sich die Delegiertenversammlung mit insgesamt fünfzehn Anträgen, von denen immerhin acht eine Satzungsänderung (Zweidrittelmehrheit!) zum Ziel hatten. Es zeigte sich wieder, daß sorgfältig durchdachte, präzise formulierte und knapp, aber treffend begründete Anträge mit überregionalem Aktualitätscharakter und überschaubarer Realisierungsaussicht am ehesten die Chance zur Annahme durch eine vielköpfige Delegiertenversammlung haben. Die wichtigsten Beschlüsse in Kürze:

Zukünftig wird der dgs-Vorsitzende »Bundesvorsitzender« heißen. Über die entsprechende Umbenennung der Gremien sollen die Vorstände weiter nachdenken. Satzungsänderungen der Landesgruppen müssen vom Hauptvorstand genehmigt werden. § 4 Absatz 2 der Satzung regelt die Aufnahmebedingungen in die dgs, sie erscheinen nicht mehr ganz zeitgemäß. Die vorgelegte Neufassung erreichte jedoch keine Mehrheit.

Weiterhin wurde der Hauptvorstand beauftragt, ein Berufsbild für Sprachheilpädagogen und eine Empfehlung ihrer Ausbildungsordnung zu entwickeln. Außerdem sollen Vorschläge erarbeitet werden, wie zusätzlich zu unserer Fachzeitschrift dgs-Informationsschriften veröffentlicht werden können. Zu verstärken sind Initiativen, die eine Umbenennung der Schule für Sprachbehinderte in »Sprachheilschule« in allen Bundesländern zum Ziel haben. Einen Referenten für Fortbildungsfragen wird es vorerst nicht geben. Dieser Aufgabenbereich soll bis zur nächsten Delegiertenversammlung zusätzlich vom Referenten für besondere Aufgaben gemeinsam mit dem Hauptvorstand über-

nommen werden. Durch Verhandlungen mit entsprechenden Ministerien soll eine Gleichstellung mit anderen in den Heil- und Hilfsmittelrichtlinien aufgeführten Berufsgruppen erreicht werden, mit dem VDAK ist eine Rahmenvereinbarung anzustreben, die Sprachheillehrer als Behandlungsberechtigte ausweist. Hierzu eine Anmerkung: Zunächst muß der Wortlaut des vor kurzem verabschiedeten Gesetzes zur Gesundheitsstrukturreform geprüft werden. Richtlinien und Begutachtungsanleitungen sind nachgeordnet. So beabsichtigt z. B. der Gesetzgeber »eine berufspraktische Erfahrungszeit von mindestens zwei Jahren« einheitlich für alle entsprechend ausgebildeten Sprachbehandler festzuschreiben. Bisher wurden von Sprachheilpädagogen mindestens drei (früher sogar fünf) Jahre verlangt.

Haben die Landesgruppen vielleicht etwas Wichtiges vergessen? Kein Antrag beschäftigte sich mit der Situation arbeitsloser Sprachheillehrer in Verbindung mit der Tatsache, daß verstärkte Kooperation und sinnvolle Integration Sprachbehinderter im Vor- und Regelschulbereich zum Nulltarif nicht zu haben sind ...

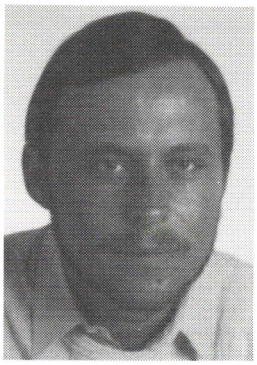
Der vom Rechnungsführer vorgelegte Entwurf für den Haushaltsplan 1989 wurde nach kurzer Diskussion angenommen. Eine Beitragserhöhung erscheint nicht notwendig. Kurz vor 17.30 Uhr schloß Kurt Bielfeld mit einem Hinweis auf den nächsten Kongreß die Delegiertenversammlung.

Die XIX. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs wird vom 26. (Delegiertenversammlung) bis zum 29. September 1990 in Marburg stattfinden. Als Thema wird von der Landesgrupe Hessen »Sprache — Behinderung — Pädagogik« vorgeschlagen.

Fazit: Gute organisatorische und inhaltliche Vorbereitung, sachliche, kooperative, manchmal auch kontroverse Diskussion in einer eher lockeren Atmosphäre, motivierte Vorstandsgremien und die integrierende Kraft eines Bundesvorsitzenden, der humorvoll, tolerant und doch souverän als »Teamchef« agierte, festigten Vertrauen und ließen Befriedigung, ja sogar Freude über die Leistungsstärke unserer Gesellschaft aufkommen. Anerkennung den Vorstandsmitgliedern und Dank allen Delegierten! Schönfärberei eines Beteiligten? Ich glaube nicht. Bittere Erfahrungen aus der nicht allzu fernen Vergangenheit und persönliche Vergleichsmöglichkeit zu allen Delegiertenversammlungen seit 1964 lassen wohl eine derartige Einschätzung zu, die durch eine bemerkenswerte Episode am Rande ergänzt werden soll: Wolfgang Scheuermann obliegt als Rechnungsführer ein verantwortungsvolles und arbeitsaufwendiges Amt, das selten genug beachtet und gewürdigt wird. Am Ende seines Kassenprüfungsberichtes faßte Hans-Dieter Fischer (Bad Nauheim) daher seine Bewertung in hessischer Mundart wie folgt zusammen:

De Scheuermann die Reschnung macht,
er mecht's net laut, na sacht, ganz sacht.
Er nimmt viel ei von uns den Ländern,
darin dun mir ihn gar net ändern.
Is aggurad, gewissenhaft,
kaan Kassenprüfer ihn je schafft,
sitzt uff em Geld, so rischtisch fest
wie's Hinkel in em warme Nest.
Des Reschne er net lasse kann,
so daß ich saach: Wählt Scheuermann!

Egon Dahlenburg



Uwe Förster — neues Redaktionsmitglied

Nachstehend einige Angaben zu beruflichem Werdegang und Funktionen in der dgs: Uwe Förster schloß 1981 das Studium der Sprachbehindertenpädagogik mit dem Diplom ab. Anschließend übernahm er die Leitung der Abteilung Sprachtherapie in einer Neurologischen Klinik. Seit 1983 ist er als Wissenschaftlicher Angestellter im Lehrgebiet Sprachbehindertenpädagogik der Universität Hannover beschäftigt. Als Lehrbeauftragter vertritt er das Fach an der Fachschule Sprachtherapie sowie an der Schule Schlaffhorst-Andersen für Atmung und Stimme. Seit 1985 ist Uwe Förster zudem im Vorstand der Landesgruppe Niedersachsen als Schriftführer und Referent für Fortbildung tätig.

XVIII. Arbeits- und Fortbildungstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) vom 22. bis 24. September 1988 in Mainz

Förderung Sprachbehinderter — Modelle und Perspektiven

Man bat mich, einen Bericht zu schreiben über die Mainzer Tagung. Es muß wohl sein, so will es offenbar ein ungeschriebenes Gesetz. Nicht, daß mir

diese Bitte eine ungebührliche Last bedeutete! Aber wo sollte ich beginnen, was herausgreifen?

Fange ich deshalb mit dem Nächstliegenden an: dem Dank an die Gastgeber, die Landesgruppe Rheinland-Pfalz der dgs. Die Verantwortlichen haben es verstanden, die Tagungsteilnehmer in der wohl landestypischen unaufdringlichen Herzlichkeit für sich einzunehmen. Daß daneben die Organisation in der bei den Tagungen der dgs schon gewohnt routinierten Weise abgewickelt wurde, gehört inzwischen zwar zu den Selbstverständlichkeiten — sollte allerdings immer noch würdigend erwähnt und wenigstens mit einem gedruckten Dankeschön verbunden werden. Ich will es stellvertretend für sicher viele tun.

Zurück zu meinem Problem der Auswahl und Darstellungsstrategie: Bei Annahme des Auftrags war mir klar, daß keine Beschreibung der Tagungsinhalte, schon gar nicht eine Analyse derselben erwartet werden könnte. Dazu wäre mein Einblick viel zu schmal und von persönlichen Vorlieben (und deshalb zugleich objektiven Verzerrungen) beeinflußt. Und schließlich wird es ja den Tagungsbericht (im Frühjahr 1989?) und bald darauf auch eine sachlich-fachliche Rezension in dieser Zeitschrift geben. Jeder wird sich dann ein persönliches Bild über den Ertrag dieser Tagung, über den dort vermittelten Ausschnitt von Stand und Entwicklung auf dem Gebiet der Förderung Sprachbehinderter machen können — gleichgültig, ob in Mainz dabeigewesen oder nicht.

Ich habe mir deshalb meine Themen selbst gesucht: Ich werde mich auf den Rahmen beschränken, atmosphärisch wie organisatorisch, und daraus einige Wahrnehmungen, Empfindungen und Reflexionen mitteilen. Diese Anlage meines Berichts hat den Vorteil, daß ich mich dabei dazu bekennen kann, subjektiv Gefärbtes, zufällig Ausgewähltes und für die Einschätzung anderer sicher nicht Repräsentatives beschreiben zu wollen.

Diese Vorgehensweise kommt mir auch insofern entgegen, als ich mich seit 1970, meiner ersten Tagungsteilnahme in Bremen, jedesmal nachbesinnend frage, was denn in der Erinnerung Bestand hatte bzw. haben würde. Merkwürdigerweise hat sich da im Laufe der Jahre ein Wandel vollzogen: Während es anfangs die Inhalte verbunden mit den prominenten Referenten waren, sind es mit zunehmender Vertrautheit mit dem Fach die Begegnungen und Erlebnisse am Rande. An die Stelle der Erwartung, Neues zu erfahren und quasi am Fortschritt der Erkenntnisse teilzuhaben, ist mehr und mehr die Freude getreten, schöne, unbeschwerte Tage in angenehmer Umgebung mit guten Bekannten zu genießen. Man mag mich deswegen einen Tagungsbanausen schelten: Der manchmal so

Der Bundesvorsitzende der dgs, Kurt Bielfeld, bei seiner Begrüßungsansprache.

geringschätzig als »Damenprogramm« gescholtene Rahmen — im zweitausendjährigen Mainz mit Leichtigkeit zu füllen: Zeugnisse aus der Römerzeit, Gutenbergmuseum, Domkonzert, Chagallfenster in St. Stephan, Sektkellerei, natürlich die Gassen, Winkel, Kneipen und Märkte —, er ist inzwischen wohl geschlechtsunabhängig von herausragender Bedeutung, und so war es diesmal auch.

Daneben wird sicher die Eröffnungsveranstaltung im Großen Saal der Rheingoldhalle im Gedächtnis haften bleiben. Weniger, daß das aus Sicht und zum Nutzen der jeweils ausrichtenden Landesgruppe unvermeidliche Ritual der Grußworte von Vertretern der Stadt, der Behörden oder Ministerien tiefe Spuren bleibender Erinnerungen hinterlassen hätte, nein, es war die vom Cheforganisator der Tagung, dem Landesgruppenvorsitzenden Reinhard Peter Broich, ausgehende Ruhe, die das Auditorium in eine Stimmung heiterer Gelassenheit und Beschwingtheit versetzte. Ihm kam dabei außer seinem Naturell die Koinzidenz zu Hilfe, daß die Eröffnung musikalisch von Schülerinnen und Schülern der Paul-Moor-Schule für Geistigbehinderte Landau umrahmt wurde, die diese Grundstimmung in geradezu kongenialer Weise in ihrer Musik auffingen und facettenreich zum Klingen brachten. Ich habe mich bei diesen Darbietungen gefragt, was aus diesen Multitalenten unter anderen (von manchen für fortschrittlich gehaltenen) schulpolitischen Rahmenbedingungen geworden wäre?

Die Tagung selbst hatte die 1986 in Düsseldorf bereits praktizierte Grundstruktur: Am Beginn zwei Plenumsvorträge (Homburg, Westrich), danach ausschließlich sogenannte Arbeitsgemeinschaf-

Das Orchester der Paul-Moor-Schule Landau unter der Leitung von Sonderschulkonrektor Heinrich Ullrich.

ten, insgesamt laut Programm 34, davon vier mit Wiederholung, eine mit Fortsetzung. Hinter dem Etikett Arbeitsgemeinschaft verbargen sich allerdings sehr unterschiedliche Darbietungsformen: gemeinsames Arbeiten und Gestalten, daneben Seminarformen (teilweise im Team) mit Vortrag und Diskussion, schließlich auch konventionell dargebotene Vorträge. Ich hatte den Eindruck, daß die erstgenannte Form, die man neuhochdeutsch wohl als Workshop bezeichnet, nach Überwindung bestimmter Hemmschwellen auf seiten der Interessenten besonders nachgefragt worden ist. Ob man diese Vermittlungsform, hinter der eine eigene Form von Nähe, Selbsterfahrung und Eigenaktivität steckt, noch stärker favorisieren sollte? Ein ähnlicher Trend ist ja bekanntlich bei den regionalen Fortbildungstagungen auszumachen.

Diese Gedanken führen mich zu einem letzten Punkt, über den ich hier berichten will. Es wurde bekannt und beklagt, daß weniger Teilnehmer als erwartet nach Mainz gekommen waren. Woran mag es gelegen haben? Waren es die nicht unerheblichen Kosten, die relative Anonymität von Vorträgen, deren Gehalt man sich besser (und preiswerter) anhand des Tagungsberichts aneignen kann, vielleicht das Tagungsthema mit seiner für manch potentiellen Interessenten unspezifischen Allerweltsgestalt oder gar schon eine sich allmählich abzeichnende Übersättigung, die einen Vierjahresturnus nahelegen könnte? Oder wird man schlicht zur Kenntnis nehmen müssen, daß die Teilnehmerzahl nicht im Gleichschritt mit der Mitgliederzahl wächst, und darin den Ausdruck eines Faktums erkennen, daß die Jüngeren noch nicht und die Älteren nicht mehr zu den überregionalen Tagungen kommen? Es wird sicher ein ganzes Faktorenbündel sein, das zu entwirren den Verantwortlichen der nächsten Kongresse einige Gedankenarbeit abverlangen dürfte und Anlaß bieten müßte, weniger Planungssicherheit einzukalkulieren.

Dennoch: Ich werde beim nächsten Male in Marburg 1990 (Thema: Sprache — Behinderung — Pädagogik) wieder dabeisein — und sicherlich hinterher ähnlich uneinheitliche Empfindungen haben.

Jürgen Teumer

Personalia

Arno Schulze Ehrenmitglied der dgs

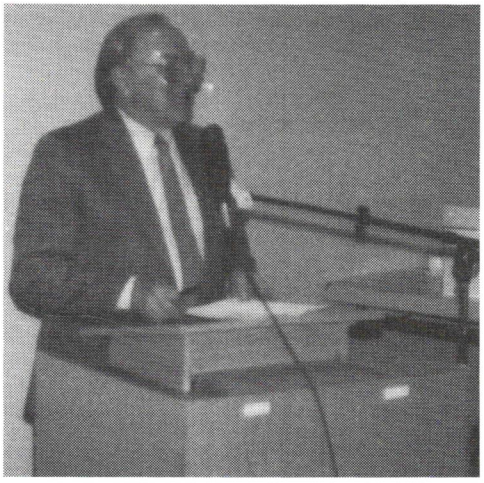
Im Rahmen der Delegiertenversammlung in Mainz wurde OStR i. R. Arno Schulze am 21. September 1988 zum Ehrenmitglied der dgs ernannt. Mit dieser Ehrung wurden seine Verdienste um die dgs, besonders um die Fachzeitschrift »Die Sprachheilarbeit« gewürdigt.

Dr. Jürgen Teumer stattete den Dank der Delegierten, des Vorstands der dgs und der Redaktion ab. Er führte dabei u. a. aus:

»Dieser Tag markiert eine bedeutsame Zäsur für die dgs, zieht sich mit Arno Schulze doch, er sagt: eines der letzten ‚lebenden Fossile', ich sage weniger despektierlich: einer der letzten aus der Aufbaugeneration der fünfziger Jahre aus dem unmittelbaren Alltagsgeschäft dieser Gesellschaft zurück. Es sollte deshalb erlaubt sein, eine kurze Rückschau zu halten und die Anfänge seiner Redaktionsarbeit zu beleuchten:

Die Keimzelle unserer Zeitschrift liegt in Berlin. Es waren die Berliner Kollegen Lüking, Rölke, Trieglaff und eben Arno Schulze, die gemeinsam mit den Hamburgern Johannes Wulff und Hannah Jürgensen 1955 die Idee hatten, eine Fachzeitschrift namens ‚Die Sprachheilarbeit' zu schaffen.

Arno Schulze bedankt sich bei den Delegierten.



1956 erschien das erste Heft, gedruckt auf grobem Papier, kleinformatig, wenige Seiten stark, ohne Einbanddeckel. Die Schriftleitung lag in Händen von Karl-Heinz Rölke und Arno Schulze. Später, als Rölke andere Aufgaben in der damaligen ‚Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland' übernommen hatte, halfen auch die Berliner Kollegen Martin Klemm und Heinrich Kleemann (beim Vertrieb) sowie Klaus Wegener (in der Redaktion) mit.

Wir sehen: Die Partner in der Redaktion wechselten — einer blieb: Arno Schulze. Er war der ruhende Pol, der Garant für Stetigkeit und Kontinuität der Arbeit, welcher mit Beharrlichkeit, Zähigkeit, Fleiß und Hingabe dafür sorgte, daß ‚Die Sprachheilarbeit' zunächst vierteljährlich, ab 1969 sechsmal im Jahr erscheinen konnte. Kein einziges Heft fiel aus!

Ab 1966, Arno Schulze war inzwischen Leiter einer Heimsonderschule in der Nähe Braunschweigs geworden, und bis in seine Marburger Zeit hinein, als er Aufgaben in der Sonderschullehrerausbildung an der Universität übernommen hatte, führte er die Redaktionsarbeit sogar allein aus.

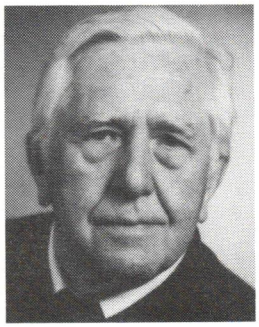
Was dieses Ehrenamt an Verzicht auf Freizeit bedeutet, an Bereitschaft auch, die Familie und darüber hinaus eigene Bequemlichkeiten hintanzustellen, werden nur wenige ermessen können.

Überschaut man die zurückliegenden 32 Jahre Tätigkeit für ‚Die Sprachheilarbeit', so kann mit Genugtuung festgestellt werden, daß aus bescheidenen Anfängen eine recht ansehnliche Zeitschrift entstanden ist. Sie trägt in vielen Belangen Arno Schulzes Handschrift: Zu denken ist hier vor allem an sein stetes Bemühen, die Zeitschrift zwischen wissenschaftlichem Anspruch und praxisbezogener Orientierung auszutarieren. Arno Schulze hat, um dem zu genügen, eine Reihe von Autoren geworben: Erwähnt seien nur Froeschels, Freund, Gutzmann, Maria Hess, Lettmayer, Maschka oder Aschenbrenner.

Er hat auch manche Kritik einstecken und ertragen müssen. Dennoch: Nach dem hier kurz in Erinnerung Gerufenen darf mit Fug und Recht behauptet werden, daß die Zeitschrift ohne ihn die vergangenen drei Dezennien nicht überdauert hätte. Sie ist damit sein Werk. Dafür gilt ihm namens der dgs zu danken . . .«

Nachsatz der Redaktion: Die Redaktion wird sich in der veränderten Besetzung neu finden müssen. Die Redakteure sind sicher, daß sie Arno Schulzes humorvolle und heitere Art, die manche Sitzung belebte, vermissen werden. Sie hoffen jedoch, ihn noch möglichst häufig in dieser (seiner) Zeitschrift als Autor wiederzufinden.

Vorstand und Redaktion



Zum 75. Geburtstag von Prof. Dr. Werner Orthmann

Vor nicht allzu langer Zeit hat sich Prof. Dr. Werner Orthmann als einer — wie er selbst schreibt — »der Älteren unseres Fachgebietes« in dieser Zeitschrift (1988, S. 55 f.) »auf ein Wort« zu Wort gemeldet, um frühere, heute fast schon geschichtlich anzusehende Entwicklungen und Strömungen in der Sprachheilpädagogik, vor allem solche nach dem Zweiten Weltkrieg, »von einem erhöhten Zeitpodest« rückschauend zu betrachten und eigene »mitten auf der Strecke entwickelte Theorien, Perspektiven, Arbeitsmodelle, Strukturbeschreibungen« an heutigen Konturen und Strukturen der Sprachheilpädagogik zu reflektieren. Das Fazit seiner Betrachtungen: Was auch immer sich heute als Neuerung oder als Kritik an früheren Zeiten darstellt, ist nicht weniger Ausdruck von Zeitgeist, wie die gegenwärtig kritisierten Positionen vergangener Epochen Ausdruck des damaligen Zeitgeistes waren. Und so wie die Zeit über das »Früher« hinweggegangen ist, so wird auch die Zeit über das »Jetzt« hinweggehen allein mit dem Unterschied, daß sich der Wandel des Zeitgeistes heute in einem viel eindrucksvolleren Tempo vollzieht. Und Werner Orthmanns Mahnung (gerichtet wohl an die vom heutigen Zeitgeist allzusehr beherrschten, oft allzu schnellen Kritiker): »Es ist gut, das nicht zu vergessen.«

Ein weiterer, jedoch vom Zeitgeistdenken zu abstrahierender Aspekt scheint viel bedeutsamer. Auch dieser Gedanke, der für jede Pädagogik, so auch für die Sprachheilpädagogik, wohl grundlegend zu sein scheint, wird von Werner Orthmann angesprochen: Es geht um die alle Zeitläufte und auch alle von einem Zeitgeist getragenen Menschenbilder überdauernde Allgemeingültigkeit des menschlichen Seins, um das »Menschliche« am Menschen, um die Findung und Wahrung dieses Menschlichen. Bedauernd weist er in seinem Beitrag darauf hin, daß dieser die Person des Menschen, das Personale, fokussierende Blick gegenwärtig aus dem Gesichtskreis des wissenschaftlich-praktischen, und man ist fast geneigt hinzuzufügen: auch des politischen, Tuns zu schwinden scheint, und er warnt zu Recht vor der

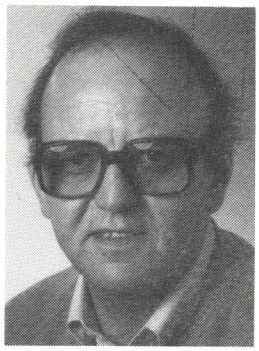
Gefahr, daß die Idee von der menschlichen Individualität, von der Einmaligkeit jedes einzelnen Menschen hintangestellt werden könnte angesichts einer »Vertechnisierung, Veroperationalisierung und Verprogrammierung« und — es sei noch hinzugefügt — angesichts eines unreflektierten Pragmatismus, der im Menschen eher das »Funktionelle« als das »Essentielle« sieht.

Wer Werner Orthmanns Schriften kennt, weiß, wie wichtig ihm seit jeher eine solche für ein sinnvolles Menschenleben bedeutsame Einschätzung ist und wie sehr er im besonderen die Sprachlichkeit des Menschen, jenes so herausragende Definiens des homo sapiens et loquens, in den Mittelpunkt seiner Pädagogik vom sprachauffälligen Menschen stellt, frei von bewußtseinsbestimmenden Ideologien oder die Handlungsfähigkeit des Pädagogen verengenden weltanschaulich determinierten Handlungs- oder Tätigkeitstheorien. Auf diesen einen jeglichen Zeitgeist überdauernden Wert des Menschen und auf die Notwendigkeit einer Wahrung dieses Wertes als sprachheilpädagogische Aufgabe während seiner Zeit als Hochschullehrer stets hingewiesen zu haben, ist Werner Orthmanns besonderes und bleibendes Verdienst, dessen wir uns anläßlich seines 75. Geburtstages (1. Dezember) wieder einmal erinnern sollten.

Wir dürfen Werner Orthmann dankbar sein, daß er sich noch einmal »zurückgemeldet« hat, daß er — bei gleichzeitiger Respektierung zeitbedingter und vorgeblich innovativer Strömungen — noch einmal gemahnt hat, dieses ein jegliches pädagogisches Tun bestimmende Axiom im Auge zu behalten, und uns allen zu bedenken gegeben hat, wie schnelllebig und wie wenig tragfähig auf Dauer gesehen vom Zeitgeist bestimmte Thesen und Theorien sind. Dank für diesen immer wieder notwendigen Hinweis sollten wir unserem Kollegen ganz besonders an seinem Geburtstag zollen und ihm versichern, daß sein Wirken und die Idee von der Akzentuierung des Pädagogischen in der Sprachheilpädagogik durchaus nicht — wie er in seinen kurzen, aber doch so bemerkenswerten Überlegungen andeutet — »verblaßt« ist. Wer in historischen Dimensionen zu denken versteht und sich um eine verständnisvolle Einsicht in das geschichtliche Werden dieser Disziplin bemüht, weiß, daß und wie Werner Orthmann die Sprachheil*pädagogik* in der Bundesrepublik Deutschland in den ersten Jahrzehnten der Nachkriegszeit ganz entscheidend geprägt und mitgestaltet hat.

Den Dank für sein immer noch weiterwirkendes Engagement, für seine Leistungen in der Theorie und Praxis der Sprachheilpädagogik und für seinen Dienst am sprachgestörten Menschen verbinden wir mit dem von Herzen kommenden Wunsch für ein ausgefülltes, sorgenfreies und besonntes Leben in seiner »Wahlheimat auf einer nordfriesischen Insel«.

Hans-Joachim Scholz



Professor Dr. Werner Radigk ist tödlich verunglückt

Werner Radigk, ein erfahrener und passionierter Flieger, stürzte am 29. Juli 1988 mit seinem Motorsegler während der Startphase auf der Nordseeinsel Wangerooge ab. Dabei verunglückte er im Alter von 61 Jahren tödlich.

Seine Jugend verbrachte Werner Radigk in Werenzhain im Spreewald. Während des Zweiten Weltkrieges absolvierte er seine erste Lehrerausbildung (1942—1944) in Schlesien. 1946 trat Werner Radigk in den Schuldienst. In den Jahren 1955 und 1956 studierte er Sonder- und Sprachheilpädagogik an der Humboldt-Universität in Berlin. Nach mehrjähriger Lehrertätigkeit an verschiedenen Landschulen kam er 1961 in die Bundesrepublik. Zunächst als Sonderschullehrer in Hannover wirkend, wurde Werner Radigk 1963 Fachseminarleiter im Rahmen der Lehrerausbildung und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule in Hannover. Ein weiteres Studium ab 1969 in den Fächern Pädagogik, Soziologie und Psychiatrie an der Technischen Universität, der Medizinischen Hochschule und der Pädagogischen Hochschule in Hannover wurde 1973 mit der Promotion abgeschlossen.

Kurze Zeit später, 1975, folgte Werner Radigk einem Ruf auf eine Professur an das Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt a. M.

Geprägt durch den eigenen beruflichen Werdegang war er stets bemüht, wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis nutzbar zu machen, sie an der Praxis zu überprüfen. Davon zeugen neben seinem Engagement bei zahlreichen Lehrerfortbildungskursen im besonderen die seit 1968 erschienenen 15 Buchveröffentlichungen, die über 65 Zeitschriftenartikel und Beiträge zu Büchern anderer Autoren/Herausgeber.

Eine zentrale Rolle spielten für Werner Radigk der Prozeß des Lesen- und Schreibenlernens sowie

die Möglichkeiten, diesen Prozeß durch den Einsatz von Lehr-, Lernmitteln und Mediensystemen zu unterstützen. So fand das »Multimediale System für den Anfangsunterricht, zur Erarbeitung von Vorstellungen und Begriffen, zur Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten und zum Erlernen des Lesens und Schreibens, System Radigk« eine bundesweite Verbreitung und Anwendung in den Grundschulen und Schulen für Lernbehinderte.

Aus dieser Verzahnung zwischen Theorie und Praxis entwickelte er eine Lerntheorie auf kommunikationstheoretischer Basis, mit deren Erarbeitung, Darstellung und Überprüfung er sich in letzter Zeit intensiv beschäftigte. Die Ergebnisse, die sich in seinem letzten Buch »Kognitive Entwicklung und cerebrale Dysfunktion« (1986) nachlesen lassen, waren gleichzeitig Grundlagen für weitere Forschungsarbeiten, die von seinen Doktoranden übernommen wurden.

Werner Radigk erkannte richtig, daß heute wissenschaftlicher Fortschritt nur dann möglich ist, wenn es gelingt, möglichst viele Erkenntnisse unterschiedlicher Fachdisziplinen zur Problemlösung heranzuziehen. Durch die Gründung eines »Interdisziplinären Arbeitskreises« an der Universität in Frankfurt, zu dem Wissenschaftler unterschiedlicher Fachrichtungen gehören, hat Werner Radigk in den letzten drei Jahren damit begonnen, eine neue Form universitärer Zusammenarbeit, über bestehende Rahmenbedingungen hinaus, zu institutionalisieren.

In den letzten Jahren hat Werner Radigk einen Diplomstudiengang für Sprachheilpädagogik an der Universität in Frankfurt eingerichtet. Eine Aufgabe, der er sich mit viel Engagement und Initiative widmete. Ihm ging es dabei auch um den Erhalt dieses Studiengangs in Hessen, da seit mehreren Jahren kein Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik in Hessen besetzt ist. Durch diese Aktivitäten im Bereich der Sprachheilpädagogik und der damit verbundenen vielfältigen Lehrangebote hat er eine hochqualifizierte Ausbildung sichergestellt.

Seine Arbeit, fachliche Kompetenz und sein Lehrgeschick machten ihn zu einem begehrten Referenten im In- und Ausland. Es kam zu Gastvorlesungen in den USA, in Finnland, Griechenland und Israel. Mit der Hebräischen Universität in Jerusalem wurde ein gemeinsames Forschungsprojekt durchgeführt.

Werner Radigk war ein systematisch und kritisch arbeitender Wissenschaftler. Alle, die mit ihm arbeiteten, spürten die Begeisterung und Hingabe, die er seinen Aufgaben entgegenbrachte; dabei sah er nie auf die Uhr, kein Weg war ihm zu weit, keine Diskussion zu mühsam, keine Recherche zu schwierig, wenn es um die Klärung wissenschaftlicher und praktisch-pädagogischer Fragen ging.

Neben dem wissenschaftlichen Ernst war es der persönliche Einsatz, seine freundliche, kameradschaftliche und für viele seine freundschaftliche Verbundenheit, die alle, die ihn kannten, erfahren durften.

Werner Radigk hat besonders in den letzten Jahren viele neue Gedanken initiiert, Theorien begründet und pädagogische Hilfen für den Paktiker vermittelt. Leider konnte er seine Arbeit nicht abschließen. Er hat bereits so viele Zeichen gesetzt, daß es unsere Aufgabe bleibt, an diesem Werk weiterzuarbeiten.

Gottfried Diller

Einblicke

Sprachheilschule Nürnberg feierte fünfzigjähriges Bestehen

Mit einer denkwürdigen Jubiläumsveranstaltung feierte die Sprachheilschule Nürnberg am 7. Juli 1988 ihr fünfzigjähriges Bestehen. In einem Festakt wurde der Wiederkehr des Gründungstages vom 1. April 1938 gedacht. Die Festrede hielt Herr Ministerialrat Dr. Elmar Schaar vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Zahlreiche Ehrengäste aus Politik, Kultur und Bildung gaben sich die Ehre, an der Veranstaltung teilzunehmen. Im Rahmen des traditionellen Sommerfestes feierte nur wenige Tage später die ganze Schule das runde Datum ihrer Geburt.

Vor einem halben Jahrhundert hatte nach vielen Jahren des mühsamen Drängens und Kämpfens der unvergessene Nestor der bayerischen Sprachheilpädagogik, Karl Heil, die erste spezielle Klasse

Sommerfest 1988 der Schule für Sprachbehinderte Nürnberg; im Vordergrund von links nach rechts die Herren Haas, Thierbach, Schusser und Schrönghamer.

für sprachbehinderte Schüler in Nürnberg eröffnen können. Nach umfangreichen persönlichen Bemühungen gelang es Heil, im April 1938 zusammen mit Herrn Daßler die erste bayerische Sprachheilklasse zu errichten. Der sachkundige Fachpädagoge Heil hatte über viele intensive Gespräche, umfangreiche Dokumentationen und zahlreiche Eingaben in nimmermüdem Einsatz die Einrichtung einer solchen Schule erreicht. Es gab damals kaum Fachleute im bayerischen Raum, so daß er sich sein ganzes heilpädagogisches Wissen und die spezifische Fachpädagogik autodidaktisch erwerben mußte. Schnell wurde die neue Schule bekannt. Bereits zwei Jahre später konnte das Rektorat der Schule errichtet werden. Nach dem Zweiten Weltkrieg war es erneut Heil, der sich um die alsbaldige Wiedereröffnung seiner Schule bemühte. Dies gelang ihm in hervorragender Weise, so daß die Schule im Jahre 1955 bei Heils Pensionierung bereits acht Klassen zählte. Nachfolger Heils wurde Gustav Orth, ein Fachpädagoge mit hohem Anspruch an sich und seine Mitarbeiter. Seine Erkenntnis, daß eine möglichst frühe Erfassung sprachbehinderter Kinder die wirkungsvollste ist, führte bereits 1966 zur Eröffnung eines Sprachheilkindergartens, aus dem die heutige Schulvorbereitende Einrichtung hervorging. Diese deckt heute das ganze Stadtgebiet mit wohnortnahen Standorten ab. Auch sprachheilpädagogische Spielgruppen mit Flöten- und Rhythmikkursen wurden in dieser Zeit ins Leben gerufen. Wenig später konnten erste Erfolge im Rahmen der Sprachheilambulanz auf den Bereich der Pädagogischen Frühförderung übertragen werden.

Als im Jahre 1973 das erste eigenständige Studienseminar für das Lehramt für Sprachbehinderte in Bayern eingerichtet wurde, konnte dieses ebenfalls an der Schule in Nürnberg Raum finden. Ein Kollege der Schule, Herr Thierbach, wurde zum ersten Seminarleiter bestellt. Mit der neuen Lehrerbildung ab 1984 erhielt die Schule den Status einer Seminarschule. Mehr als 100 junge Kolleg(inn)en sind mittlerweile durch diese Einrichtung gegangen. Zwischen 1979 und 1985 wurden im Regierungsbezirk sechs weitere Schulen für Sprachbehinderte gegründet. An allen diesen Einrichtungen wurden Lehrer aus dem Kollegium der Nürnberger Schule zu Schulleitern ernannt.

In die Ära Orth fallen noch zwei bemerkenswerte Ereignisse an der Schule. Im Jahre 1976 fand die XII. Arbeits- und Fortbildungstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) mit dem Thema »Störungen der Sprachentwicklung« in Nürnberg statt. Erstmals konnte auf einer Veranstaltung dieser Art eine Besucherzahl von über 1000 gezählt werden. Durch großen persönlichen Einsatz des gesamten Kollegiums wurde die Tagung ein großer Erfolg. Wenige Jahre später wurde erstmals der Versuch mit einer »Diagnoseklasse« gestartet. Hieraus erwuchs im Jahre 1982 der Modellversuch »KesT« (Konzeption zur Eingliederung Sprachgestörter mit Teilleistungsstörungen). Ein Kollege der Schule, Herr Bräuning, war der Vater dieser Beschulungsform. Heute ist die »Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklasse« ein allseits anerkanntes Instrument der sonderpädagogischen Beschulung.

Nach der Pensionierung von Gustav Orth im Jahre 1977 übernahm der damalige Konrektor, Herr Josef Schrönghamer, die Leitung der Schule. Unter seiner Leitung wuchs die Schule zu einer Größe heran, die schließlich 25 Klassen und neun Gruppen Schulvorbereitende Einrichtung umfaßte. Zusätzlich wurden jährlich mehrere hundert Kinder in ambulanter Weise versorgt. Das Kollegium zählte inzwischen über 50 Lehrkräfte. Als im Jahre 1985 Herr Schrönghamer in Pension ging, war der Zeitpunkt gekommen, die Schule in zwei Stadtteileinrichtungen aufzugliedern. Es entstanden die Schulen Nürnberg-West unter Leitung von Herrn Thierbach und Nürnberg-Ost unter der von Herrn Löhnig. Heute wird die Schule Nürnberg-West, die eigentliche Stammschule, von Herrn Haas geleitet. Diese zählte zum Zeitpunkt des Jubiläums bereits wieder 20 Klassen.

Trotz dieser insgesamt sehr erfreulichen Entwicklung beklagt die Einrichtung bis heute ein großes Manko: Sie hat kein eigenes Schulgebäude. Nachdem allerdings zum 1. Januar 1987 das Schulfinanzierungsgesetz in Bayern geändert worden ist und damit die Einrichtung einen neuen Träger erhielt, hegen wir nun berechtigte Hoffnung auf ein möglichst bald neu zu errichtendes eigenes Gebäude.

Die Schule für Sprachbehinderte in Nürnberg hat sich in 50 Jahren ihres Bestehens bewährt. Die Einrichtung ist von Eltern und Schülern in einem Ausmaß angenommen worden, das alle Erwartungen übertraf. Heute ist die einstmals aus kleinen Anfängen entstandene Schule ein Zentrum für Sprachbehinderte, das teilweise die Bedürfnisse für ganz Nordbayern abdeckt. Auf der eingangs erwähnten Festveranstaltung konnte die Schule deshalb auch viele anerkennende Worte aus prominentem Munde vernehmen. Wir sind sicher, daß die Einrichtung auch weiterhin erfolgreich für die sprachbehinderten Kinder und Jugendlichen in Nürnberg und Nordbayern wirken wird. Mögen endlich auch die Wünsche für ein eigenes Haus in Erfüllung gehen. Für die nächsten 50 Jahre wünschen wir der gesamten Einrichtung ein allzeit gutes Wirken, ein erfolgreiches Arbeiten und weiterhin den guten Geist, der bisher die Schule prägte.

Klaus Thierbach

Weitwinkel

BIAP — was ist das?

Bereits seit einigen Jahren ist die dgs Mitglied beim BIAP. Da häufig die Frage nach dem BIAP gestellt wird, sollen an dieser Stelle noch einmal die Aufgabenbereiche und die Struktur des BIAPs erklärt werden.

Die Vereinigung trägt den Namen »Bureau International d'Audiophonologie« (abgekürzt BIAP). Das BIAP besteht seit 1966 und hat seinen Sitz in Brüssel.

Gegenstand der Audiophonologie ist das Studium des Hörvermögens, der Stimmbildung, des Sprechens und der Sprache. Sie umfaßt also die Wissenschaftsbereiche der Anatomie, Physiologie, Psychologie, Akustik, Phonetik und Linguistik. In bezug auf die Kommunikationsstörungen sind die Teilbereiche der Medizin, Pädagogik, Logopädie und der Hörgeräteversorgung angesprochen.

Entsprechend seiner Satzung hat sich das BIAP folgende Aufgaben gesetzt (BIAP-Satzung vom 11. Oktober 1976):

1. Die Gründung eines Zentrums, das der Begegnung der verschiedenen, an der Audiologie beteiligten Disziplinen dient.
2. Die Anlage einer Kartei und die laufende Information aller Personen, die sich beruflich oder/und wissenschaftlich für die Audiologie interessieren.
3. Die zentrale Erfassung der Forschungsergebnisse der verschiedenen Länder und Verbreitung dieser Ergebnisse.
4. Die Gründung eines wissenschaftlichen und beruflichen Dokumentationszentrums.
5. Eine Hilfeleistung bei der Organisation von Veranstaltungen, welche gleichzeitig mehrere Wissensgebiete betreffen, durch die Aufstellung eines Veranstaltungskalenders, durch Verbreitung der Programme und durch Koordinierung der vorgeschlagenen Themen.

In diesem Sinne arbeiten Fachleute aus den verschiedenen Bereichen und aus verschiedenen europäischen Ländern in technischen Kommissionen zusammen. Der Verwaltungsrat beruft diese technischen Kommissionen, welche diesem dann ständig über den Stand ihrer Arbeiten berichten. Zur Zeit arbeiten beim BIAP 24 verschiedene technische Kommissionen, welche sich jährlich auf einer Konvention oder auf Initiative des betreffenden Kommissionspräsidenten auch zwischenzeitlich treffen. Aus 13 europäischen Ländern rekrutieren sich inzwischen die Mitglieder des BIAPs, welche häufig nationale Gesellschaften vertreten. Die Arbeiten der verschiedenen Kommissionen werden nach bestimmten Genehmigungsverfahren und einem Zweidrittelmehrheitsbeschluß der Generalversammlung als sogenannte Empfehlungen veröffentlicht und damit den zuständigen Kliniken, Instituten, Schulen und Firmen zugänglich gemacht.

Der Vertreter der dgs beim BIAP arbeitet zur Zeit in drei technischen Kommissionen mit, welche sich mit folgenden Themen befassen:

Kommission 06: »Apparative Kommunikationshilfen für Menschen mit Hörbehinderung.« Die Neufassung eines Empfehlungsentwurfes ist im Oktober 1988 in Lübeck während einer Sitzung der Kommission 06 entstanden. Mit der Verabschiedung der Empfehlung kann bald gerechnet werden.

Kommission 20: »Sprache.« Die Kommission beschäftigt sich mit der Zusammenstellung von Sprachtests, um dem Praktiker einen übersichtlichen Katalog zur schnellen Entscheidung in die Hand geben zu können. Daneben beschäftigt man sich mit der Analyse und der Beschreibung von Spontansprachüberprüfungen. Ein erster Empfehlungsentwurf ist erarbeitet worden.

Kommission 24: »Früherkennung von Sprachstörungen.« Diese Kommission hat sich zum Ziel gesetzt, Signale zu suchen, welche eine Sprachstörung prognostizieren könnten, und eine Systematik der Überprüfung zu entwickeln und vorzuschlagen.

Nach jeder BIAP-Konvention ist mit einer oder mehreren Empfehlungen zu rechnen. Falls eine solche Empfehlung die Aufgabenbereiche der dgs berührt und der Umfang des Papiers es erlaubt, wird diese der Redaktion der »Sprachheilarbeit« zur Veröffentlichung angeboten. *Frank Kuphal*

Biographische Notizen

Clara Schlaffhorsts 125. Geburtstag

Die Schule Schlaffhorst-Andersen, Jugenddorf Bad Nenndorf, gedachte in einer Feierstunde des 125. Geburtstages der Gründerin der Schule.

Am 16. Oktober 1863 wurde Clara Schlaffhorst in Memel geboren. Sie wollte Sängerin werden und mußte erleben, daß ihr Stimme durch schlechten Unterricht verdorben wurde. Zusammen mit einer befreundeten Pianistin, Hedwig Andersen, erforschte und ergründete sie die Zusammenhänge von Atmung und Stimme. Erfüllt von den tiefgreifenden Zusammenhängen des menschlichen Lebens fing sie an, weiterzugeben, auszubilden. So entstand vor mehr als 70 Jahren die Schule

Hedwig Andersen

Unterricht in Atem-Gymnastik

nach Leo Kofflers „Kunst des Atmens".

Clara Schlaffhorst

Gesang-Unterricht

Berlin W. 30, Luitpoldstraße 19, 4—5.

Erlernung der natürlichen, auf vereinter Thätigkeit **aller** Atmungsmuskeln beruhenden **Einatmung.**

Atemübungen zur Stärkung der Lungen und zur Erweiterung des Brustumfanges. Ärztlich verordnet gegen Bleichsucht, allgemeine Nervosität, speziell nervöse Herz- und Magenleiden, Lungenleiden, **Asthma,** Verdauungs-Störungen.

Übertragung der richtigen Atmungsthätigkeit auf Sprache und Gesang.

Kunstgemäße Beherrschung der **Ausatmung** als Basis der Tonerzeugung. Wiederherstellung kranker, durch Überanstrengung und unnatürliche Atmung verdorbener Stimmen. Behandlung von Sprachfehlern, Stottern ꝛc.

Erste Praxisankündigung um die Jahrhundertwende.

Schlaffhorst-Andersen, Ausbildungsstätte des heute »Staatlich geprüften Atem-, Sprech- und Stimmlehrers«.

Clara Schlaffhorst wollte Menschen helfen, die Hilfe brauchten. Auf den Erkenntnissen über die Wechselwirkungen von Atem-, Stimm- und Bewegungsfunktionen basiert die Arbeit der Schule Schlaffhorst-Andersen.

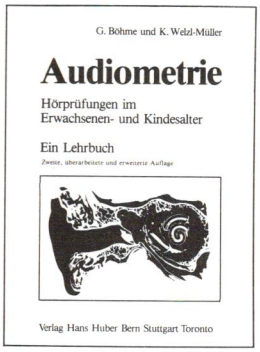
Der wesentliche Schwerpunkt der Ausbildung liegt auch heute noch in der Eigenerfahrung im Umgang mit Atmung und Stimme; dazu kommen umfangreiche Informationen über die Zusammenhänge mit Medizin, Pädagogik, Psychologie und Kunst.

Die Ausbildung ermöglicht dem Atem-, Sprech- und Stimmlehrer seit 70 Jahren eine erfolgreiche Tätigkeit im Bereich der Stimm- und Sprachtherapie, der Atemtherapie, aber auch in der Prophylaxe.

Für die Studienleiterin der Schule, Margarete Saatweber, ist die zentrale Aufgabenstellung der Schule heute die Weiterentwicklung und Verbreitung der Ideen, die Clara Schlaffhorst zum Umgang mit Atmung und Stimme vor fast 100 Jahren zusammengestellt hat.

Torsten Bessert-Nettelbeck
Schulleiter der Schule Schlaffhorst-Andersen

Rezensionen



Böhme, G., und Welzl-Müller, K.: Audiometrie.
Hörprüfungen im Erwachsenen- und Kindesalter.
2., überarbeitete und erweiterte Auflage.
Verlag Hans Huber, Stuttgart-Bern 1988.
308 Seiten. 68 DM.

Die vorliegende 2. Auflage stellt auf 308 Seiten sehr überzeugend den aktuellen Forschungsstand auf dem Gebiete der Audiometrie dar. Alle audiometrischen Meßverfahren sind sehr eingehend beschrieben. In den zehn Hauptabschnitten erhält der Leser von den Grundlagen der Audiometrie bis hin zu Fragen bezüglich des Kochlea-Implantates umfassende Informationen und Erläuterungen.

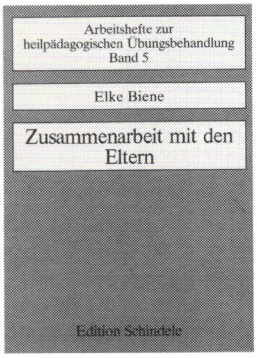
Die einzelnen Kapitel sind übersichtlich gegliedert und vielfach durch gut verständliche Zeichnungen, Tabellen und Schwarzweißfotos illustriert. Zu jedem Kapitel dieses Fachbuches findet der Arzt, der Student, der Audiotechniker, der Akustiker, der Audiometrist, der Hörgeschädigtenpädagoge, der Pädaudiologe, der Sprachheilpädagoge und der Logopäde — kurzum jeder, der sich in irgendeiner Form mit dem Komplex Sprache, Stimme und Gehör zu beschäftigen hat — ein umfangreiches Literaturverzeichnis.

Neben den klassischen Kapiteln der Audiometrie finden die Leser selbstverständlich umfangreiche Darstellungen der verschiedenen überschwelligen differentialdiagnostischen Meßverfahren einschließlich der zunehmend wichtiger werdenden elektrischen Reaktionsaudiometrie. Auch Fragen der Hörgeräteversorgung von Patienten mit unterschiedlichen Hörstörungen werden in ihren medizinischen Aspekten eingehend beleuchtet. Ebenso findet man Antworten zu Fragen der Sozialmedizin. Das umfangreiche Stichwortverzeichnis macht deutlich, daß die Autoren gezielt bemüht waren, ein lückenloses Werk für einen großen Nutzerkreis vorzulegen.

Das vorliegende Fachbuch ist für den oben angesprochenen Leserkreis ein sehr empfehlenswertes

Lehrwerk, das in keiner Fachbibliothek fehlen sollte. In seiner ansprechend gestalteten broschierten Ausführung ist es zum Preis von 68 DM ein ausgezeichneter Ratgeber für alle, die sich mit audiometrischen Fragestellungen eingehender beschäftigen wollen oder müssen.

Manfred Büscher



Elke Biene: Zusammenarbeit mit den Eltern. Material zur Förderung des entwicklungsgestörten und des behinderten Kindes. Arbeitshefte zur heilpädagogischen Übungsbehandlung, Band 5, herausgegeben von Clara Maria von Oy und Alexander Sagi. Schindele Verlag, Heidelberg 1988. 92 Seiten. Kartoniert 15 DM.

Zur inzwischen unbestrittenen Bedeutung der heilpädagogischen Elternarbeit liegt seit vielen Jahren eine umfangreiche Literatur vor. Dennoch ist es nicht unnötig, wenn wieder ein Buch zu diesem Thema erscheint, denn nach heutigen Studier- und Lesergepflogenheiten scheint — und man kann durchaus sagen: leider — wohl niemand mehr in länger als zehn Jahre zurückliegende Publikationen zu schauen. So kann, so *muß* sogar manch wichtiges sonderpädagogisches Praxisanliegen erneut aufgegriffen werden.

Dies geschieht hier aus ideell-engagierter Sicht und von einem christlichen Standpunkt aus, wobei theoretische Überlegungen natürlich randständiger bleiben. Es wird vom »personalen Anspruch im Prozeß der helfenden Beziehung« ausgegangen, und es werden knappste Ausführungen zum Menschenbild und zur Erzieherpersönlichkeit gemacht. Danach geht es um die Fachkompetenz und die Anforderungen an den Heilpädagogen, und es folgen viele, allerdings meist nur »angetippte« Einzelheiten zur Gesamtmethodik der Elternarbeit. Die letzten fünf Seiten (!) befassen sich dann noch mit dem klientenbezogenen Gespräch.

Daß über die Themen so »hinweggehuscht« wird, ist — wie gesagt — tatsächlich abgemildert durch das beredsam und anschaulich schildernde Engagement, das aus jeder Zeile spricht, und gewisse Informationen und Verhaltenshinweise kann auch ein Anfänger dem komprimierten Text entnehmen.

Arno Schulze

Sprache und Sprachstörungen. Neurologie — Sprachheilpädagogik — Linguistik. Schriftenreihe Denken und Lernen, herausgegeben von Werner Radigk. Mit Beiträgen von Gottfried Diller, Dieter Hillert, Peter Jehle, Monika Klein, Helen Leuninger, Werner Radigk, Wolfgang Schlote und Michaela Zeh. Verlag modernes lernen, Dortmund 1988. 170 Seiten. Kartoniert 32 DM.

In der sich sehr hoffnungsvoll anlassenden Schriftenreihe erschien gerade der zweite Band, da weilte der Herausgeber dieser Reihe, Werner *Radigk,* schon nicht mehr unter uns. Nachdem im Band »Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion« *Radigk* sozusagen den Grundstein zu einer umfassenden modernen theoretischen Sichtweise und zu einem stark praxisbezogenen Vorgehen bei den Problemen von Denken, Sprechen und Lernen legte, werden nunmehr die Ergebnisse einer von *Radigk* stark beeinflußten interdisziplinären Ringvorlesung an der Universität Frankfurt, »Sprache und Sprachstörungen«, dargeboten.

Der Neurologe *Schlote* berichtet von einem neuen Verständnis der neuroanatomischen bzw. physiologischen Störungen, welche die Sprachproduktionen beeinträchtigen. Daran schließt *Radigk* seine Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sprache und Denken an, wobei ihn der Aufbau der verschiedenen Signalsysteme beim Menschen interessiert. Er weist besonders auf einen ihm gut möglich erscheinenden Zugang zum Verständnis des Zusammenhangs über besondere »Behindertensprachen« hin. Gerade letzteres erörtert *Diller* beispielsweise an der Gebärdensprache der Gehörlosen, und er meint, daß das Informationsmodell die Ausbildung der Lautsprache, des Lesens und Schreibens gut erklären und anleiten kann.

Jehle glaubt hier — im Anschluß an neuere Forschungen in dieser Richtung — wieder beweiskräftigere Resultate der erbbiologischen Stottertheorie zu finden, räumt jedoch weiterhin auch einen zusätzlichen umweltorientierten Erklärungsansatz ein.

Hillert will das Verhältnis von Wort und Bedeutung mit Hilfe linguistischer Theorien der semantischen Speicherung klären helfen, wobei er den Einfluß von »Wahrnehmung« und »Vorstellung« auf die Verarbeitung von Wortbedeutungen darstellt. Interessant und praxisgerichtet ist seine Sicht der semantischen Störungen bei Aphasie.

Helen *Leuninger* bringt eine linguistische Datenanalyse der sprachlichen Fehlleistungen Gesunder und Aphasiker, und Monika *Klein* untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen phonematischen Paraphasien und Aphasietypen gibt. Nach der Theorie von Helen *Leuninger* empfiehlt Michaela *Zeh* eine linguistisch-diagnostisch orientierte Aphasietherapie.

Am Schluß dieser Inhaltsangaben ergeben sich einige Überlegungen und Anmerkungen: Positiv ist das Bekanntmachen des Lesers mit zum Teil neuesten Entwicklungen in Theorie, Forschung und Praxis, dabei ist der Stil des Geschriebenen nicht immer ganz eingängig, was teilweise sicher an der Sprödigkeit mancher Thematik liegen kann. Dennoch hätten sich einige Autoren durchaus an der einleuchtenden Lesbarkeit *Radigks* orientieren sollen, dem Praktiker wäre damit sicher noch mehr gedient worden. Er muß ja überzeugt werden, daß erst aufgrund der neuen Sichtweisen und der Anwendung der darauf beruhenden Erkenntnisse bessere Heilungsergebnisse erwartet werden können.

Arno Schulze

Tagungen und Kongresse

Arbeitstagung 1989 ÖGS/dgs »Von der Sprechtechnik zur Kommunikation«

Die Reihe der gemeinsamen Tagungen von dgs und ÖGS wird im kommenden Jahr fortgesetzt. Wie das Thema angibt, soll sich diese Tagung mit dem Wandel in Therapie und Unterricht befassen. Es wird das Sprechen im Unterricht, das Sprechen als Unterrichtsgegenstand, Sprechen in Therapiesituationen und das Umsetzen des Erarbeiteten und Erlernten in das Leben der Kinder, Sprechen überhaupt als »roter Faden« durch das Unterrichtsgeschehen zu beleuchten sein.

NOVEL elektronik

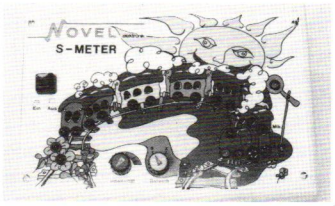
Die SVG-Serie

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 Reihengehöruntersuchungen.

NOVEL elektronik

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

Neben theoretischen Kurzreferaten stellen wir uns diese Tagung als Workshop vor, bei der vor allem die breite Palette der Spiele angeboten wird. Wir meinen, daß besonders im Spiel kommunikationsorientierte Sprecherziehung praktiziert werden kann.

Termin: 14. Juni 1989, abends, bis 17. Juni 1989, mittags. Ort: Jugendgästehaus Linz.

Teilnehmer: Kollegen, die Kurzreferate zum Thema anbieten oder als Workshopleiter verschiedene Spielgruppen leiten wollen (Marionetten, Handpuppen, Rollenspiel, Pantomime, Sprechspiele ...), oder Kollegen, die einfach nur mitspielen wollen, senden eine Kurzfassung ihrer Beiträge oder ihre Anmeldung bis 31. Januar 1989 an die Geschäftsadresse der ÖGS, Kindermanngasse 1, A-1170 Wien.

Die Teilnehmerzahl kann aus Platzgründen 45 nicht wesentlich überschreiten. Kosten für Verpflegung und Unterkunft: etwa 1800 ÖS (entspricht 260 DM).

Seminare

Das IFBT (Institut für pädagogisch-psychologische Fortbildung, Beratung und Therapie) bietet aufgrund der großen Resonanz am 15./16. April 1989 und 16./17. Dezember 1989 zwei weitere Seminare zu dem Thema »Sensorische Integration nach Jean Ayres und ihre Relevanz für die Sprachheilarbeit« an. Informationen und Anmeldungen an das IFBT, Schneckenburger Straße 30, 3000 Hannover 1.

Buch- und Zeitschriftenhinweise

Diskussion Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis, Frankfurt/Main

Nr. 1, 1988

Eva Neuland: Wie hört der sich denn an? Spracheinstellungen als Gegenstand der Sprachreflexion. S. 53—71.

Folia phoniatrica, Basel/Schweiz

Nr. 3, 1988

Manfred Wochnik, Jena/DDR: Verbale oder nonverbale Intelligenzdiagnostik bei sprachbehinderten Kindern. S. 111—116.

P. W. Schönle, J. Machetanz und *B. Conrad,* Göttingen: Der Einfluß der Atmung auf die sprechmotorische Reaktionszeit. S. 123—127.

Andreas Nikisch, Mainz: Motorische Störungen bei Kindern mit verzögerter Sprachentwicklung. S. 147—152.

Rehabilitation, Stuttgart

Nr. 3, 1988

Harald Kürten und *Hans Hermann Janzik,* Bonn: Das Verständnis der Wesensänderung nach Schädelhirntrauma unter besonderer Berücksichtigung der prämorbiden Persönlichkeits- und Familienstruktur. S. 160—165.

Sprache — Stimme — Gehör, Stuttgart

Nr. 2, 1988

F. Frank und *G. A. Rasinger,* Wien: Biofeedback in der phoniatrischen Therapie. S. 70—71.

H. Spitzer, Düsseldorf: Theoretische und praktische Grundlagen zur Behandlung phonematischer Störungen. S. 72—76.

Ursula Breuer, Köln: Empfehlung über Anzahl und Dauer der Therapieeinheiten pro Tag. S. VIII (Einlageblätter ZVL).

Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Fribourg/Schweiz

Nr. 3, 1988

Edmund Westrich, Mainz: Grundsätzliches zum Sprachlichwerden und den Bedingungen sprachlicher Unzulänglichkeiten. S. 220—232.

Dieter Kroppenberg, Mainz: Pädagogene sprachliche Beeinträchtigungen — ein aktuelles Problem der Logopädie bzw. Sprachbehindertenpädagogik. S. 233—242.

Arno Schulze

Vorschau

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.

E. Troßbach-Neuner: Aspekte des Lesenlernens an der Schule für Sprachbehinderte — Konsequenzen für den Unterricht.

G. Diller: Geistige Operationen in Beziehung zur Lautsprach- und Gebärdenkommunikation.

R. Dümler: Lesen durch Schreiben. Ein Erfahrungsbericht über J. Reichens Leselehrgang in einer Diagnoseklasse.

J. Steiner: Der kommunikative Ansatz in der Aphasietherapie.

H. Breuer: Zur Ätiologie und prophylaktischen Einschränkung von Lese-Schreiblernstörungen.

G. Homburg: Das Wort nicht aus dem Mund nehmen! Ergebnis einer Umfrage zum Problem: Stottern und Schule.

G. Mühlhausen: Langzeitklassen in der Sprachheilgrundschule.

So einfach ist es:

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

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

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

Sammelmappen

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

Der Preis beträgt 19,— DM zuzügl. Porto.

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

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

Ich/wir bestelle/n zur umgehenden Lieferung:

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

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

_____

_____

_____

Name

_____

Straße

_____

Postleitzahl Ort

_____

Datum

Diplompädagogin und Sonderschullehrerin

(Schwerpunkt: Sprachbehindertenpädagogik) in ungekündigter Stellung sucht ab August 1989 neuen Tätigkeitsbereich im Raum Ulm—Heidenheim—Aalen.

Unterrichtliche Erfahrungen an einer Schule für Sprachbehinderte sowie in der ambulanten Sprachtherapie.

Zuschriften unter Chiffre Nr. 01/06 SP an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

Diplom-Sprachheilpädagogin

sucht Anfangsstellung in der Sprachtherapie.

Angebote bitte unter Chiffre Nr. 03/06 SP an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

Diplom Sprachbeh.pädagogik 2/89, 26 J. (w.), Auslandsstudium (1 J. USA), sucht vielseitige sprachth.-diagn. Tätigkeit (Praxis/Klinik) zur Behandlung von Sprachentwicklungsst. u. Aphasien/Dysarthrien in NRW/Nieders.

Zuschriften unter Chiffre Nr. 02/06 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:

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

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

Ostschweizerischer Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst

Wir suchen eine(n)

Logopäden/in oder
Sprachheilpädagogen/in

für unser Beratungs- und Therapiezentrum St. Gallen/Ostschweiz.
Teilzeitpensum 80 Prozent.

Wir arbeiten in einem interdisziplinären Team von Ärzten, Psychologen, Psychomotoriktherapeuten, Logopäden und Sozialarbeitern. Die logopädische Arbeit umfaßt Diagnose, Therapie und Beratung bei Kindern mit Entwicklungsstörungen, Wahrnehmungsstörungen, Stammeln, Stottern und Lese-Rechtschreibeschwächen.

Wir erwarten eine abgeschlossene heilpädagogische Ausbildung, Freude an selbständiger Arbeitsweise und interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Wir bieten zeitgemäße Anstellungsbedingungen, vielseitige Möglichkeiten, sich intern und extern weiterzubilden. Die Bezahlung ist vergleichbar mit einer BAT II-Einstufung in Deutschland.

Eintritt: 1. März 1989 oder nach Vereinbarung.

Weitere Auskünfte erteilt gerne Frau G. Höhn, Logopädin, Telefon 071 24 02 88
(für Anrufe aus dem Ausland: Telefon 0041 71 24 02 88)

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen richten Sie bitte an die ärztliche Leitung des Ostschweizerischen Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienstes,
Bedahaus, Grossackerstraße 7, CH-9000 St. Gallen/Schweiz.

Wir suchen zum 1. 4. 1989 für unseren Sprachheilkindergarten in Braunschweig
eine(n) Sprachtherapeutin(en) oder Logopädin(en).

Sie finden bei uns ein interdisziplinäres, aufgeschlossenes Arbeitsteam, das noch genügend Raum zu eigenverantwortlichem Handeln bietet.

Bewerbungen sind zu richten an:
Gemeinnützige Gesellschaft für Paritätische Sozialarbeit — Braunschweig mbH,
Adolfstraße 42, 3300 Braunschweig.

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

Zum 1. April 1989 oder nach Vereinbarung gesucht:

LOGOPÄDIN/E

Wir sind: Eine staatlich anerkannte Schule in freier Trägerschaft. Die Logopädenausbildung betreiben wir in Kooperation mit dem Klinikum der Stadt Ludwigshafen, Abt. für Hör-, Stimm- und Sprachstörungen (Prof. Dr. G. Münker).

Wir erwarten: Mitarbeiter/in mit staatlicher Anerkennung als Logopädin. Arbeitsfeld: logopädische Behandlungen im Klinikum sowie Anleitung von Schülern, Mitarbeit im Team der Klinik und der Logopädenlehranstalt. Bei Interesse auch Mitarbeit im Unterricht möglich.

Wir bieten: Abwechslungsreichen Arbeitsplatz in aufgeschlossenem Team; interessante Vergütung entsprechend der Aufgabenstellung.

Für ergänzende Informationen stehen die Ltd. Lehrlogopädin Frau Lozano sowie der Schulleiter Herr Dr. Kayser gerne zur Verfügung.

Schriftliche, vollständige Bewerbungsunterlagen senden Sie bitte an:

DEUSERSCHULE
SCHULE IN FREIER TRÄGERSCHAFT
STAATLICH ANERKANNTE SCHULE FÜR BESCHÄFTIGUNGS- UND ARBEITSTHERAPIE
STAATLICH ANERKANNTE SCHULE FÜR LOGOPÄDIE (LOGOPÄDENLEHRANSTALT)

Schulstraße 23, 6700 Ludwigshafen/Rhein, Tel. (0621) 51 10 56

Anschriftenänderungen unserer Bezieher

Bezieher, die nicht Mitglied der dgs sind:
Bitte, benachrichtigen Sie bei Anschriftenänderungen unmittelbar den Verlag:

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

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

Die Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Weser-Ems e.V. sucht:

1 **Logopäden/Logopädin**
für den Sprachheilkindergarten/Sprachheilambulanz Cuxhaven,
40 Wochenstunden.

1 **Logopäden/Logopädin**
für den Sprachheilkindergarten Leer,
40 Wochenstunden.

1 **Logopäden/Logopädin**
für den Sprachheilkindergarten Emden,
20 bis 40 Wochenstunden.

1 **Logopäden/Logopädin**
für den Sprachheilkindergarten/Sprachheilambulanz Delmenhorst,
40 Wochenstunden.

In allen Einrichtungen arbeitet der/die Logopäde/in in einem interdisziplinären Team.

Der Verband ermöglicht die regelmäßige Teilnahme von Fortbildungsveranstaltungen und bietet selbst regelmäßig eigene Fortbildungsveranstaltungen für seine Fachkräfte an.

Die Bezahlung erfolgt gemäß BMT — AW II (entspricht BAT).

Bewerbungen bzw. Anfragen sind zu richten an:

Arbeiterwohlfahrt
Bezirksverband Weser-Ems e.V.
Klingenbergstraße 73
2900 Oldenburg
Herrn Stang
Telefon (0441) 48 01 50 oder 48 01 35

Arbeiterwohlfahrt
Verband für soziale Arbeit

Ev. Krankenhaus Gesundbrunnen
Spezialkrankenhaus für chronische Krankheiten und Altersleiden
Chefarzt Dr. med. H. Leutiger

Wir suchen zum 1. 1. 1989

Logopäden/in / Sprachtherapeuten/in

Es sind zwei Stellen zu besetzen: 20 und 40 Stunden.

Aufgabengebiet: Behandlung zentral verursachter Sprach- und Sprechstörungen im Erwachsenenalter.

Bewerbungen richten Sie bitte an:
Dr. med. H. Leutiger, Ev. Krankenhaus Gesundbrunnen
Krähenberg 1, 3520 Hofgeismar. Telefon (05671) 88 24 48.

Die Sprachheilarbeit
C 6068 F

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

WSS 007807 *00011*
JUERGEN JESSKE
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 Bückeburg in Frage.

Bitte bewerben Sie sich mit den üblichen Unterlagen.

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

Der Caritasverband Geldern e.V. sucht für die Heilpädagogische Kindertagesstätte »St. Michael« in 4170 Geldern-Aengenesch zum nächstmöglichen Termin eine

caritas

Sprachtherapeutin/Logopädin

In der Heilpädagogischen Kindertagesstätte werden 32 entwicklungsverzögerte und mehrfach behinderte Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren betreut.

Das Aufgabengebiet der Mitarbeiterin umfaßt Diagnostik und logopädische Therapie sowie Elternberatung.

Wir erwarten:

— fachliche Qualifikation und persönliche Eignung
— positive Einstellung zur kath. Kirche
— enge Zusammenarbeit mit den pädagogischen und therapeutischen Mitarbeiterinnen.

Die Vergütung erfolgt nach den Richtlinien für Arbeitsverträge des Deutschen Caritasverbandes (AVR — BAT).

Schriftliche Bewerbungen mit Darstellung des beruflichen Werdeganges, Zeugnissen, Lichtbild usw. werden erbeten bis zum 5. Januar 1989 an

Caritasverband Geldern e.V., z. Hd. Herrn Geschäftsführer Hengstermann
Postfach 1122, 4170 Geldern 1.