

C 6068 F

DIE SPRACHHEILARBEIT

35. Jahrgang
April 2/90

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

Inhaltsverzeichnis

Auf ein Wort
Johann Bodamer-Gehrmann Seite 53

Hauptbeiträge

*Claudia Crämer, Iris Füssenich,
Detlef Hacker, Gabriele Schumann*
Tagung in Limpach — Vorwort 55

Iris Füssenich, Reutlingen
»Ich weiß nicht, was soll es
bedeuten!« 56

Detlef Hacker, Varel
Eine Entdeckungsreise nach L 1
oder: Wie M. sich der Phonologie
des Deutschen nähert 64

*Claudia Crämer, Göppingen, und
Gabriele Schumann, Reutlingen*
Gut vorbereitet auf das Lesen- und
Schreibenlernen? 72

Magazin Seite

Im Gespräch
Sabine Lettner, Linz
Neue Wege in der Sprachheil-
pädagogik: Computerunterstützte
Sprachtherapie 86

dgs-Nachrichten 87

Aus-, Fort- und Weiterbildung 89

Personalien 92

Materialien und Medien 92

Rezensionen 94

Buch- und Zeitschriftenhinweise 98

Weitwinkel 98

Vorschau 100

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 Friedrich Harbrucker, Niedstraße 24, 1000 Berlin 41
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 Dr. Heiko Rodenwaldt, Nelly-Schmithals-Straße 30 A, 6550 Bad Kreuznach
Saarland Toni Lauck, Ritzelbergstraße 15 a, 6695 Tholey 6
Schleswig-Holstein Ingeburg Steffen, Glojenborg 32, 2000 Norderstedt
Westfalen-Lippe Hans-Detlef Heining, Liegnitzer Weg 43, 4440 Rheine 1

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

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

Redaktion Prof. Dr. Jürgen Teumer, Mühlenkamp 2 A, 2723 Scheeßel
Telefon (04263) 88 88
OSRin Barbara Kleinert-Molitor, Friedrich-Ebert-Straße 131,
2800 Bremen 1, Telefon (0421) 59 13 32
Dr. 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 8,50 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 51,— DM zuzüglich 6,— DM Portokosten.

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

Beilagenhinweis: Der heutigen Ausgabe unserer Zeitschrift liegt ein Prospekt des Verlag Schuffelen, Pulheim, bei.

Mitteilungen der Redaktion

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

Manuskripte sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs niedergelegten Richtlinien in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden.

Die in der »Sprachheilarbeit« abgedruckten und mit 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.



Johann Bodamer-Gehrmann

Auf ein Wort

Quo vadis, Sprachheilpädagogik? Quo vadis, dgs?

Liebe Leserin, lieber Leser,

Sie verzeihen mir bitte den oben servierten »Sprachcocktail« — besonders angesichts der Bemühungen um die europäische Integration. Im übrigen beinhaltet er Bezüge zur Historie und zur aktuellen Situation.

Die Zeit der Abrechnung ist gekommen! Zumindest ist das für den Vorstand der niedersächsischen Landesgruppe der Fall, als dessen Referent für den Bereich ambulanter Sprachheilbehandlung ich auf die vergangene Amtsperiode nochmals Rückschau halten möchte. Dieses Unterfangen führt mich immer wieder zu der drängenden Frage: Wohin gehst Du, Sprachheilpädagogik, wohin geht Dein Fachverband, die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs)? Und regelmäßig steigt in meinen Gedanken dann anschließend ein Bild auf: Ein Blinder, körperlich von durchaus kräftiger Statur, wird von Freunden, die ihn mit teils beruhigenden, teils netten Reden bedenken, an beiden Händen geführt. Seine dicke, schwarze Augenbinde beweist allen ihn Umgebenden seine Unfähigkeit, zu sehen. Die Freunde führen ihn äußerst zielstrebig einen leicht abschüssigen, deshalb eher unbeschwerlich zu beschreitenden Weg. Seine Füße ertasten nur minimale Hindernisse. Nur, der Blinde kann nicht die hämischen Gesichter der Freunde wahrnehmen, ihre schadenfrohen Gesten, ihre geheimen Zeichen — und auch nicht den steilen Abhang am Wegesende!

Mir erscheint der Weg der Sprachheilpädagogik derzeit in der Tat abschüssig, gerade auf der Grundlage unserer Erfahrungen in Niedersachsen, aber auch auf dem Hintergrund der Erfahrungen im Bund.

In Niedersachsen wurde das dreigliedrige Sprachheilwesen, differenziert in ambulante, teilstationäre und stationäre Hilfen, maßgeblich durch die Landesgruppe Niedersachsen der dgs, durch ihre Mitglieder, die Sprachheilpädagogen, aufgebaut — in guter Zusammenarbeit mit dem öffentlichen Gesundheitsdienst, den Ärzten, den Krankenkassen und allen anderen Beteiligten. Ein Kennzeichen dafür war die erste Rahmenvereinbarung über die Durchführung der ambulanten Sprachheilbehandlung aus dem Jahre 1974. Sie regelte die ambulante Sprachheilbehandlung einvernehmlich zwischen den Behandlerverbänden, dem Sozialhilfeträger und den Krankenkassen. Sprachheilpädagogen waren als Behandler uneingeschränkt zugelassen.

Im Jahr 1980 brachte dann das »Logopädengesetz« trotz gegenteiliger Bekundungen in seiner Präambel einen ersten Meilenstein auf dem Weg der Sprachheilpädagogik in den Abgrund, es folgten die »Begutachtungsanleitung bei Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen« der Arbeitsgemeinschaft für Gemeinschaftsaufgaben der Krankenversicherung im Jahre 1981, die »Heil- und Hilfsmittelrichtlinien« des Bundesausschusses der Ärzte und

Krankenkassen im Jahre 1982 und mit dem 1. Januar 1989 das »Gesundheitsreformgesetz«.

Eines haben alle die angeführten »Werke« gemeinsam: Sie bieten Ärzten wie Krankenkassen, die zum Teil bereits vorab als ihre »Geburtshelfer« tätig waren, einen wichtigen Hintergrund für die Diskriminierung der Sprachheilpädagogik und der Sprachheilpädagogen, deren Qualifikation für die Therapie Sprachbehinderter zunehmend in Abrede gestellt wird. »Schnee von gestern« sind die Verdienste um den Aufbau des Sprachheilwesens, der Einsatz für die flächendeckende sprachtherapeutische Versorgung — gerade in Niedersachsen — und die unbestreitbar großen Erfolge bei der therapeutischen Betreuung der Klientel!

Welche »Eiertänze« dabei vollführt werden müssen, veranschaulicht die genannte »Begutachtungsanleitung ...« nur zu deutlich: Unter der Vorgabe, mit medizinischer Fachkompetenz Sprachstörungen klassifizieren zu können in Formen, die ausschließlich medizinisch indizierter Therapie bedürfen, und andere, die pädagogische Förderung erfordern, liefert sie doch nur den Beweis ihrer eigenen Ratlosigkeit. Menschliche Sprache ist eben nicht trennbar von menschlicher Persönlichkeit!

Das »Gesundheitsreformgesetz« leistet der Diskriminierung aktuell weiteren Vorschub. In seiner Umsetzung arbeiten die Verbände der Krankenversicherungen an einheitlichen Zulassungsempfehlungen für Sprachheilbehandler, die voraussichtlich uns Sprachheilpädagogen keinen Anspruch mehr einräumen, zur ambulanten Sprachheilbehandlung zu Lasten der Krankenversicherung zugelassen zu werden. Doch damit nicht genug! Inzwischen sollen bereits Bemühungen seitens verschiedener Krankenkassen laufen, Sprachheilpädagogen sogar ihre Tätigkeit in teilstationären Sprachheileinrichtungen streitig zu machen — mit Hinweis auf das neue Gesundheitsreformgesetz!

Mir stellt sich die Frage, wann und auf welcher Grundlage die Sprachheilpädagogik aus den weiteren Bereichen, auch aus den Schulen, verdrängt werden soll. Warum konfrontieren wir Mitglieder der dgs nicht die Politiker, unsere Landtags- und Bundestagsabgeordneten mit dieser Demontage unseres Faches?

Lassen Sie mich auf mein eingangs gezeichnetes Bild zurückkommen. Seien Sie versichert, daß ich auf keinen Fall den Vorwurf der Blindheit gegenüber den Vorständen unseres Verbandes auf Landes- wie auf Bundesebene erheben will! Dieser Eindruck soll nie entstehen; zu genau weiß ich um die großen Bemühungen von vielen Seiten, besonders aber seitens unseres Geschäftsführenden Vorstandes, den Abwärtstrend umzukehren! Aber sehen kann man eben nur das, was auch sichtbar ist, oder anders ausgedrückt, was sich nicht unsichtbar macht! Immer wieder sind weitreichende Entscheidungen unter Nichtanhörung unseres Verbandes getroffen worden!

Aber vielleicht schafft es der Blinde in meinem düsteren Bild doch noch, auch gegen den freundlich klingenden Rat der Freunde, sich seiner Augenbinde zu entledigen! Vielleicht stellt er fest, daß er — zwar durch die lange Dunkelheit um ihn etwas entwöhnt — doch zu sehen vermag!

Wird er den Weg weitergehen, den die »Freunde« ihm zgedacht haben? Und die »Freunde«, wie werden sie reagieren, wenn er eine andere Richtung wählt ...? ... märchenhaft! Ein Märchen?



(Johann Bodamer-Gehrmann ist Geschäftsführer beim Landesverein für Gesundheitspflege.)

HAUPTBEITRÄGE

Claudia Crämer, Iris Füssenich, Detlef Hacker, Gabriele Schumann

Tagung in Limpach — Vorwort

Die nachfolgenden Beiträge sind die überarbeiteten Fassungen unserer Referate, die wir bei einer Fortbildungsveranstaltung für Erzieherinnen und Erzieher, für Sonderschullehrer und -lehrerinnen, die in Sonderschulkinder- gärten in Baden-Württemberg tätig sind, gehalten haben. Die Veranstaltung fand vom 22. bis 24. April 1989 in Limpach statt. Das Thema der Tagung lautete: »Kinder auf dem Weg zur (Schrift-)Sprache — Spracherwerb unter erschwerten Bedingungen und Möglichkeiten der Therapie.«

Die einzelnen Beiträge beschäftigen sich bei oberflächlicher Betrachtung mit unterschiedlichen Störungsbildern und scheinen wenig Gemeinsamkeiten aufzuweisen. In unseren Ausführungen soll jedoch vermittelt werden, daß wir von einer einheitlichen Auffassung von Sprache, Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörung ausgehen.

Wenn wir vom Spracherwerb des Kindes sprechen, kann dies auf mindestens drei verschiedene Arten verstanden werden. Es können der Erwerb von Sprachstrukturen, das Lernen von Bedeutungen und die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten gemeint sein. Die drei vom Kind zu lernenden Bereiche sind offensichtlich nicht voneinander unabhängig und können auch kaum isoliert erworben werden. Diese pragmatische Sicht vom Spracherwerb wendet sich ab von der isolierten Betrachtung einzelner Strukturbe- reiche hin zur Analyse der kommunikativen Entwicklung, die als Motor für die Sprachentwicklung angesehen wird (vgl. Bruner 1987).

Für das Kind bedeutet das Eindringen in den Bereich der Sprache das Eintreten in einen Dialog, der sich vom Kind aus zunächst nicht-sprachlich vollzieht. Die kindliche Sprachentwicklung hat ihren Ausgangspunkt in den gemeinsamen Handlungszusammenhängen, die zwischen Kind und Bezugspersonen be-

stehen. Das Kind muß sich die Strukturen der Handlungen aneignen, bevor es sie sprachlich nachvollziehen und auf andere Situationen übertragen kann. Sprachentwicklung ist also ein dialogisches Geschehen, an dem die Erwachsenen genauso beteiligt sind wie die Kinder.

Hieraus ergibt sich als Konsequenz, daß Kinder die formalen Aspekte von Sprache nicht um ihrer selbst willen lernen. Kinder erwerben Sprache, weil sie in Kommunikation mit anderen Menschen treten. Durch die Teilnahme an Kommunikationsprozessen entdecken sie sprachliche Regeln.

Sprachentwicklung ist ein individueller Prozeß, der zwar einerseits bei jedem Menschen anders verläuft, der aber andererseits bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterliegt. Bevor Kinder so sprechen und schreiben wie Erwachsene, durchlaufen sie Zwischenstufen, die auch bei sprachgestörten Kindern akzeptiert werden müssen. Hieraus ergibt sich die Konsequenz, daß kindliche Äußerungen, die aus der Sicht der Erwachsenen Fehler darstellen, nicht zwangsläufig korrigiert werden müssen. Diese Äußerungen stellen in der Regel entwicklungsbedingte Notwendigkeiten dar, die Aufschluß über den Entwicklungsstand von Kindern geben.

Wird die Sprachentwicklung als interaktionales Geschehen angesehen, so muß auch die Sprachtherapie als Kommunikationsprozeß betrachtet werden. Die Orientierung an realen Handlungssituationen und am Alltag des Kindes sollte Grundlage für das gemeinsame Handeln zwischen dem Kind und dem Therapeuten bzw. der Therapeutin sein. »Das Kind wird als eigenständiges Wesen gesehen, ‚mit‘ dem und nicht ‚an‘ dem gearbeitet wird, dessen Sprache als ‚seine‘ Sprache (nicht als falsche Sprache) akzeptiert wird und dessen Lernfortschritte nach seinen Voraussetzun-

gen und Möglichkeiten und nicht nach dem Maßstab grammatischer Korrektheit angestrebt und bewertet werden« (Dannenbauer 1984, S. 38).

Iris Füssenich stellt in ihrem Beitrag die Therapie von einem fünfjährigen Kind dar, das neben Problemen mit den Strukturbereichen von Sprache über eine »geringe Sprechbereitschaft« verfügt. Nach der Darstellung von theoretischen Grundlagen wird die von ihr durchgeführte Therapie zur Diskussion gestellt.

Detlef Hacker zeigt in seinem Beitrag, wie sich ein sechsjähriges phonologisch gestörtes Kind im Rahmen einer entwicklungsorientierten Therapie schrittweise der Phonologie seiner Umgebungssprache annähert.

Claudia Crämer und *Gabriele Schumann* verdeutlichen in ihrem Beitrag die Beziehungen der Aneignung der Schriftsprache zur allgemeinen Sprach- und Denkentwicklung. Schriftsprache wird als Teil der gesamten Sprachentwicklung dargestellt. Ausgehend von Positionen des Spracherfahrungsansatzes werden im zweiten Teil praktische Vorschläge zur Förderung der Lese- und Schreibentwicklung gemacht.

Literatur

Bruner, J.-S.: *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern, Stuttgart, Toronto 1987.

Dannenbauer, F. M.: *Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkinder*. *Der Sprachheilpädagoge* 16 (1984) 2, S. 35—49.

Die Sprachheilarbeit 35 (1990) 2, S. 56—63



Iris Füssenich, Reutlingen

»Ich weiß nicht, was soll es bedeuten!« Analyse kindlicher Äußerungen in der Interaktion

Zusammenfassung

Die Therapie eines sprachentwicklungsgestörten Kindes wird zur Diskussion gestellt. Zuerst gehe ich auf theoretische Grundlagen ein. Spracherwerb ist einerseits ein dialogisches Geschehen, an dem der Gesprächspartner genauso beteiligt ist wie das Kind selbst. So vermittelt er dem Kind durch sein sprachliches Handeln in Situationen, in denen es Verständigungsschwierigkeiten hat, ein Problemlöseverhalten. Spracherwerb wird andererseits auch als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung betrachtet. Dies hat zur Folge, daß Kinder Entwicklungsphasen durchlaufen, in denen sie Äußerungen von sich geben, die zwar mit den Normen der Erwachsenensprache nicht übereinstimmen, aber aus der Sicht des Kindes einen individuellen Fortschritt darstellen. Welche Konsequenzen sich für die Therapie ergeben, wird im zweiten Teil gezeigt.

1. Theorieteil

1.1. Problemlösen im Dialog

Die pragmatische Sicht vom Spracherwerb sieht die Sprachentwicklung nicht als Leistung eines Individuums an, sondern als dialogisches Geschehen, an welchem der Partner des Kindes einen ebenso wichtigen Anteil hat wie das Kind selbst. Die Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson hat ihren Anfang in der Befriedigung lebenswichtiger Grundbedürfnisse des Säuglings, der über angeborene Verhaltensmuster (Schreien, Saugen usw.) verfügt, mit deren Hilfe er den Erwachsenen seine Ansprüche mitteilt. Der Erwachsene reagiert in einer ganz bestimmten Art und Weise darauf und bringt somit auch seine Absichten in den Interaktionspro-

zeß ein. Die Bezugspersonen bemühen sich von Anfang an um die Herstellung von dialog-ähnlichen Situationen. Das wesentliche Merkmal dieser Interaktionen ist die grundsätzliche Bereitschaft der Erwachsenen, den Äußerungen des Kindes kommunikative Absichten zu unterstellen und sie zu interpretieren. Auf diese Weise macht das Kind die Erfahrung, daß sein Verhalten eine Reaktion beim Interaktionspartner bewirkt, und es lernt, erfolgreiche von weniger erfolgreichen Strategien zur Realisierung seiner Absichten zu unterscheiden.

Für das Kind bedeutet das Eindringen in den Bereich der Sprache das Eintreten in einen Dialog, der sich vom Kind aus zunächst nicht-sprachlich vollzieht. Die kindliche Sprachentwicklung vollzieht sich weitgehend durch das gemeinsame Handeln von Kind und Bezugspersonen. Das Kind muß sich erst die Strukturen der Handlungen aneignen, bevor es sie sprachlich nachvollziehen und auf andere Situationen übertragen kann. Die nichtsprachlichen praktischen Handlungen stellen den Beginn des Spracherwerbs dar. Eine adäquate Erklärung des Spracherwerbs muß die Art und Weise berücksichtigen, in der das Kind von der vorsprachlichen Kommunikation zum eigentlichen Sprachgebrauch gelangt. Wesentliche sprachliche Fähigkeiten sind schon in den vorsprachlichen kommunikativen Handlungen der Kinder zu finden, denn schon bevor das Kind spricht, kann es seine Gedanken und Bedürfnisse durch andere als sprachliche Mittel ausdrücken und mit anderen Menschen in Interaktion treten.

1.2. Zur Steuerungsfunktion von Sprache

Nach *Wygotski* (1964) erfüllt die Sprache zwei Hauptfunktionen: Zum einen dient sie der Kommunikation und der Regelung des sozialen Verhaltens, und zum anderen ist sie Träger von Begriffen, dabei lenkt sie psychische Prozesse (vgl. auch *Lurija* 1982).

Im ersten Stadium der Sprachaneignung spricht die Bezugsperson mit dem Kind und lenkt somit seine Aufmerksamkeit in eine ganz bestimmte Richtung (z. B. Nimm den Ball!). Die Bezugsperson hebt den genannten Gegenstand vom allgemeinen Hintergrund ab und organisiert mit Hilfe der Sprache die Handlungen des Kindes. Die prakti-

sche Handlung, die das Kind auf Anweisung des Erwachsenen durchführt, stellt den Beginn von willkürlichen Handlungen dar. In der nächsten Entwicklungsphase beginnt das Kind seine eigene Sprache zu verwenden. Sie begleitet zunächst das praktische Handeln, eilt ihm aber später voraus. Anschließend wird die entwickelte äußere Sprache zur inneren Sprache und übernimmt somit die Funktion der Verhaltenssteuerung. Das Wort ist also nicht nur ein Instrument der Widerspiegelung der Wirklichkeit, sondern dient auch der Verhaltenssteuerung und der Lenkung psychischer Prozesse.

Diese Steuerungsfunktion der Sprache bildet sich auf der Grundlage der Fähigkeiten des Kindes, sich der Sprache der Erwachsenen unterzuordnen, wodurch die Tätigkeit des Kindes verändert wird. Die Grundlage für die Entwicklung von Sprechhandlungsfähigkeit ist die Herausbildung von gemeinsamen Austauschprozessen, die eine Grundlage schaffen, um die kommunikativen Absichten von Bezugsperson und Kind zu koordinieren. Verbunden mit diesen Austauschprozessen ist die Fähigkeit, Referenzbezüge herzustellen. Die Aufgabe von Erwachsenen besteht nun darin, in vertrauten Situationen Referenzbezüge für das Kind herzustellen. *Bruner* (1977) nennt als ersten Referenzbezug »das Hinweisen«. Hiermit sind gestische, verhaltensmäßige und vokalische Vorgänge gemeint, die die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners erregen. Das Hinweisen geschieht zunächst vom Kind aus durch Blickkontakt und durch Greifen. Die Verwendung von deiktischen Ausdrücken (wie »dort«, »hier«, »ich«, »da« ...) stellt nach *Bruner* den zweiten Referenzbezug dar. Den dritten Referenzbezug nennt er »Benennen«. Dabei geht es um die Entwicklung von lexikalischen Ausdrücken, die für außersprachliche Ereignisse in der gemeinsamen Welt von Kind und Bezugspersonen geäußert werden.

Der Erwerb von ersten Wörtern ist stets mit konkreten Handlungen und Interaktionen zwischen Kind und Bezugspersonen verbunden. Erst allmählich beginnt sich das Wort von der Handlung zu lösen und erhält Selbständigkeit. Das Wort erfüllt somit zwei Hauptfunktionen (vgl. *Wygotski* 1964). Er-

stens bezeichnet es Gegenstände, Handlungen, Eigenschaften und Beziehungen. Der Erwerb der Wörter geschieht immer in Abhängigkeit von einer Reihe von Nebenfaktoren (Stimme, Situation, Gestik). Erst allmählich emanzipiert sich die Gegenstandsbezogenheit von der unmittelbaren Situation. Aber selbst wenn das Wort eine exakte Gegenstandsbezogenheit zu haben scheint, bewahrt sie in Wirklichkeit den engen Zusammenhang zu der praktischen Handlung und bezeichnet weiterhin noch nicht einen Gegenstand, sondern irgendein Merkmal desselben. Durch die Möglichkeit der Verständigung entsteht der Eindruck, daß der Endpunkt der Entwicklung mit dem Anfangspunkt zusammenfällt. Zweitens drückt das Wort die »eigentliche Bedeutung« aus, d. h., es wird in ein System von komplizierten Zusammenhängen und Beziehungen eingeführt, wobei von seinen einzelnen Merkmalen abstrahiert bzw. verallgemeinert wird.

1.3. Pragmatische Fähigkeiten

Die pragmatische Sicht vom Spracherwerb wendet sich ab von der isolierten Betrachtung einzelner Strukturbereiche hin zur Analyse der kommunikativen Entwicklung, die als Motor für die gesamte Sprachentwicklung angesehen wird. Menschen kommunizieren miteinander, weil sie sich etwas mitteilen wollen.¹

Der Fortschritt beim Spracherwerb liegt bei diesem Ansatz nicht so sehr im Bereich von Wohlgeformtheit, sondern in der Wirksamkeit von Äußerungen. Kann das Kind z. B. um etwas bitten, kann es auf etwas hinweisen, kann es Wünsche äußern oder Fragen stellen? »Bestimmte kommunikative Leistungen setzen eine ihnen entsprechende Entwicklungsstufe interaktiver Fähigkeiten voraus; kommunikative Fähigkeiten entwickeln sich nicht eigenständig (...), sondern in Abhängigkeit nicht nur von kognitiven, sondern auch von interaktiven Voraussetzungen« (Auwärter/Kirsch 1978, S. 236). Durch die Koope-

¹ In diesem Beitrag werden nur die Bereiche aufgeführt, die eine Grundlage für die durchgeführte Therapie bilden. Eine ausführliche Darstellung von pragmatischen Fähigkeiten kann in Füssenich (1987) nachgelesen werden.

ration der Interaktionspartner wird zunächst das Vorhandensein der wechselseitigen Sprech- und Zuhörerbereitschaft sichergestellt. Ist dieses formelle Kriterium erfüllt, so muß die Abfolge sprachlicher Äußerungen organisiert werden (vgl. Füssenich/Heidtmann 1984).

Darüber hinaus muß in ausreichendem Maße das eigene Verstehen von Partneräußerungen sowie die Verständlichkeit eigener Äußerungen für den Partner gesichert werden. Kinder müssen lernen, sich mit ihren sprachlichen Äußerungen auf den Zuhörer einzustellen und seine Perspektive beim Sprechen zu berücksichtigen. Bei jedem Sprechen wird ein gemeinsames Wissen vorausgesetzt (präsupponiert). In der Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten besteht die Hauptaufgabe für Kinder darin, zu lernen, wann sie, statt Präsuppositionen zu machen, dem Zuhörer explizite Hinweise über die Information geben müssen, die als Hintergrund für die Äußerung gilt. Wenn das Kind weiß, daß es einen Unterschied zwischen seinem eigenen Standpunkt und dem des Zuhörers gibt, wird es schrittweise erkennen, daß seine eigenen Präsuppositionen dem Zuhörer nicht unbedingt zur Verfügung stehen.

Die Berücksichtigung der Perspektive des Zuhörers zeigt sich vor allem in Äußerungen, die den Gesprächspartner korrigieren. Untersuchungen über normalsprechende Kinder haben die Bedeutung von Korrekturen für die gesamte Sprachentwicklung aufgezeigt. Das Auftreten von Korrekturen ist Indiz dafür, daß Kinder sich mit Sprache — und vor allem auch mit ihrer Form — auseinandersetzen. Deshalb werden Korrekturen auch als Ausdruck von sich entwickelnder Sprachbewußtheit angesehen. Es wird zwischen spontanen und elizitierten Korrekturen des Sprechers unterschieden. Sprecher vergleichen ihr Wissen über Sprache mit den sprachlichen Angeboten der Umwelt. Stellen sie eine Diskrepanz fest, so wird eine *spontane* Korrektur geäußert. In der kindlichen Sprachentwicklung treten sie oft in einer Phase auf, in der der Zuhörer gar nicht erwartet, daß die Sprache des Kindes mit der der Erwachsenen übereinstimmt. Das Bewußtwerden des Auseinanderklaffens zwischen seiner Sprache

und der des Zuhörers ist die eigentliche Motivation der Kinder, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern.

Untersuchungen (vgl. z. B. *Clark/Andersen 1979*) haben gezeigt, daß Kinder gerade die Elemente korrigieren, an denen sie zur Zeit »arbeiten«. Bei den *elizitierten* Korrekturen, die der Sprecher selbst vornimmt, hat ihm der Kommunikationspartner die Notwendigkeit zur Korrektur mitgeteilt. Der Sprecher hat dann zu überprüfen, was an seiner Äußerung korrekturwürdig ist. Eine dritte Form von Korrekturen besteht darin, daß der Zuhörer eine Äußerung des Sprechers korrigiert. Diese letztgenannten sowie die elizitierten Korrekturen treten vor allem in Nichtverstehens- bzw. Mißverstehenssituationen auf.

1.4. Konsequenzen für die Sicht von Sprachstörungen

Stehen bei der traditionellen Sicht von Sprachstörungen vor allem Defizite einzelner Sprachebenen im Vordergrund, so geht es aus pragmatischer Sicht u. a. um folgende Fragen²:

- a) Wie gehen Kinder mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten um?
- b) Sind Kinder in der Lage, im aktuellen Handlungsgeschehen ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern?
- c) Können Kinder (sprachliche) Handlungen imitieren?
- d) Äußern sie Korrekturen?

Um diese Fragen beantworten zu können, ist es notwendig, zu Beginn einer Therapie eine gemeinsame Handlungsbasis zwischen Erwachsenen und Kind herzustellen. Dabei kann es ohne weiteres sein, daß die kommunikativen Prozesse zunächst einmal nicht-sprachlich ablaufen. Wichtig ist vor allem, daß die Erwachsenen versuchen, von den Interessen des Kindes auszugehen.

Die pragmatische Sicht vom Spracherwerb hat die Bedeutung des Kommunikationspartners für das (Sprach-)Verhalten von Kindern herausgearbeitet. Hieraus haben die Bezugspersonen von sprachgestörten Kindern die Konsequenz zu ziehen, ihr eigenes (Sprach-)Verhalten ständig zu reflektieren

und sich mit ihrem (sprachlichen) Handeln auf die (sprachliche) Handlungsfähigkeit des Kindes einzustellen. Wenn sprachliches Lernen vorwiegend in gemeinsamen Handlungskontexten geschieht, so ist die Inszenierung von kindgerechten Sprechlernsituationen notwendig, bei denen die Erwachsenen die Kinder nicht nur in passive Rollen drängen, sondern die »Entwicklung von Selbstlernpotentialen« (*Weber 1987, S. 26*) unter möglichst natürlichen Bedingungen fördern. »Dieser Anspruch erscheint mir am ehesten verwirklicht, wenn situationsadäquater Sprachgebrauch durch Einbettung in einen sinnvollen Kontext konkret erfahrbar und damit die Verwendung bestimmter Sprachstrukturen einsichtig gemacht wird« (*Weber 1987, S. 26*). Hier bieten sich vor allem Verfahren an, die natürlicher Kommunikation entsprechen und eine Funktion im normalen Spracherwerb erfüllen, wie z. B. Techniken des Modellierens. Dabei sind vor allem Expansionen, Extensionen, Umformungen, das »self-talking« und bestimmte Fragetechniken (vgl. *Dannenbauer 1983, Weber 1987*) zu nennen.³

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß bei der pragmatischen Sicht vom Spracherwerb das handelnde Kind in Interaktion mit seinen Gesprächspartnern im Mittelpunkt der Betrachtung steht. Der Fortschritt in der Sprachentwicklung liegt nicht so sehr im Bereich der Wohlgeformtheit einer Äußerung, sondern im Bereich der Wirksamkeit oder Effektivität, also »wie-man-durch-Sprache-etwas-erreichen« kann. Wenn kleine Kinder anfangen zu sprechen, werden sie darin unterstützt, noch weitere Äußerungen von sich zu geben. Daß sprachgestörte Kinder in der traditionellen Therapie von sich aus etwas sagen, wird dagegen oft verhindert, zumindest nicht gefördert. Viele Kinder dürfen über einen längeren Zeitraum nur Wörter oder Sätze äußern, die die Therapeuten ihnen vorgeben. Sprechen beschränkt sich dann meist auf das Nachsprechen von Sätzen unter Vermeidung von Fehlern.

² Hier werden nur die Aspekte genannt, die für die durchgeführte Therapie von Bedeutung sind.

³ Ich gehe nur auf solche Verfahren ein, die für die praktische Arbeit mit dem Kind von Bedeutung sind.

2. Praxisteil

2.1. Das Kind Andreas

Ausgangspunkt für die Übernahme der Therapie war die Überlegung der Mitarbeiterinnen des Sonderschulkindergartens für Sprachbehinderte, den Jungen — ich nenne ihn Andreas — in eine andere Einrichtung zu überweisen, da er von seinen sprachlich-kognitiven Voraussetzungen als zu »schwach« für ihren Kindergarten eingestuft wurde. Als die Mitarbeiterinnen des Kindergartens sich dann doch entschlossen hatten, Andreas zu behalten, wurde er von allen optimal gefördert. Die Fortschritte, die er dann gemacht hat, sind auf die *gesamte* Förderung zurückzuführen.

Ich habe Andreas im April 1988 kennengelernt. Die Therapien führe ich seit Anfang November in der Regel zweimal wöchentlich durch. Eine Therapiesitzung dauert ungefähr 30 Minuten. Während des Sommersemesters 1989 haben einmal wöchentlich zwei Student(inn)en zugeschaut bzw. mitgemacht. Alle Therapien werden mit Tonkassette aufgezeichnet, von einigen existieren Videoaufnahmen. In diesem Aufsatz gehe ich nur auf die Sitzungen der ersten sechs bis sieben Monate ein.

Andreas wurde im August 1983 geboren. In dem Gutachten des Sonderschulkindergartens vom 24. März 1988 wird neben den Problemen mit den Strukturbereichen der Sprache die »geringe Sprechbereitschaft« des Kindes erwähnt. Trotz Betreuung im Sonderschulkindergarten für Sprachbehinderte hatten sich nach einem halben Jahr keine Entwicklungsfortschritte gezeigt. Zu Beginn meiner Therapie konnte Andreas als ein »Kind ohne Sprache« (vgl. Kegel 1987) charakterisiert werden. Bei vertrauten Personen war er sehr wohl in der Lage, weitgehend nonverbale Kommunikation aufzunehmen. Er schaute dann seine Umgebung mit großen Augen an, nahm meist eine abwartende Haltung ein und wurde selten von sich aus aktiv. Er suchte Kontakt und Aufmerksamkeit, wobei er sich allerdings weitgehend nonverbal verständigte. In vielen Situationen sprach er — wenn überhaupt — nur in wenigen Mehr-Wort-Äußerungen (vgl. B 1). Hatte ein Spiel

seine Aufmerksamkeit geweckt, gab er auffordernde Äußerungen (z. B. guck, da, dort) von sich.

(B 1): Mehr-Wort-Äußerungen von Andreas (5;3 Jahre) während der ersten Therapiesitzung (Dauer: 25 Min.)

guck da	fünf Jahr alt
ein Polizei	mit Bus
ein Bagger	ein Messer
und da	Ist ein Pilz
da auch, guck	ein Hund

2.2. Aufbau von gemeinsamen Handlungszusammenhängen

Ziel der ersten Therapiesitzungen war es, eine gemeinsame Handlungsbasis mit Andreas zu finden. Am Beispiel des Themas »Bauernhof« wurden Spielhandlungen initiiert und aufgebaut. Zu Beginn habe ich vier Tiere vom Bauernhof (Hund, Schaf, Katze und Hase) mitgebracht und mit ihm darüber gesprochen, was diese Tiere gerne fressen und trinken. Das mitgebrachte Futter (Knochen, Milch, Körner und Gras) wurde anschließend »verfüttert«. In den weiteren Sitzungen wurde die Fütterung wiederholt und das Spiel durch das Bauen eines Stalls, durch Traktorfahren usw. erweitert. Da ich zu Beginn der Therapie die Gedächtnisleistung des Kindes nicht einschätzen konnte, hatte ich ein Buch mitgebracht, in dem genau diese Tiere und das entsprechende Futter abgebildet sind. Wenn er vergessen hatte, was die Tiere mögen, hatte er die Möglichkeit, dies in dem Buch nachzuschauen. Dieses Angebot hat er auch mehrmals in Anspruch genommen. Da er zu der Zeit weitgehend nonverbal handelte, habe ich ihm bewußt eine »nichtsprachliche Lösung« für das »Problemlösen im Dialog« (vgl. Bruner 1980) angeboten.

2.3. Zum Zusammenhang von Handeln und Sprechen

Das Thema »Bauernhof« wurde durch zwei Bauernhof-Besuche konkretisiert. Wir hatten zwar eine gemeinsame Handlungsbasis durch dieses Thema gefunden, doch verfügte Andreas über zu geringe Spielideen, so daß ich stets eine dominierende Rolle innehatte. Aus diesem Grund habe ich Andreas anschließend eine strukturiertere Sitzung an-

geboten. Ich habe ihm das Dominospiel (zuerst ein einfaches und anschließend das Maus-Domino) beigebracht. Durch die Wahl des Dominospiels ist der Handlungsablauf vorgegeben und meine dominierende Rolle relativiert worden. Ziel dieser Therapiesitzungen war es, ihm die enge Verbindung zwischen Handlung und Sprache bewußter zu machen. Auf das Spiel hat er sich gerne eingelassen und die Regeln auch schnell begriffen. Ich habe mein Spiel sprachlich begleitet.⁴ Da der Handlungsrahmen begrenzt war, konnte er sich stärker auf Sprache konzentrieren und hat dabei sofort meine Äußerungen imitiert (vgl. B 2).

Ich habe seine Äußerungen nicht korrigiert. Eine Rückmeldung habe ich ihm nur durch modellierte Äußerungen gegeben. Zu Beginn des Spiels konnte er einige Abbildungen (Pin-

guin, Vogel, Schildkröte) nicht benennen. Er hat dann nicht nachgefragt, wie sie heißen, sondern nur geschwiegen. Ich habe ihm die entsprechenden Wörter genannt, die er dann auch meist aufgegriffen und beim nächsten Mal verwendet hat (vgl. B 3).

(B 2): Einfaches Domino

(N) Pilz	I ein Vogel an
Ein Igel	I ein Igel
Und ich Birne	I Birne an
Ich eine Schildkröte	Und i ein Vogel
Und i ein Pilz	Ich lege einen Vogel an
I (au) eine Löwe	
Ich eine Ente	
Ich (lege) ein Pilz (an)	

Maus-Domino

I (a) eine Ente	I (a) nur eine Maus
I (a) Maus mit Eis an	I nur ein Auto
() Maus mit Eis an	Ich Besen mit Maus an
Nur Maus mit Eis an	Maus an mit Eis an
Hier leg i ne Regenschirm	

⁴ Vgl. die Ausführungen zum »self-talking« bei Dannenbauer 1983 und Weber 1987.

(B 3)

A	(N) Igel	Pilz.	
I	Mal gucken, was kann ich jetzt anlegen?	Oder?	Genau. Paß auf, ich
A		Ein/ein, ein Igel.	
I	lege einen Pilz an. Und was kannst Du jetzt anlegen?		Gut. Und
A	Ein Birne.	Ein
I	was kann ich anlegen?	Oder?	Schildkröte
A	Und ich eine (Blume)		Ich lege eine
I	Birne an.	Gut. Ich lege einen Igel an.	Und ich Birne.
A	...	Schildkröte	Und ich eine ().
I	Was?	Schildkröte	Ich lege einen Vogel an.
A		Ich eine Schildkröte	
I	Ich liege / ich lege Pinguine an.		Ich lege eine Schildkröte an.

Wenn er eine Abbildung falsch benannt hat, habe ich durch Nachfragen (Ist das eine Blume?) oder durch Alternativfragen (Ist das ein Löwe oder eine Blume?) versucht, ihn zu einer korrigierten Äußerung zu bewegen (vgl. B 4).

(B 4): Elizitierte Selbstkorrektur

A	Du kann net. Du kann net.	Nur Eis mit Maus an.
I		Ich lege nur eine Maus an.
A		Maus mit Eis an.
I	Wie heißt das?	Gut. Und ich lege / hm, nur eine ...

In anderen Situationen habe ich ihm die semantisch korrekte Äußerung vorgegeben, die er auch meist übernommen hat (vgl. B 5).

(B 5): Übernahme der Fremdkorrektur

A	I eine Maus.		<u>Ich Besen</u>
I	anderes anlegen.	Gut. Ich lege Rollschuhe an.	
A	<u>mit/mit Maus an.</u>		
I		<u>Heißt das: Maus mit Besen oder Besen mit Maus an?</u>	
A	<u>Besen mit Maus</u>	<u>Ja.</u>	
I	<u>Besen mit Maus?</u>	<u>Wir sagen immer: Maus mit Besen</u>	
A	<u>Maus mit Besen an.</u>		
I	Gut.		

Mit der Zeit konnten bei Andreas auch spontane Selbstkorrekturen beobachtet werden (vgl. B 6).

(B 6): Spontane Selbstkorrekturen

Ein Löwe/Tiger
Und ich ein I/Blume.
Und ich eine Sirdkôte/Sildkôte
Ich eine Ente/ein Vogel an.

Als er die abgebildeten Gegenstände sicher benennen konnte, habe ich bewußt ab und zu eine Abbildung falsch benannt. Dies ist ihm sofort aufgefallen (vgl. B 7).

(B 7): Andreas fordert mich zur Korrektur auf

I: Das ist ein Schal!
A: (verneint) Guck!
I: Ach, ein Hut.

Eines meiner Hauptziele in dieser Phase der Therapie bestand darin, daß Andreas bei (sprachlichen) Problemen lernen sollte, Strategien zu entwickeln, diese zu lösen. Als er in der Lage war, im aktuellen Handlungs-geschehen seine (sprachlichen) Fähigkeiten zu erweitern (vgl. B 8), war dieses Ziel weitgehend erreicht.

(B 8): Roland und Andi spielen mit dem Mäuse-Domino

A	<u>Wie/wie heißt die?</u>	Ja.	<u>Wie, wie heißt die?</u>
R	Das da?	Das ist eine Maus	Das da? Das
A	()	Ein Ball	
R	ist eine Maus mit einem Korb.	Weißt Du, was das ist da?	Ein
A	<u>Un des?</u>	<u>Un des?</u>	
R	Ball, ja.	Und da hat die Maus einen Drachen	Un das
A	<u>Hm. Un des?</u>		(Hegen)
R	ist ein Besen.	Ja, wie sagt man denn bei Euch? Hm.	
A	...		
R	Ein.	Wie sagst Du denn? Ich habs nicht verstanden. Du hast etwas gesagt.	
A	<u>Un des?</u>	<u>Des?</u>	
R	Das da, das ist eine Angel	Das ist eine Schaukel.	Das ißt man im
A		Hm.	
R	Sommer, wenn es heißt ist. Schleckt man daran.		Ist ein Eis, Eis, Eis ist
A		Hm.	
R	das. Sind viele neue Dinge, hm?	Was kennst Du alles da? Hm? Was ist	
A	Eine Mütze.	<u>Is das?</u>	
R	das?	Eine Mütze, ja oder ein Hut. Und das da?	Ist ein Boot.
A	Ein Boot.	Ja.	Wie
R	Hm. Wollen wir's mal versuchen?	Also, eins, eins/	<u>Wie des da?</u>
A			
R	genau.		

2.4. Zur Steuerungsfunktion von Sprache

Bei dem Dominospiel gibt es fünf Situationen, die rein sprachlich gelöst werden müssen:

- Wer teilt die Karten aus?
- Wer fängt an?
- Wer kann nicht mehr anlegen?
- Wer hat gewonnen?
- Wer möchte noch einmal spielen?

Zu Beginn des Spiels habe ich diese Situation sprachlich geregelt. Mit zunehmender Vertrautheit der Spielregeln habe ich abgewartet, ob Andreas die Initiative in diesen Situationen ergreift. Wenn er dies nicht machte, habe ich in einfachen Äußerungen Möglichkeiten der Verständigung angeboten und entsprechend seinem Wunsch reagiert. Mit der Zeit hat Andreas gelernt, diese Situationen auch rein sprachlich zu steuern (vgl. B 9).

(B 9)

Du	Hm, will i nich.
Du anfang(n).	Du ha gewonnen.
Ich komm.	Du hast gewonnen.
Kann i au net.	I komm.
Du kann net (lacht)	I kann i net.
Ich bald gewonnen.	Will i lieber so.
Du wonnen.	Du kann net, gä?
No mal!	Wo kann i denn?
Wir spielen noch mal!	
Spielen wir noch mal?	
I kann net.	
Wo Rollschuh?	
I seh keine Rollschuh.	

2.5. Konsequenzen für die weitere Therapieplanung

Im Verlauf der weiteren Therapie bin ich bei den strukturierten Situationen geblieben. Wir haben anschließend noch Quips und Quartett gespielt. Durch die Spielhandlung waren unsere Rollen vorgegeben. Es konnten Routinehandlungen entwickelt werden, und doch veränderten sich die Anforderungen an Andreas' sprachlich-kognitive Leistungen. Insgesamt habe ich darauf geachtet, daß die Inhalte der Therapiesitzungen weitgehend von Andreas bestimmt wurden. Hatte er keine Lust (mehr) zu dem einen oder anderen Spiel, habe ich ihm ein neues angeboten.

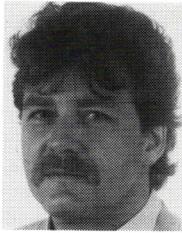
Anhand der Sprachproben von Andreas ist hoffentlich deutlich geworden, daß der entwicklungsproximale Ansatz einer an pragmatischer Spracherwerbtheorie orientierten Therapie auch Auswirkungen auf die Strukturbereiche wie Grammatikentwicklung hat. Auch wenn viele Äußerungen des Kindes noch nicht mit den Grammatikregeln der Er-

wachsenen übereinstimmen, so stellen sie in der Entwicklung des Kindes einen Fortschritt dar.

Literatur

- Auwärter, M., und Kirsch, E. E.: Interaktive Grundlagen komplexer kommunikativer Fähigkeiten. In: Augst, G. (Hrsg.): Spracherwerb von 6 bis 16. Düsseldorf 1978, S. 235—248.
- Bruner, J. S.: Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen. Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 829—845.
- Bruner, J. S.: Mutter — Sprache. Psychologie heute 7 (1980) 4, S. 60—67.
- Clark, E. V., und Andersen, E. S.: Spontaneous repairs: Awareness in the process of acquiring language. Papers and Reports on Child Language Development 16 (1979), S. 1—12.
- Dannenbauer, F. M.: Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie. Historische, sprachheilkundliche und sprachpsychologische Perspektiven. Birkach, Berlin, München 1983.
- Füssenich, I.: Gestörte Kindersprache aus interaktionistischer Sicht. Heidelberg 1987.
- Füssenich, I., und Heidtmann, H.: Bedeutung und Anwendung der Gesprächsanalyse innerhalb von Sprach- und Kommunikationsdiagnostik. Sonderpädagogik 14 (1984) 2, S. 49—62.
- Kegel, G.: Sprache und Sprechen des Kindes. Opladen 1987.
- Lurija, A. R.: Sprache und Bewußtsein. Köln 1982.
- Weber, H.: Überlegungen zur therapeutischen Betreuung dysgrammatisch sprechender Kinder unter besonderer Berücksichtigung methodischer Fragestellungen. Der Sprachheilpädagoge 19 (1987) 1, S. 26—38.
- Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen. Berlin 1964.

Anschrift der Verfasserin:
 Iris Füssenich
 FB Sonderpädagogik
 Postfach 2344, 7410 Reutlingen
 Iris Füssenich ist Professorin für
 Sprachbehindertenpädagogik der
 Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
 mit Sitz in Reutlingen.



Detlef Hacker, Varel

Eine Entdeckungsreise nach L 1 oder: Wie M. sich der Phonologie des Deutschen nähert

Zusammenfassung

Dargestellt wird die Behandlung eines phonologisch gestörten sechsjährigen Kindes. Ausgehend von der phonologischen Prozeßanalyse wird der erhobene Befund hinsichtlich der einzuleitenden therapeutischen Intervention diskutiert. Die Therapie stellt das aktiv lernende und Regeln entdeckende Kind in seiner sich in kleinen Schritten vollziehenden phonologischen Entwicklung in den Vordergrund.

1. Vorbemerkungen

Die Beschäftigung mit Problemen aussprachege störter Kinder weist eine besondere Tradition auf. Vermutlich sind die Möglichkeiten sprachlicher Verständigung am nachhaltigsten eingeschränkt, wenn Kinder Erwerbsprobleme in lautsystematischer Hinsicht zeigen. So verwundert es nicht, daß die Aussprachestörung eines Kindes im Rahmen von Diagnostik und Therapie unter den verschiedenen sprachlichen Aspekten eine zentrale Rolle einnimmt. Dabei beschränkt sich ihre Betrachtung bislang trotz der sich schrittweise verändernden terminologischen Beschreibungen auf die Artikulation. Vorliegende deutschsprachige Lautprüfverfahren zielen allein auf die Erfassung der phonetischen Ebene der Aussprache ab, indem einzelne Laute und Lautverbindungen in ihrer Bildbarkeit an spezifischen Wörtern überprüft werden. Die Sicht der Aussprache wird reduziert auf den physiologischen Vorgang der Hervorbringung von Sprachlauten oder Sprachlautketten, einer prinzipiell unbegrenzten Menge unterschiedlicher Sprechbewegungen.

Ein überzeugendes Plädoyer für die Berücksichtigung der phonologischen Ebene der Aussprache hat Scholz (1987) zum wiederholten Mal vorgetragen. Empirisch konzentriert sich die Betonung des phonologischen

Aspekts bei Kindern nachhaltig auf die sogenannte funktionelle Dyslalie (vgl. Hacker/Weiß 1986). Grundet sich eine phonetische Störung in einer zentral oder peripher bedingten Problematik der Artikulation, so handelt es sich bei einer phonologischen Störung um ein Problem der Aneignung des phonologischen Systems der Umgebungssprache. Mit anderen Worten: Ein phonologisch gestörtes Kind mag sehr wohl in der Lage sein, spezifische Sprachlaute hervorzubringen, nicht jedoch dazu, diese auch in ihrer sprachlichen Funktion in seinen Äußerungen zu realisieren. So kommt es nicht allein darauf an, daß ein Kind beispielsweise ein s-ähnliches Geräusch produzieren kann. Vielmehr muß es auch erfahren, daß die entsprechende Produktion in sprachlichen Kontexten von Bedeutung ist. Es bedarf der wiederkehrenden Erfahrung, daß die Realisierung des Phonems /s/ Bedeutungen differenziert. Das beliebige »Einschleifen von Artikulationsmustern« muß für ein phonologisch gestörtes Kind so lange eine ästhetische Korrektur bleiben, bis es sich selbst ein implizites Wissen über die Funktion der angebotenen Phoneme aneignet.

Neben der allgemeinen Sprachdiagnostik bedarf jedes aussprachegestörte Kind einer sorgfältigen phonologischen Analyse, die in ihrem ersten Schritt eine phonetische Beschreibung naturgemäß einschließt. Zusammenfassend gelten die Aussprachedaten der Rekonstruktion des kindlichen phonologischen Systems. Als besonders hilfreich hat sich in den letzten Jahren die phonologische Prozeßanalyse erwiesen. Ihre Anwendung beschränkt sich hier allein darauf, die Systematik der Abweichung kindlicher Sprachproduktionen von der Umgebungssprache zu erfassen. Wenn im weiteren von phonologischen Prozessen die Rede sein wird, so geht

es folglich nicht um die Beschreibung mentaler Operationen psychischer Realität. Die Prozeßanalyse erweist sich als besonders geeignet, die Regelmäßigkeit phonologischer Abweichungen und die Konsistenz phonologischer Systeme abzubilden. Implizit liefert sie zugleich detaillierte Aussagen über mögliche Ansatzpunkte der Einflußnahme auf kindliche Phonologien.

Grundsätzlich gilt in der Therapie, beim Kind ermittelte Entwicklungsprozesse zu lancieren. Der Therapeut versteht sich dabei als Begleiter des Kindes auf seinem Weg der Entdeckung sprachlicher Regelmäßigkeiten. In besonderem Maße bedarf es dabei der differenzierten Bereitstellung von sprachlichen Erfahrungsmöglichkeiten für das Kind, die alltäglichen sprachlichen Interaktionssituationen möglichst nahe kommen müssen. Die Fokussierung auf spezifische phonologische Problembereiche ist in unterschiedlicher Weise praktikabel, sie reicht von einfachen Modellierungstechniken hin zu stark strukturierten Herangehensweisen beispielsweise mit Hilfe der Minimalpaarbildung. In keinem Fall darf hierbei der Bedeutungsaspekt verlorengehen. Auch die Aneignung der formalen Struktur der Sprache kann nicht losgelöst von ihrem Wesen als Mittel der gegenseitigen zwischenmenschlichen Verständigung erfolgen.

Die Entwicklung des phonologischen Systems der Umgebungssprache verläuft beim Kind nicht geradlinig. Mit möglichst großer Genauigkeit sind Entwicklungstendenzen aufzuspüren, notwendige Zwischenschritte zu entdecken und auf natürliche Art und Weise zu akzeptieren. Folgerichtig erscheint nur eine konsequent individualisierende Therapie denkbar, sind doch die Entwicklungsverläufe der Aneignung phonologischer Systeme zwischen Kindern quantitativ und qualitativ recht verschieden. So gilt die folgende Falldarstellung nur der Herausarbeitung des Prinzipiellen.

2. Das Kind Marco

Im Alter von 5;6 Jahren wurde Marco wegen eines »Stammeln bei vielen Konsonanten und Konsonantenverbindungen« in einen Sprachheilkindergarten eingewiesen. Es

wurde von dem zuständigen Fachberater für Hör- und Sprachgeschädigte des örtlichen Gesundheitsamtes festgehalten, daß Marco seit seiner ersten Vorstellung im Alter von 4;9 Jahren sprachlich keine Fortschritte gemacht hatte. Bis zum Zeitpunkt der Aufnahme des Jungen in den Sprachheilkindergarten im Alter von nunmehr 6;0 Jahren hatte er keinerlei Sprachtherapie erhalten.

Eine Erstüberprüfung mit der »Werscherberger Lautprüf- und Übungsmappe« (Gey 1976) ergab bei Marco das Bild einer »universellen Dyslalie«. Bei freien Äußerungen war er kaum zu verstehen. Die schwere Aussprachestörung fiel aus dem Bild des allgemeinen Sprachentwicklungsstandes kraß heraus. Semantisch-lexikalisch schien Marco zumindest annähernd altersentsprechend entwickelt zu sein. Auch sein grammatisches Entwicklungsniveau entsprach weitgehend seinem Lebensalter. Seine freien sprachlichen Äußerungen konnten überwiegend den Entwicklungsphasen vier und fünf (vgl. Clahsen 1986) zugeordnet werden. Beobachtet wurde die Verwendung zusammengesetzter Sätze mit Koordinationen und Subordinationen ebenso wie kasusmarkierter nominaler Satzglieder. Auch unter pragmatischen Gesichtspunkten zeigten sich bei Marco keinerlei Einschränkungen. Dies galt im selben Maße für die Entwicklungsbereiche der Motorik, der Sensorik sowie der Kognition und Intelligenz.

In psychosozialer Hinsicht wirkte der Junge eher zurückgezogen. Vermutlich die Schwere der Aussprachestörung ließ ihn in seiner Bereitschaft, insbesondere zu anderen Kindern Kontakt aufzunehmen, wenig motiviert erscheinen. Wurde er von anderen nicht verstanden, so ließen sich Zeichen von Verlegenheit und schamhaftes Erröten beobachten. Von Erwachsenen schien er mehr Verständnis für sich zu erwarten, so daß ihm der Zugang zu ihnen leichter fiel. Anzeichen eines Störungsbewußtseins waren sicher vorhanden, vermutlich erlebte Marco Situationen des Nichtverstandenwerdens immer wieder als Ablehnung seiner Person, weniger bezogen auf seine sprachlichen Äußerungen. Zwei Versuche des Besuchs eines Regelkindergartens in größeren zeitlichen Abständen vor der Aufnahme in den Sprachheilkindergarten

garten waren an dem vehementen Widerstand des Jungen gescheitert.

Die Vorgeschichte von Marco bot bis auf die deutliche Störung der Entwicklung der Aussprache keinerlei Besonderheiten. Eine früher problemlos verlaufene Mittelohrentzündung schien in diesem Zusammenhang bedeutungslos. Der aktuelle HNO-ärztliche Befund bei Aufnahme des Kindes in den Sprachheilkindergarten war unauffällig.

2.1. Phonologische Beschreibung

Den Ausgangspunkt der phonologischen Analyse der Aussprache von Marco bildete eine freie Sprachprobe, deren Auswertung in Anlehnung an die Verfahren von *Crystal* (1982) und *Ingram* (1981) erfolgte. Spezifische konsonantische Strukturen wurden von Marco möglicherweise auf dem Hintergrund systematischen Vermeidens nicht probiert, so daß zur Vervollständigung des Korpus einzelne Bilder zum Benennen vorgelegt wurden.

Das phonetische Inventar des Kindes war wesentlich eingeschränkt. War das vokalische System ungestört, so erwies sich das konsonantische Inventar als sehr lückenhaft. Bis auf [j] und die jeweils nur einmal auftauchenden Segmente [s] und [z] konnten weder Frikative noch Affrikaten beobachtet werden. Darüber hinaus ließ sich bis auf die einmalige Notation von [R] kein Velarkonsonant entdecken. Produktiv verwendet wurden also die Reihen [p, b, m] sowie [t, d, n, l], auf die anlautende Wortposition beschränkt darüber hinaus [j] und [h]. Dennoch zeigte Marco in mundmotorischer Hinsicht keinerlei Ein-

schränkungen. Die starke Beschneidung lautlicher Vielfalt war also keinesfalls motorisch motiviert. Mühelos gelang Marco die Bildung kritischer konsonantischer Elemente bei spielerischen Lautmalereien. Auch in auditiv-phonetischer Hinsicht ergaben sich keinerlei Anzeichen verursachender Momente.

Hatte man auf der Grundlage der Untersuchung mit der Werscherberger Lautprüf- und Übungsmappe von 38 »Fehlern« (Einzelkonsonanten und Konsonantenverbindungen) sprechen müssen, so beschränkte sich die Beschreibung der Aussprache von Marco unter phonologischen Gesichtspunkten auf die Feststellung des Vorliegens nur fünf verschiedener phonologischer Prozesse (vgl. Abbildung 1). Hierbei handelte es sich um zwei Silbenstrukturprozesse (1. und 2.) sowie um drei Substitutionsprozesse (3. bis 5.).

1. In geringer Häufigkeit wurden Frikative wortfinal ausgelassen.

2. Mehrfachkonsonanz der Strukturen *K/r/-* und *l//K-* wurde obligat auf *K* reduziert.¹

3. Die Alveolarisierung als die wesentliche Form einer Vorverlagerung (der Artikulationsstelle) betraf bei Marco sämtliche Velar- und Palatalkonsonanten bis auf */j/*, dies bezogen

¹ *K* steht hier nicht für ein spezifisches konsonantisches Segment, sondern für Konsonant. Dies beinhaltet, daß das erwartete Segment durchaus zusätzlich substituiert werden konnte. Dies betraf beispielsweise die Realisierung von »Kreide« als [ta|de]. Es sind hier folglich zwei Prozesse beteiligt, nämlich die Reduktion von Mehrfachkonsonanz (*K/r/-* → *K*) sowie die Alveolarisierung (3.).

Prozeß	Ziel	Realisierung
1. Auslassung finaler Konsonanz	auf noch	aʊ nɔ
2. Reduktion von Mehrfachkonsonanz	drin Schwimmbad	d l n 'h l m b a · t
3. Alveolarisierung (Vorverlagerung)	kann Angel	tan 'anɛl
4. Plosivierung	ich Pose Haus	l t 'pode h a t
5. Öffnung	weil Salat Ring	h a l l h a ' l a : t h l n t

Abbildung 1: Beispiele der bei M. beschriebenen phonologischen Prozesse

auf sämtliche möglichen Wortpositionen (An-, In- und Auslautstrukturen).

4. Von der Plosivierung (Ersetzung von Frikativen und Affrikaten durch Plosivkonsonanten) waren sämtliche Frikative, Affrikaten sowie /r/ betroffen. Dieser Prozeß beschränkte sich jedoch auf die intervokalische sowie wortfinale Stellung, von letzterer war /r/ erwartungsentsprechend ausgenommen.

5. Der Prozeß der Öffnung (Einsatz des Öffnungskonsonanten [h])² berührte lediglich die Anlautposition. Er betraf sämtliche unter 4. genannte Konsonanten, so daß bezogen auf diese Phoneme in gewisser Weise von kombinatorischen Varianten gesprochen werden konnte.

2.2. Diskussion des phonologischen Befundes

Innerhalb des phonologischen Systems von Marco, das seine Sprachproduktionen leitet, finden sich keine völlig außergewöhnlichen Prozesse, wenngleich der Vorgang der Öffnung in einer Stärke hervortritt, wie er in der normalen Entwicklung nicht erscheint. Auch in der Population phonologisch gestörter Kinder wirkt dieser Prozeß eher ungewöhnlich (vgl. *Hacker/Weiß* 1986). Mit Sicherheit aber läßt sich sagen, daß der Erwerb des phonologischen Systems der Umgebungssprache bei Marco desynchronisiert (vgl. *Dannbauer* 1987) verläuft. Diese Annahme erscheint trotz des ausgesprochen mageren Standes der Empirie über die phonologische Entwicklung deutschsprachiger Kinder gerechtfertigt. Anhaltspunkte zur Chronologie phonologischer Prozesse in der (englischen) Kindersprache liefert zusammenfassend *Grunwell* (1982), wobei ihre Ergebnisse aber nur bedingt Rückschlüsse auf deutschsprachige Kinder erlauben.

Das phonologische System von Marco erweist sich als völlig konsistent und regelhaft. Voraussagen seiner Äußerungsstrukturen sind auf der Grundlage der beschriebenen phonologischen Prozesse möglich. Was mitunter als inkonsequentes Stammeln bezeichnet

net und bei Marco auch so eingeordnet werden würde, erweist sich bei genauer Analyse als völlig regulär. Gemeint ist hiermit das — oberflächlich betrachtet — merkwürdig anmutende Umgehen mit den Frikativen ausschließlich /j/ und den Affrikaten; diese werden wortinitial bzw. silbenanlautend mit [h] realisiert, intervokalisches und wortfinal durch einen Plosiv substituiert. Aber gerade hierin zeigt sich eben die Regelhaftigkeit, die sich dem Betrachter aber nur dann eröffnet, wenn er seinen Blick vom Einzelkonsonanten auf übergeordnete sprachliche Strukturen ausdehnt.

Für die Planung der einzuleitenden Therapie erscheint wesentlich, daß Marco auf segmentaler Ebene überwiegend wohlartikulierte Laute produzierte, akzeptabel in bezug auf das hochsprachliche Lautinventar; potentiell bestand der volle Umfang erforderlicher Artikulationsbewegungen. Da neben der intakten motorischen Steuerung auch die bereits erwähnte auditive Verarbeitung ungestört schien, war die Annahme berechtigt, daß es sich bei Marco primär um ein Problem der produktionsbestimmenden inneren Repräsentationen der unterschiedlichen Wortformen handelte. Bezogen auf die verschiedenen Kriterien, die zur Bestimmung der Auswahl einzelner therapeutischer Schritte diskutiert werden (vgl. *Hacker* 1990), war der Prozeß der Öffnung vordringlich zu überwinden. Die folgenden Gründe waren hierfür entscheidend:

1. Der Umfang des konsonantischen Phoninventars war stark eingeschränkt, so daß seine Erweiterung möglichst rasch angestrebt werden sollte.
2. Da bei Marco insgesamt nur fünf Prozesse festgestellt worden waren, konnte sich die Therapie zunächst auf einen einzelnen beschränken.
3. Der Prozeß der Öffnung war derjenige, welcher von den bei Marco erfaßten am stärksten von der normalen Entwicklung abwich. In gewisser Weise kann man sagen, daß insbesondere dieser Prozeß den weiteren Erwerb des phonologischen Systems blockierte, praktisch eine Sackgasse bildete, aus der Marco — wie die Vorberichte nahelegten — von selbst offensichtlich nicht herausfand.

² Wegen der Schwierigkeit der Lokalisierung von [h] wird der Terminus Öffnung an dieser Stelle dem der Rückverlagerung vorgezogen.

4. Dieser Prozeß war nahezu obligat in seinem Auftreten.
5. Die Verständlichkeit der Äußerungen von Marco war insbesondere infolge der Öffnung stark eingeschränkt.
6. Versuche zeigten, daß Marco leicht zur Überwindung dieses Prozesses zu stimulieren war.
7. Der Öffnungskonsonant /h/ war funktionell besonders stark belastet, war er doch Substitut für hochsprachlich zumindest acht verschiedene Konsonanten.

Sollte die Überwindung des Prozesses der Öffnung zügig verlaufen, so sah die weitere Therapieplanung aufeinanderfolgend die Arbeit an der Plosivierung und später der Alveolarisierung vor. Der Prozeß der Auslassung finaler Konsonanz war in seinem fakultativen Auftreten von untergeordneter Bedeutung. Wieweit die Vereinfachung von Mehrfachkonsonanz mit Hilfe der Arbeit an den anderen Prozessen beeinflußt werden würde, mußte abgewartet werden.

3. Skizze der Förderung

Der Ablauf der angebotenen therapeutischen Schritte stellt für den Therapeuten ein hypothesengeleitetes Vorgehen dar. Dem Kind soll Gelegenheit gegeben werden, mit Hilfe eines systematisch geleiteten sprachlichen Angebots phonologische Regelmäßigkeiten zu entdecken. Der sprachliche Input wird also stark kontrolliert, wobei es sich als positiv herausstellt, die sprachliche Beeinflussung im Rahmen von Spielhandlungen vorzunehmen, in denen für das Kind Sprache als von eher untergeordneter Bedeutung erscheint. Insbesondere in diesen Situationen läßt sich ein leichter pragmatischer Druck ausüben, der das Kind zu einer Reflexion seiner Sprachproduktionen führt.

Ein Beispiel: Der erste Therapieschritt bei Marco zielte darauf ab, den sehr starken Prozeß der Öffnung zu überwinden. Da von diesem Prozeß unter den Frikativen auch /f/ in Wortanfangsposition betroffen war, konnte erwartet werden, daß das Wortpaar Halle/Falle bei Marco aussprachemäßig zu [ˈhələ] neutralisiert werden würde. Es sollte dem Jungen nunmehr ermöglicht werden, diese homo-

nyme Form aussprachemäßig in zwei unterscheidbare Lautstrukturen aufzuspalten. Zunächst mußte hierzu der entsprechende Handlungsrahmen geschaffen werden: Beschaffung einer Falle, gemeinsame Herstellung einer Halle aus Bausteinen, Bereitstellung einer Maus, die als Marionette bewegt werden konnte. Das Mäusespiel bestand zunächst darin, daß Marco die Maus je nach sprachlicher Anweisung alternativ zur Halle oder Falle führte. Erwartungsgemäß bereitete diese sprachliche Distinktion keinerlei Probleme. Im Sinne der Hypothese der doppelten Repräsentation (vgl. *Dannenbauer/Kotten-Sederqvist* 1987) war anzunehmen, daß die perzeptionsbezogenen zentralen Repräsentationen bei Marco mit denen der Erwachsenen weitgehend übereinstimmen.

Der erfolgte Rollenwechsel schaffte für Marco die zunächst paradox anmutende Situation, daß die Maus entgegen seiner Intention immer zur Halle wanderte. Der pragmatische Druck zwang den Jungen nunmehr, seine eigene Äußerung zu überprüfen und mit der Produktion des Modells zu vergleichen. Metasprachliche Fähigkeiten wurden beansprucht, kognitiv zu erfassen, daß die Form der Sprachproduktion zu unterschiedlichen Handlungsergebnissen beim Zuhörer führt. Nach Momenten des Stockens und Reflektierens gelang es Marco ohne jede weitere Hilfe, das intendierte Wort Falle erwartungsgemäß zu realisieren. Der entscheidende Aspekt der Erkenntnisgewinnung für den Jungen war offensichtlich der, daß er bemerkt hat, daß die Form seiner Äußerung von Bedeutung ist. Hier handelte es sich nicht um eine ästhetische Korrektur seiner Äußerung, sondern um eine pragmatisch erforderliche Veränderung, um zum erwünschten Handlungsziel zu gelangen: Endlich wird die Maus in der Falle erwischt!

Unter den vielfältigen Formen therapeutischer Angebote zur Überwindung phonologischer Prozesse stellt die Auflösung homonymer Formen mit Hilfe von Minimalpaaren der Hochsprache nur eine mögliche Vorgehensweise dar. Sie erweist sich bislang als ausgesprochen effektiv in ihrem Einsatz. Gleichwohl stellt sie kein Verfahren dar, das jederzeit und bei jedem Kind anwendbar aus der

Schublade zu ziehen ist. Diese Darstellung galt folglich vorrangig dem grundlegenden Prinzip, dem Kind Möglichkeiten zu bieten, selbst erprobend und erkennend aktiv Sprache zu erwerben.

4. Entwicklungsschritte im Erwerb des phonologischen Systems

Der erste Entwicklungsschritt mit der produktiven Unterscheidung in der Realisierung von /h/ und /f/ war für Marco mit dem genannten Beispiel gegeben, wozu andere Minimalpaare traten, darunter halten/falten (vgl. Hacker 1987). Die Verfügbarkeit über einen labiodentalen Frikativ eröffnete Marco den Zugang zu der gesamten Klasse der betroffenen Frikative und Affrikaten, nicht verwunderlich also, daß der entdeckte Frikativ in stimmhafter und stimmloser Variation für kurze Zeit auf die anderen betreffenden Konsonanten ausschließlich /r/ übergeneralisiert wurde. Ergänzend zu den beiden labiodentalen Frikativen wurden die beiden (dental-)alveolaren Frikative eingeführt und prompt von Marco übernommen, teilweise erprobte der Junge sogar die Ausdifferenzierung zu [ʃ]. Es ist besonders zu betonen, daß in keiner Phase an Einzelkonsonanten im traditionellen Sinne gearbeitet wurde. Die genaue Abfolge der Entwicklung bis zum beschriebenen Punkt zeigt die Abbildung 2 im Zeitraum Z₁ bis Z₆. Vollständigkeitshalber ist die erst später erfolgte Ausdifferenzierung zu /ts/ und die Abspaltung von /r/ bereits berücksichtigt. Wie dort zugleich deutlich wird, entdeckte Marco /r/ erst relativ spät und unabhängig von den genannten anderen Phonemen. Der Junge mußte sich also die Opposition /h/ versus /r/ gesondert aneignen.

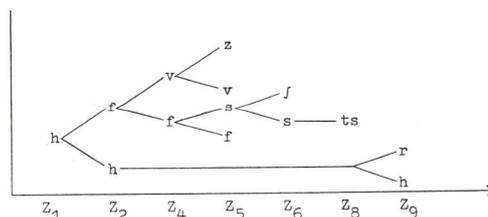


Abbildung 2:
Entfaltung konsonantischer Segmente in der Anlautposition in der Zeit Z₁ bis Z₉

Die Zeitfolge Z₁ bis Z₉ gibt ebenso wie die folgenden Abbildungen die bei Marco nachgewiesenen entwicklungslogischen Folgen der Ausdifferenzierung des Lautsystems an. Zu den vermeintlich ausgelassenen Zeitpunkten (wie in der Abbildung 2 bei Z₃ und Z₇) vollziehen sich Veränderungen an anderen Stellen des Lautsystems (vgl. Abbildung 3).

Bestand der erste Therapieschritt im Angebot der Opposition /h/ gegenüber den genannten Frikativen, so war mit seiner für Marco erfolgreichen Bewältigung zugleich die Relevanz der Opposition frikativ/plosiv erkennbar geworden. Mit anderen Worten: War die hochsprachliche Opposition von /t/ vs. /f/ (Tisch/Fisch) von Marco anfänglich mit [t] und [h] realisiert worden, so war nun die erwartete Opposition /t/ vs. /f/ ebenfalls substantiell möglich. Die Etablierung dieser zunächst auf die wortinitiale Stellung beschränkten Opposition konnte nunmehr relativ mühelos in andere Wortpositionen übertragen werden. Der zweite therapeutische Schritt zielte also auf die Überwindung des Prozesses der Plosivierung ab. Entscheidender Ansatzpunkt war hierbei die Opposition /t/ vs. /s/ sowie /d/ vs. /z/. Die Etablierung dieser Opposition erfolgte erwartungsgemäß und schloß die anderen relevanten Phoneme (/f, v, ʃ, ts/) mit ein. Nicht integriert hingegen wurden von Marco die allophonischen Varianten von /x/. Der Entwicklungsverlauf der verschiedenen Frikative sowie /ts/ in intervokalischer und finaler Wortstellung wird in Abbildung 3 dargestellt; die stimmhaften beschränken sich hier naturgemäß auf die intervokalisches Position.

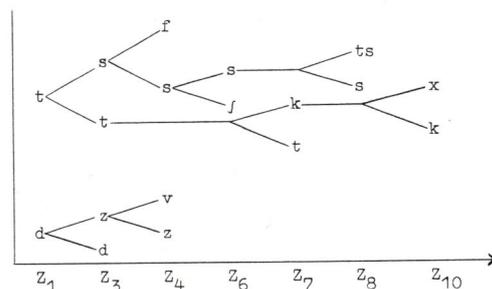


Abbildung 3:
Entfaltung konsonantischer Segmente in intervokalischer (und finaler) Wortstellung in der Zeit Z₁ bis Z₁₀

Der dritte wesentliche Schritt für Marco bestand in der Entdeckung der Relevanz unterschiedlicher Artikulationsstellen für das hochsprachliche Lautsystem. Vorrangig anzugehen war der Prozeß der Alveolarisierung, also die Entwicklung der Opposition velar/alveolar. Dies geschah in der Form, daß die verschiedenen Velarkonsonanten den Alveolaren systematisch gegenübergestellt wurden. Da der Prozeß der Alveolarisierung sämtliche Wortpositionen betraf, konnte er entsprechend breit angegangen werden. Konkret angeboten wurde die Reihe /t, d, n/ in Opposition zu der analogen velaren Reihe. Auch dieser Schritt war offensichtlich so klein gewählt, daß es Marco leicht fiel, diese geforderte Opposition in sein System zu integrieren. Zugleich wurden nunmehr beide Varianten von /x/ von ihm als [k] realisiert. Mit anderen Worten: Die ursprüngliche Variante [t] mußte also zunächst zu [k] überführt werden, bevor die Opposition plosiv/frikativ bezogen auf /x/ für Marco relevant wurde. Damit nahm dieser Frikativ also einen anderen Entwicklungsgang als die anderen Frikative. Dies galt ja im selben Maß für das Phonem /r/, das Marco zwischenzeitlich angeboten und recht zügig in sein Lautsystem übernommen worden war.

Die Vereinfachung von Mehrfachkonsonanz bedurfte im Grunde keiner besonderen Interventionen. Mit der Etablierung initialer Frikative wurde die Realisierung von Doppelkonsonanz möglich und von Marco auch spontan entwickelt. Beschränkte sich dies zunächst auf die Doppelkonsonanten mit //–, so wurde die Realisierung der Konsonanzen mit /r/– nach der Etablierung dieses Konsonanten wortinitial möglich. Es reichten hierzu entsprechende Angebote in modellierender Form, die dem Jungen als Stützen zur Aneignung der genannten Doppelkonsonanzen dienten. Auch der Prozeß der Auslassung finaler Konsonanz bedurfte keiner gezielten Aufmerksamkeit. Mit der Etablierung der Opposition plosiv/frikativ war dieser Prozeß von Marco selbst überwunden worden.

5. Abschließende Bemerkungen

Der phonologische Befund, so wie er bei einer Nachuntersuchung beschrieben wird,

läßt Marco im Alter von nunmehr 6;10 Jahren als aussprachemäßig praktisch unauffällig erscheinen. Beide Varianten von /x/ werden noch überwiegend als [k] realisiert (Plosivierung, Velarisierung der palatalen Variante). Daneben wird in einer von insgesamt 41 Auftretensmöglichkeiten die Reduktion von Mehrfachkonsonanz beschrieben. Es kommt schließlich vereinzelt zu Kontaktassimilationen bei komplexen Mehrfachkonsonanzen, die aber mit Sicherheit nicht als abweichend gegenüber anderen Kindern dieses Alters bewertet werden können.

Es ist mit Marco keine Kunstsprache für die Verwendung in bestimmten Situationen entwickelt worden, sondern der Junge hat mit entsprechenden Hilfen sein phonologisches System weitgehend an das der Erwachsenen angleichen können. Im Alltag spricht Marco heute spontan gut verständlich.

Konzentrierten sich die Abbildungen 2 und 3 auf die Darstellung der Entfaltung konsonantischer Phoneme bezogen auf verschiedene Wortpositionen, so soll mit der Abbildung 4 exemplarisch verdeutlicht werden, welche Auswirkung diese Entwicklung auf die Aussprache bestimmter Zielwörter im zeitlichen Verlauf hatte. Diese Darstellung erscheint deshalb relevant, da während der gesamten Behandlung auch nur mit sprachlichen Ganzheiten operiert wurde. Als Bedeutungsträger wurde das Wort in spezifischen Kontexten fokussiert, an keiner Stelle hingegen der in traditioneller Sicht verabsolutierte Einzellaut.

Homophonien waren bei Marco recht stark ausgeprägt. Bei seinen umfassenden semantisch/lexikalischen Fähigkeiten stand die phonetische Form [hat] folglich für eine ganze Reihe verschiedener Zielwörter, von denen in der Abbildung einige aufgeführt werden. Mit Hilfe des Stammbaums läßt sich nunmehr erkennen, über welche Zwischenschritte Marco die erwartungsgemäße Aussprache einzelner Wörter über den Zeitraum Z₁ bis Z₁₀ entwickelt hat. So gilt beispielsweise für das Zielwort Schatz die Entwicklungsreihe: [hat], [fat], [fas], [sas], [ʃas], [ʃats].

Schaut man sich diesen Entwicklungsbaum näher an, dessen einzelne Wortformen bis

auf die eingeklammerten belegt sind, so wird deutlich, wie komplex der Weg der Aneignung des phonologischen Systems allein in einem Teilbereich ist. Es macht zugleich die Gefahren deutlich, denen die kindliche Ausspracheentwicklung unterliegt, wenn zu bestimmten Zeitpunkten an beliebigen Stellen in das sich in Entwicklung befindliche System eingegriffen wird, indem die auf die Hoch-

sprache bezogen exakte Aussprache von Wörtern verlangt wird, die entwicklungslogisch noch nicht möglich ist. Es ist als durchaus denkbar anzunehmen, daß das wohlwollende Abfordern (»das kannst du doch richtig sagen«) einer wie auch immer begründeten »korrekten« Aussprache die von Kindern zu machenden Entdeckungen phonologischer Regularitäten eher behindert als

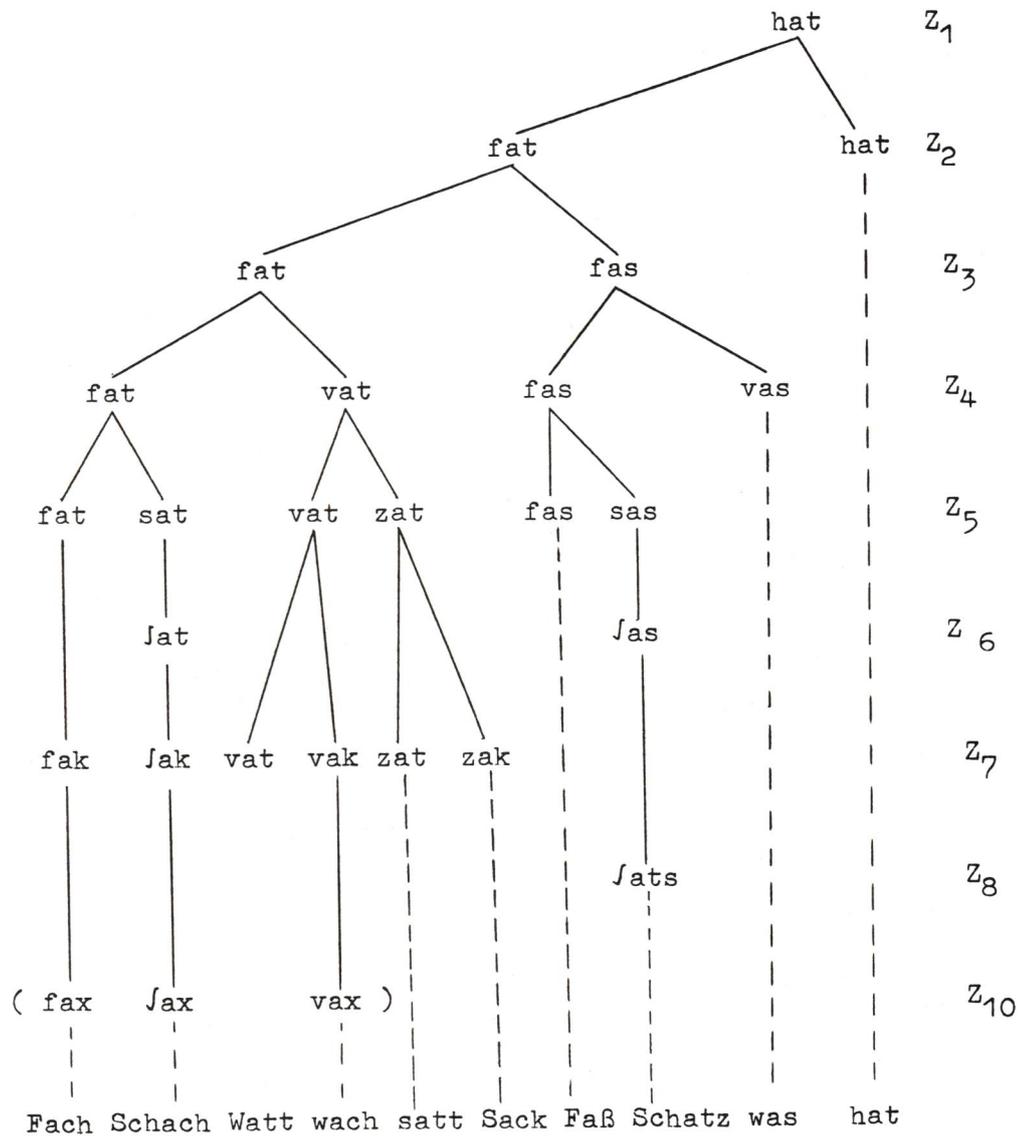


Abbildung 4: Auflösung kindlicher Homonymien als Entwicklungsgeschehen in der Zeit Z₁ bis Z₁₀

fördert. Unsere therapeutischen Hilfestellungen sollten gerade bei Beachtung eines solchen Entwicklungsbaums eine streng entwicklungsbezogene Systematik enthalten.

Literatur

- Clahsen, H.: Die Profilanalyse. Berlin 1986.
 Crystal, D.: Profiling Linguistic Disability. London 1982.
 Dannenbauer, F. M.: Spezielle Probleme der Sprachtherapie bei dysphasischen Kindern. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Rheinland (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg 1987, S. 31—61.
 Dannenbauer, F. M., und Kotten-Sederqvist, A.: »Kasperl« oder »Dafe«? Zum Problem der doppelten Repräsentation in der phonologischen Prozeßanalyse. Die Sprachheilarbeit 32 (1987) 2, S. 77—85.
 Gey, M.: Werscherberger Lautprüf- und Übungsmappe. Oldenburg 1976.
 Grunwell, P.: Clinical Phonology. London 1982.
 Hacker, D.: Zum Problem phonologischer Störungen im Kindesalter. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Rheinland (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg 1987, S. 201—217.
 Hacker, D.: Fallbericht: Phonologische Störungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 2: Aussprachestörungen. Berlin 1990 (Veröffentlichung in Vorb.).
 Hacker, D., und Weiß, K.-H.: Zur phonemischen Struktur funktioneller Dyslalien. Oldenburg 1986.
 Ingram, D.: Procedures for the Phonological Analysis of Children's Language. Baltimore 1981.
 Scholz, H.-J.: Überlegungen zur Behandlung phonologischer Störungen. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Rheinland (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg 1987, S. 360—372.

Anschrift des Verfassers:

Detlef Hacker
 Kiebitzweg 9, 2930 Varel

Detlef Hacker arbeitet als Dipl.-Psychologe im Sprachheilzentrum Wilhelmshaven und in einem Sprachheilkindergarten in Leer mit spracherwerbsgestörten Kindern. An der Lehranstalt für Logopädie in Oldenburg hat er einen nebenamtlichen Lehrauftrag.

Die Sprachheilarbeit 35 (1990) 2, S. 72—85



Claudia Crämer, Göppingen, und
 Gabriele Schumann, Reutlingen

Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen?

Entwicklung und Entwicklungsprobleme der Lese- und Schreibfähigkeit aus der Sicht des Spracherfahrungsansatzes

Zusammenfassung

Schriftsprache wird als Teil der gesamten Sprachentwicklung dargestellt. Die Beziehungen der Aneignung der Schriftsprache zur allgemeinen Sprach- und Denkentwicklung werden verdeutlicht. Ausgehend von Positionen des Spracherfahrungsansatzes werden im zweiten Teil praktische Vorschläge zur Förderung der Lese- und Schreibentwicklung gemacht.

»Lesen- und Schreibenkönnen ist wie Essen mit Messer und Gabel« (Marianne, 38 Jahre funktionale Analphabetin).

1. Kinder auf dem Weg zur Schrift

Der Schriftspracherwerb läßt sich als Teil des Spracherwerbs insgesamt betrachten. Das Lesen- und Schreibenlernen ist ein Teil der

gesamten sprachlichen und kognitiven Entwicklung. Um Schriftsprache zu erlernen, ist ein gewisser Entwicklungsstand der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten nötig; gleichzeitig beeinflusst der Schriftspracherwerb die weitere Ausbildung dieser Fähigkeiten.

Das Lesen und Schreiben ist nicht eine reine Technik, es ist nicht reduzierbar auf die einfache Übersetzung der mündlichen Sprache in grafische Zeichen und umgekehrt. Die Beherrschung der Schriftsprache setzt bestimmte kognitive Strukturen beim Benutzer voraus. Er muß von bestimmten Charakteristika der mündlichen Sprache absehen und über die Unterschiede zwischen Laut- und Schriftsprache reflektieren. Das Lesen- und Schreibenlernen knüpft zwar an mündliche Spracherfahrungen der Kinder an, bedeutet aber gleichzeitig eine tiefgreifende Veränderung des kindlichen Denkens über den Aufbau und die Verwendungsmöglichkeiten der Sprache. War die gesprochene Sprache für Kinder hauptsächlich Mittel zur Kommunikation, so muß sie jetzt zum Gegenstand der Betrachtung werden.

Der Schriftspracherwerb fordert von den Kindern einen bewußteren Umgang mit ihrer Sprache. Schon vor der Aneignung der Schriftsprache lassen sich bei Kindern spontane Sprachreflexionen, z. B. Selbstkorrekturen oder Sprachspielereien, beobachten. Diese spontanen Sprachreflexionen sind zunächst an eine besondere Sprechsituation gebunden, sie werden zuerst nur durch bestimmte Ereignisse, z. B. Verständigungsschwierigkeiten, ausgelöst. Der Erwerb der Schriftsprache fordert im Gegensatz dazu die Herauslösung aus einer bestimmten Situation, die Sprache selbst muß zum Objekt des Denkens werden.

Lernende am Beginn des Schriftspracherwerbs haben im aktiven Aneignungsprozeß oft vielfältige Schwierigkeiten, ihre Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form zu lenken und vom Handlungskontext zu abstrahieren:

- »Messer schreibt man mit <ss>, also schreibt man ein kleines Messer mit <s>.«
- »Wenn in der Schüssel viel Salat ist, schreibt man Salat mit <ll>.«
- »Wenn der Maler berühmt ist, schreibt man Maler mit <ll>.«

- Bildvorlage: Kinder malen ein Bild. »Die Kinder malen ein großes Bild, da muß man malen mit <ll> schreiben.«
- »Eichhörnchen, so ein langes Wort für so ein kleines Tier.«
- »Schreib mal ‚Schnee‘.« — »Kann man Schnee auch aufschreiben?!« (fassungslos) — »Was meinst du?« — (langes Nachdenken) — »Ich glaube, man kann alles aufschreiben.«

Hier zeigen sich deutlich die Schwierigkeiten, die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form zu lenken und nicht vom Handlungszusammenhang her zu denken. Diese Beispiele stammen nicht von Vorschulkindern und auch nicht von Schulkindern, sondern von deutschsprachigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eines Alphabetisierungskurses (Alter der Teilnehmer: 25 bis 61 Jahre). Unserer Meinung nach zeigt sich das Problemfeld bei Erwachsenen noch deutlicher als bei Kindern, weil man von Erwachsenen solche Äußerungen und Denkweisen nicht erwartet. Untersuchungen zeigen, daß Vorschulkinder die gleichen Probleme bei der Sprachbetrachtung haben:

Frage: »Warum heißt Geburtstag Geburtstag?« Antwort: »Weil man dann Geschenke bekommt.« »Weil man Kuchen essen kann.« Oder: »Erdbeere heißt Erdbeere, weil sie rot ist« (vgl. Valtin 1988, S. 13).

Beim Vergleich der Wortlänge beachten Kinder in einem gewissen Stadium nicht die Länge des Lautstromes, sondern sie orientieren sich an der Bedeutung:

»Kuh ist länger als Piepvögelchen, weil sie größer ist.« »Schmetterling ist länger als Kuh, weil er mehr Farben hat.« »Schlafen ist länger als fortlaufen, weil man so lange schlafen muß« (vgl. Valtin).

Diese Aussagen verdeutlichen die wichtige Funktion des Schriftspracherwerbs, die in der mündlichen Sprache verfügbaren kognitiven Strukturen bewußt zu machen und zu verallgemeinern, um sie damit für die mündliche Kommunikation auf einer höheren Stufe wieder verfügbar zu machen. Diese noch fehlenden Wechselwirkungen werden auch verdeutlicht durch die Probleme, die sich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Alphabetisierungskurse ebenso wie bei Kindern am Beginn des Schriftspracherwerbs in bezug auf die mündliche Sprache zeigen. Diese Probleme treten oft dann auf, wenn sie anderen etwas über sich selbst erzählen sollen.

Die Erzählungen sind für die Zuhörenden meist nur schwer verständlich, da sie sehr egozentrisch und unstrukturiert vorgetragen werden. Da die Position des Zuhörenden noch nicht beachtet wird, werden bestimmte Gesprächsvoraussetzungen nicht geklärt, und der Inhalt wird nicht sinnvoll strukturiert.

Die Möglichkeit, sprachliche und kognitive Zusammenhänge zu erkennen, Zeitabläufe zu beschreiben oder ganz allgemein etwas zu planen, ist bei beiden Gruppen, erwachsenen Analphabeten und Kindern, stark eingeschränkt (wird aber bei den Erwachsenen auch oft durch viel Lebensgeschicklichkeit ausgeglichen). Diese Schwierigkeiten zeigen sich dann auch folgerichtig noch deutlicher bei schriftlichen Aufgaben. Im Kurs sollte an eine abwesende Teilnehmerin eine Mitteilung formuliert werden. Die anwesenden Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer diktieren uns eine stark verkürzte, für die Adressatin unverständliche, weil unvollständige Mitteilung ohne Angabe von Ort, Zeit und Grund usw. (→ »Komm bitte.«) Nadine, ein Mädchen am Ende der 1. Klasse, formulierte eine schriftliche Einladung zum Spielen an einen Freund wie folgt: »Kom spielen«. (Sie wollte ihm sagen, daß sie draußen mit ihm mit dem Hüpfball spielen und bei Regen im Zimmer spielen wolle.)

Beim Sprechen und Hören richtet sich die Aufmerksamkeit normalerweise auf den Inhalt der Äußerungen und nicht auf die formalen Aspekte. Allein die Aufforderung an Kinder, sich auf die lautliche Qualität von Sprache zu konzentrieren und sie zum Gegenstand ihrer Betrachtung zu machen, bedeutet eine neue Anforderung an ihren Umgang mit Sprache. Schwierigkeiten zeigen sich z. B. darin, daß Kinder mit Fragen wie: »Welche Wörter reimen sich: Tisch — Fisch oder Tisch — Haus?« oder »Wie klingt Fisch am Anfang?«, nichts anfangen können. Zum Lesen- und Schreibenlernen gehört auch die Einsicht, daß in einem geschriebenen Satz alle Redeteile aufgeschrieben werden müssen. Diese Einsicht fehlt vor Schulbeginn den meisten Kindern, wie *Valtin* (vgl. *Valtin et al.* 1986) in Untersuchungen nachgewiesen hat. Viele Kinder glauben, daß nur Substantive oder Substantive und Verben aufgeschrieben werden:

»Fritz hat ein Auto« → Fritz Auto. »Das Kind kauft ein Eis.« Frage: »Was bedeutet ‚Das‘?« (1. Wort zeigen). Kind: »Das Kind geht in eine Eisdiele und kauft ein Eis.« Frage: »Was steht beim letzten Wort?« Kind: »Das Kind, das hat dem Eis gut geschmeckt.« Frage: »Was steht insgesamt da?« Kind: »Das Kind kauft ein Eis« (Niklas, 5 Jahre; vgl. *Valtin* 1988, S. 13).

Valtin (1988) zeigt in einer Untersuchung, daß vielen Kindern zu Schulbeginn und teilweise auch noch nach mehreren Monaten Schulunterricht die Zuordnung gesprochener und geschriebener Wörter im Satz nicht gelingt. Auch sind Begriffe wie Buchstabe, Wort und Satz für viele Kinder nach mehreren Monaten Schule noch unklar. Dies sollte ein Hinweis sein, daß Erwachsene dazu neigen, die Komplexität der Anforderungen beim Schriftspracherwerb zu unterschätzen und mit diesen Begriffen wie selbstverständlich zu arbeiten, obwohl sie für viele Kinder noch unklar sind. Es bedeutet für Kinder eine erhebliche Anforderung an ihre sprachlich-kognitiven Fähigkeiten, sich von subjektiv erlebnisbezogenen Vorstellungen über Sprache zu lösen und ihre Aufmerksamkeit auf formale Aspekte der Sprache zu lenken. Wesentlich ist es, Inhalts- und Ausdrucksseite von Sprache zu differenzieren. Das Kind muß erkennen, daß Beziehungen bestehen zwischen Laut- und Schriftstruktur, die sich nicht aus den jeweiligen Wortbedeutungen erklären lassen. Das Kriterium Wortlänge beispielsweise bezieht sich auf die Lautseite und vernachlässigt die Inhaltsseite völlig. Das Kind muß weiterhin erkennen, daß nicht nur einfach die Bedeutung, sondern der ganze Wortlaut schriftlich fixiert ist, daß die Reihenfolge der geschriebenen Wörter der Reihenfolge der gesprochenen Wörter entspricht. Tiefgreifende gedankliche Veränderungen in der Vorstellungswelt der Kinder bedeutet auch das Erkennen bedeutungsunterscheidender Merkmale von Schriftzeichen. Kinder lernen mühsam, daß Objekte gleichbleiben, auch wenn sie ihre Lage ändern. Bei den Buchstaben ist jedoch die Raumlage ein sehr wichtiges Unterscheidungsmerkmal <d/b>.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, daß mit dem Erwerb der Schriftsprache erhebliche Anforderungen an die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten von Kindern ge-

stellt werden. Man kann feststellen, daß die Leistungen von Schulanfängern und ihre Lernfortschritte im Lesen und Schreiben erheblich streuen. Dies hat neben dem Methodenstreit zu einer breiten Auseinandersetzung über die verschiedenen Probleme des Schriftspracherwerbs geführt. Dabei lassen sich unterschiedliche Positionen festmachen, die versuchen, die notwendigen Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb zu ermitteln und Fördermöglichkeiten zu entwickeln, um Schulanfängern den Erwerb der Schriftsprache zu erleichtern. Auf eine dieser Positionen, den Spracherfahrungsansatz, möchten wir im weiteren näher eingehen.

2. Der Spracherfahrungsansatz

Der Ausgangspunkt des Spracherfahrungsansatzes ist das Interesse, mehr über den Schriftspracherwerb aus der Perspektive der Lernenden zu erfahren. Dies wurde bisher stark vernachlässigt. Man hat von den Fähigkeiten kompetenter Schriftsprachbenutzer und -benutzerinnen auf die Fertigkeiten geschlossen, die es Anfängerinnen und Anfängern zu vermitteln gilt. Vertreterinnen und Vertreter des Spracherfahrungsansatzes haben im Gegensatz dazu Beobachtungssituationen und Längsschnittuntersuchungen über den Erwerbsprozeß durchgeführt (vgl. *Valtin et al. 1986, Dehn 1984*). Fragestellungen dabei waren, wie Kinder Lesen und Schreiben lernen, welche unterschiedlichen Strategien sie dabei anwenden und welche Vorstellungen sie von Schrift haben. Die Untersuchungen zielen darauf ab, Vorerfahrungen der Kinder mit Schrift zu erfassen und zu klären, welche Funktion die Schriftsprache im Alltag der Kinder hat. Die aus diesen Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse haben Einfluß auf die methodisch-didaktische Gestaltung des Schriftspracherwerbs. Die Untersuchungen haben gezeigt, wie unterschiedlich Lese- und Schreibkenntnisse zu Schulbeginn sein können. Schulanfängerinnen und -anfänger unterscheiden sich in ihren Erfahrungen mit Schrift: Einige Kinder können bereits kleine Texte selbständig erlesen, andere können mehrere Buchstaben, wieder andere bringen nur geringes oder kein Vorwissen mit oder sind für das Erlernen

der Schriftsprache noch nicht motiviert. Bei dieser Ausgangslage liegt es auf der Hand, daß der gemeinsame Beginn mit einem Einheitslehrgang, der Fibel, zu Schwierigkeiten führen muß. Der Schulanfang ist keine »Stunde Null«, die Kinder bringen die unterschiedlichsten Erfahrungen in bezug auf die Schrift mit.

Der Spracherfahrungsansatz sieht den Schriftspracherwerb als Entwicklung des Denkens über Schrift. Eine wichtige Voraussetzung vor dem Erwerb einzelner spezieller Kenntnisse und Fertigkeiten ist die Entwicklung eines Verständnisses von der sozialen Verwendung und dem technischen Aufbau der Schrift:

- Kinder müssen erkennen, daß Schrift zur Aufbewahrung von Informationen und zur Mitteilung an Abwesende dient.
- Kinder müssen erkennen, daß Schrift etwas mit ihren persönlichen Interessen zu tun hat und mit persönlichem Gewinn verbunden ist.
- Kinder müssen Begriffe wie Laut, Buchstabe, Wort und Satz lernen und anwenden können.
- Kinder müssen erkennen, daß Schrift anknüpft an lautliche Merkmale der Sprache und nicht an die inhaltliche Bedeutung von Wörtern und Aussagen.

Solche Einsichten sind das Ergebnis einer langen Kette von Erfahrungen und Handlungen des Kindes. Dabei spielen auch Vorerfahrungen mit Schrift, die aus der häuslichen Erfahrung stammen, eine wichtige Rolle für die erfolgreiche Aneignung der Schriftsprache.

Der Erwerb der Schriftsprache ist kein zeitlich eng begrenzter Vorgang, der lediglich von der Schule angeregt werden kann, sondern setzt unter geeigneten Voraussetzungen bereits früh in der vorschulischen Entwicklung des Kindes ein. Das soll nicht bedeuten, daß alle Kinder schon vor der Schule das Lesen und Schreiben lernen sollen. Es bedeutet aber eine Entwicklungsförderung in bezug auf die Aneignung der Schrift, die auf vielen verschiedenen Ebenen sehr früh beginnen kann, ohne spezielle Lernprogramme von außen über die Kinder zu stülpen. Es ist eine Methode der Sensibilisierung der Kinder

für die Schrift und eine Sensibilisierung der Lehrerinnen und Lehrer für die individuellen Entwicklungsschritte der Kinder auf dem Weg der Aneignung der Schriftsprache. Das Erleben der konkreten Bedeutung von Schrift im sozialen Alltag und die Unterstützung eigenständiger »naiver« Versuche im Umgang mit Schrift ermöglichen dem Kind die Entwicklung gedanklicher Vorstellungen davon, wie Lesen und Schreiben »funktioniert«.

Untersuchungen zur Entwicklung kindlicher Spontanschreibungen belegen (vgl. *Scheerer-Neumann / Kretschmann / Brügelmann* 1986), daß Kinder selbständig Regeln zur Verschriftung gesprochener Sprache entwickeln. Die relativ gleichartigen Schreibungen verschiedener Kinder, die sich der Normschreibung kontinuierlich nähern, sind ein Indiz dafür, daß der Erwerb der Schriftsprache ähnlich verläuft wie der Erwerb der gesprochenen Sprache. Beim Erwerb der gesprochenen Sprache wird sehr lange akzeptiert, daß Kinder Fehler machen, Regeln übergeneralisieren und nicht sofort wie Erwachsene sprechen. Vor diesem Hintergrund muß man die Annahme in Frage stellen, daß Fehler grundsätzlich Symptome von Lernschwächen sind. Fehler sind vielmehr notwendige Begleiterscheinungen bei der Aneignung der Schriftsprache. Qualität und Umfang der Fehler geben Hinweise auf den individuellen Entwicklungsstand des Kindes. Sie müssen nicht zwangsläufig Ausdruck von Defekten sein.

Der Spracherfahrungsansatz rückt also das Lernverhalten und die Lernstrategien des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt des Interesses. Er wendet sich gegen einen Teilleistungsansatz, der sinnesspezifische Grundleistungen (wie die visuelle oder auditive Wahrnehmung oder die motorische Koordination) einseitig in den Vordergrund stellt. Der Schriftspracherwerb wird nur wenig gefördert, wenn man Kinder z. B. mit schriftunabhängigen Hör- und Sehaufgaben trainiert.

Der Schriftspracherwerb setzt auf die gezielte Förderung von Einsichten und Kenntnissen, die sich unmittelbar auf den Umgang mit Schrift beziehen. Diese Einsichten erwachsen aus der Auseinandersetzung des

Kindes mit konkreten Schriftbeispielen und aus eigenen Lese- und Schreibversuchen, so unvollkommen sie auch immer sein mögen. Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben werden nicht als bloße Wahrnehmungs- und Gedächtnisprobleme interpretiert, sondern als Denkprobleme, die entstehen, wenn das Lernangebot nicht mit dem Entwicklungsstand des kindlichen Denkens in bezug auf Schrift übereinstimmt.

Auch Kinder mit gestörter Sprache sind aktiv Lernende, deren schriftsprachliches Verhalten als Ausdruck des Lernprozesses betrachtet werden muß. Auch hier sind »Fehler« des Kindes Ausdruck seines Denkens über Schrift, seiner mangelnden Erfahrung vom Aufbau und der Funktion der Schrift, die es gilt, als Zwischenstufe der Aneignung wesentlicher Aspekte der Schriftsprache zu begreifen. Auch hier müssen Lese- und Schreibversuche von Kindern angeregt werden, die ihnen Zugänge zur Schrift ermöglichen und den Lehrenden Einblick in den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes geben.

Da beim Spracherfahrungsansatz das einzelne Kind mit seinem individuellen Lernverhalten im Mittelpunkt steht, wird die Kritik an Fibellehrgängen verständlich, die die Kinder so behandeln, als wären sie als Schulanfängerinnen und -anfänger alle gleich unwissend und würden im Lernen parallel und in gleichartiger Weise voranschreiten.

3. Hinweise zur praktischen Arbeit

Brügelmann (1984) hat eine didaktische Landkarte entwickelt, in der er acht Bereiche zum Lesen- und Schreibenlernen beschreibt. Auf vier dieser Bereiche wollen wir hier eingehen.

3.1. Symbolverständnis

Das Symbolverständnis stellt für die Aneignung der Schriftsprache eine unabdingbare Voraussetzung dar. Die Ausbildung dieses Verständnisses ist ein langer Entwicklungsprozeß, dessen Verlauf auf verschiedenen Ebenen angeregt und vertieft werden muß. Neben der Beschäftigung mit Gesten, Einzelbildern und Piktogrammen leistet der spielerische Umgang mit einfachen Bilderge-

schichten einen vielfältigen Beitrag zur Entwicklung des Symbolverständnisses. Das Einzelbild muß in Beziehung zu den anderen Bildern gesetzt werden. Die Hinweise aus den Bildern müssen mit eigenen Erfahrungen aus dem Alltag aufgefüllt und verknüpft werden. Diese Leistungen werden viel später beim sinnerfassenden Lesen notwendig. Die Bildergeschichte mit den Aufgaben des Ordnen in eine sinnvolle Reihenfolge und des Nacherzählens nimmt eine Vorstufe und eine Brückenfunktion zum Lesen geschriebener Texte ein. Beobachtet man Kinder bei solchen Aufgaben, so spiegelt sich in ihren (sprachlichen) Handlungen ihr Umgang mit symbolischen Darstellungen. In bezug auf den technischen Aspekt des Lesens, die Leserichtung, können hier schon im Vorfeld wichtige Grundsteine gelegt werden.

Kinder bei solchen Handlungen zu beobachten ist wichtig, um ihnen gezielte Hilfen in bezug auf den individuellen Aneignungsprozeß des Schriftspracherwerbs anzubieten. Im Umgang mit Piktogrammen und Geheimsprachen können Kinder erkennen, daß man gemeinsam Absprachen treffen muß, um mit diesen »Sprachen und Zeichen« zu kommunizieren. Das hilft ihnen, das doppelt verschlüsselte System der Sprache und der Schrift zu erkennen und sich anzueignen. Kinder können so erkennen, daß Begriffe nicht die Eigenschaften von Gegenständen sind, sondern vereinbarte Namen. Man muß sie gemeinsam verabreden, um sie zu benutzen. Im Spiel entwickeln Kinder oft Absprachen. Sie können aufgegriffen, ausgebaut werden und führen oft zu einer erstaunlichen Sprachphantasie und fördern so das Nachdenken über Sprache.

3.2. Sprachanalyse

Die Sprachanalyse, d. h. das Ausgliedern, Unterscheiden und Verbinden von Wort, Silbe und Laut, fällt eigentlich erst in den Bereich des Schulanfangs. Einfache Vorformen der Sprachanalyse müssen nach *Wygotski* (1964) als »Zone der nächsten Entwicklung« schon kurz vor dem geplanten Schriftspracherwerb im Ansatz vorhanden sein, sozusagen als Werkzeug zur Bewältigung dieser schweren Aufgabe. Die Werkzeuge verbes-

sern sich dann aber schnell im Umgang mit der Schrift.

Gerade bei Kindern, die in ihrem Spracherwerb gestört sind, liegt es nahe, daß sie bei der Analyse ihrer Sprache auf größere Probleme stoßen werden als Kinder mit normaler Sprachentwicklung. Auf der Ebene der Sprachbewußtheit ist es eine hohe kognitive Leistung, von der Sprache als Mittel der Verständigung zu abstrahieren und die sich wiederholenden Lauteinheiten zu erkennen und bewußt zu verändern. Dazu ist auch wichtig, daß Kinder mit den Begriffen wie »Wort«, »Wortanfang« oder »Wortende« umgehen können müssen.

Kinder spielen auf der lautlichen Ebene oft mit ihren Namen bzw. mit den Anlauten. Das kann aufgegriffen werden in einem Spiel, bei dem das Kind Dinge sucht, die wie sein Name beginnen. Spielerische Übungen mit Minimalpaaren weisen in die gleiche Richtung. Mit zunehmender Buchstabenkenntnis kann hier das Schriftbild herangezogen werden und die Unterscheidung auch auf der visuellen Ebene gezeigt werden. Diese Übungen zwingen die Kinder, sich auf die lautliche Seite der Sprache zu begeben und von der Bedeutungsebene zu abstrahieren.

Das Syllabieren von Wörtern ist eine gute Voraussetzung zur Sprachanalyse. Dies kann in der täglichen Arbeit in Kindergarten, Therapie und Schule in vielfältiger Weise aufgegriffen werden.

3.3. Schriftverwendung

Ein zentraler Punkt des Spracherfahrungsansatzes stellt die Schrift-Verwendung dar, an die sich auch der Punkt Text-Gebrauch anschließt.

Kinder eignen sich die gesprochene Sprache im Umgang mit anderen Menschen an. Die anderen sind Vorbilder, geben Anregungen, sind Kommunikationspartnerinnen und -partner der Kinder. Soll die Aneignung der Schriftsprache gelingen, müssen die Kinder auch Vorbilder, Anregungen und Kommunikationspartnerinnen und -partner haben. Schrift ist nicht nur das Erlernen einer bestimmten Technik, sondern fordert vom Kind einen aktiven und handelnden Umgang mit dem Lerngegenstand. Die soziale Funktion

und der persönliche Nutzen der Schrift müssen von Kindern auf vielfältige Weise erfahren werden, um die Bereitschaft zum Erwerb der Schriftsprache aufzubauen und auch aufrechtzuerhalten. Defizite, die Kinder in ihrem Elternhaus und ihrer Umwelt erfahren, müssen schon im Vorschulbereich aufgearbeitet werden. Aber auch die Schule muß hier einen großen Beitrag leisten.

Kindern müssen Anlässe geboten werden, sich mit dem Problem der Schrift aktiv auseinanderzusetzen. Dies kann schon lange vor dem »eigentlichen« Lesen und Schreiben geschehen. Für Merk- und Erinnerungszettel reichen Kritzellinien aus, die mit Zeichnungen vervollständigt werden. Die Kinder lernen so, ihre Gedanken zu ordnen und aufs Papier zu bringen. Gedanken auf diese Weise zu klären, zu verarbeiten, zusammenzufassen und zu vergegenständlichen, ist eine Leistung, die sich über Jahre hinweg entwickelt und die das Denken selbst fördert. Die Anfänge können sich, wenn Gelegenheit dazu gegeben wird, schon sehr früh ausbilden. Beim Einrichten eines Kaufladens ergeben sich viele Situationen, bei denen sich Kinder aktiv mit Schreiben und Lesen auseinandersetzen können. Bei solchen Gelegenheiten entwickeln Kinder aus ihrer naiven Schrifterfahrung eine Vorstellung von Schrift und können sie von anderen Zeichen abgrenzen.

Brügelmann (1984) und *Dehn* (1988) beschreiben mit ihrem »Gezinkten Memory« eine Spielform, die eine sehr gute Gelegenheit bietet, Kinder auch schon vor dem eigentlichen Schriftspracherwerb bei ihrem Umgang mit Schrift zu beobachten. Das »Gezinkte Memory« unterscheidet sich vom normalen Memory dadurch, daß auf der oberliegenden Rückseite der Bildkarte die Bezeichnung der abgebildeten Gegenstände aufgedruckt ist. Diese Spielvariante ist schon in der Vorschulzeit einsetzbar und zeigt, ob sich ein Kind an der Schrift orientiert und in welchem Maße es das tut. Die Kinder sollten aber nicht auf die Schrift aufmerksam gemacht werden. Es kommt nicht darauf an, daß die Kinder hier die Schrift erlernen, sondern es ist eine gute Gelegenheit, sie mit Schriftzeichen experimentieren zu lassen.

Es gibt Kinder, die sehr schnell lernen, daß sie die Schriftbilder ganz genau vergleichen müssen, und so Hinweise auf die Bildpaare finden. Kennen Kinder in der Schule schon Buchstaben, so werden sie genau vergleichen und die Wörter auf der visuellen Ebene durchgliedern. Auf diese Weise kann man die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Schrift und auf die grafischen Unterschiede der Wörter lenken, noch ehe sie lesen können. Je ähnlicher die Wörter sind, um so wichtiger ist es, die Buchstaben und ihre Folge zu beachten.

Eine erweiterte Spielidee des »Gezinkten Memory« ist es, die Bezeichnung des Gegenstandes nur auf eine Karte zu schreiben. Bei dieser Variante müssen Kinder aber schon erste Einsichten in den Aufbau der Schrift haben. Die Kinder müssen bei diesem Spiel die Bedeutung des Bildes und das geschriebene Wort zueinander in Beziehung setzen. Hier geht es um die Anfänge des Lesens und nicht mehr nur um den Vergleich grafischer Ähnlichkeiten bzw. Übereinstimmung von Buchstabengruppen. Ausführliche Protokolle zur Arbeit mit dem »Gezinkten Memory« sind bei *Dehn* (1988) nachzulesen. Die Bilder und Wörter sollten bei diesen Spielen ganz gezielt aus der Umgebung der Kinder kommen. Es können Gegenstände aus dem Kaufladenspiel oder auch Spielzeug sein. Ein emotionaler Bezug zu den Begriffen und der konkrete Umgang mit den dazu gehörigen Gegenständen erleichtern die Arbeit und erhöhen die Motivation.

3.4. Textgebrauch

Im positiven Falle hat ein Kind schon vor der Schule die Möglichkeit, Schrift als Informationsquelle und Darstellungshilfe zu erleben. Im täglichen Umgang zu Hause, im Kindergarten und auch in der Schule kann ein Kind am Vorbild der Erwachsenen erfahren, wo und wie Schrift eingesetzt wird. Das Schreiben von Mitteilungen, von Einkaufszetteln und Merklisten sollte von Kindern nachvollzogen werden, d. h., sie sollen erleben, wie Erwachsene das machen und wie sie diese Texte nutzen.

Ebenso wichtig ist es, Kinder erleben zu lassen, daß Lesen und Schreiben etwas mit ih-

ren eigenen Interessen und Handlungen zu tun hat. Lesen und Schreiben hat in der Schule über weite Strecken nur mit dem Erlernen von Buchstaben und mit Lesen von Fibeltexten zu tun. Sie haben oft keine Beziehung zur Alltagssprache und den Erlebnissen der Kinder. Das Interesse an der Schriftsprache kann so sehr leicht und schnell verlorengehen. Werden aber eigene Texte geschrieben und gelesen, so werden einerseits die Verwendungsmöglichkeiten der geschriebenen Texte und andererseits die besondere Form der Schriftsprache stärker bewußt. Ein Umgang mit eigenen Texten ist spannender als die Arbeit mit Fibeltexten.

Am Anfang der Schulzeit diktieren Kinder der Lehrerin oder dem Lehrer die Texte. Sie sitzen dabei, wenn ihre Texte aufgeschrieben werden. Lautiert der oder die Schreibende dabei laut mit, so kann das Kind hier Einblicke gewinnen, wie die gesprochene Sprache in die geschriebene Sprache verwandelt bzw. umgesetzt wird.

Bevor Kinder das eigentliche Lesen lernen, sollten sie Einsichten in die Sprachmuster der schriftlichen Texte und den Unterhaltungswert von Büchern gewinnen. In der Vorschulzeit sollte viel vorgelesen werden. Es sollten nicht nur erzählende Texte, sondern auch Sachtexte gelesen werden. Längere Geschichten, die in Folgen gelesen werden, erhöhen die Spannung und die Motivation. Die Wichtigkeit dieser Arbeit sollte nicht unterschätzt werden; sie ist eine grundlegende Basis für das Lesen- und Schreibenlernen. In der Schule sollte diese Arbeit fortgesetzt und das Vorlesen nicht nur als Belohnung verstanden werden. In der Schule sollte den Kindern aber auch eine Klassenbücherei zur Verfügung stehen. Schon ab dem ersten Schultag sollte eine Anzahl von frei zugänglichen Büchern für jede Klasse vorhanden sein. Die Klassenbücherei bietet einen wichtigen Anreiz zum Anschauen und Lesen. So können Bücher als selbstverständlicher Teil von Arbeit und Freizeit erfahren werden. Doch die Bücher allein reichen noch nicht aus. Der Unterricht sollte Kindern auch Gelegenheit geben, die Bücher als Informationsquelle, aber auch als Quelle der Freude und der Unterhaltung kennenzulernen. (Weitere

Anregungen für die Praxis finden sich in den Schriften der im Literaturverzeichnis ausgewiesenen Autorinnen und Autoren.)

Literatur

- Brügelmann, H.: Die Schrift entdecken — Beobachtungshilfen und methodische Ideen für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Konstanz 1984.
- Dehn, M.: Wie Kinder Schriftsprache erlernen. Ergebnisse aus einer Längsschnittuntersuchung. In: Naegele, I., und Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1—6. Frankfurt 1984.
- Dehn, M.: Zeit für die Schrift — Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum 1988.
- Scheerer-Neumann, G., Kretschmann, R., und Brügelmann, H.: Andrea, Ben und Jana: Selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz 1986, S. 55—96.
- Valtin, R.: Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. *Grundschule* 20 (1988) 12, S. 12—16.
- Valtin, R., Bemmerer, A., und Nehring, G.: Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken: Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In: Valtin, R., und Naegele, I. (Hrsg.): »Schreiben ist wichtig!« Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben (lernen). Frankfurt 1986, S. 23—53.
- Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen. Berlin 1964.

Anschriften der Verfasserinnen:

Claudia Crämer
Beethovenstraße 33, 7320 Göppingen

Gabriele Schumann
Herderstraße 51, 7410 Reutlingen

Beide Verfasserinnen haben ein Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen und anschließend ein Aufbaustudium für das Lehramt an Sonderschulen mit den Fachrichtungen Sprachbehindertenpädagogik und Lernbehindertenpädagogik absolviert; zur Zeit absolvieren sie ein Referendariat an einer Sonderschule; beide haben mehrjährige Erfahrung in der Alphabetisierung Erwachsener.

MAGAZIN

Mitteilung der Redaktion

Die Redaktion würde es begrüßen, wenn Autorinnen und Autoren aus der DDR Beiträge zum Zwecke einer Veröffentlichung in der Fachzeitschrift »DIE SPRACHHEILARBEIT« der Redaktion zusenden würden. Erwünscht sind sowohl wissenschaftliche Beiträge als auch solche, die praktische Anregungen geben oder sprachheilpädagogische Alltagsarbeit dokumentieren.

Die Redaktion

Im Gespräch

Sabine Lettner, Linz

Neue Wege in der Sprachheilpädagogik: Computerunterstützte Sprachtherapie

1. Allgemeine Bemerkungen

In den letzten Jahren hielten beinahe alle visuellen, auditiven und audio-visuellen Medien in den Unterrichtsalltag der verschiedenen Schulsparten Einzug. Auch in den Einrichtungen für lernbehinderte und/oder sprachgestörte Kinder sollte dieses vielfältige Medienangebot adäquat eingesetzt und genutzt werden. Als weitere Ergänzung im schulischen Medienbereich stellte sich zuletzt der Computer dar. Ausgestattet mit den entsprechenden Programmen sollte diese neue Errungenschaft am »Medienmarkt« auch in der sprachheilpädagogischen Arbeit eingesetzt werden. So entstand an der Landessonderschule II für sprachgestörte Kinder im Kinderdorf St. Isidor eine kleine Arbeitsgemeinschaft, die die ersten Ideen in Übungsprogramme umsetzte. In Zusammenarbeit mit Computerefachleuten wurden in vielen Besprechungen und Arbeitstreffen sprachheilpädagogische und computertechnische Anliegen in Einklang gebracht. Besonders zu Beginn der Arbeit an diesem Projekt bestärkten uns die Reaktionen von Fachleuten aus dem Bereich der Psychologie, Pädagogik und Medizin. Viele positive Merkmale lassen dieses Unterrichtsmittel gerade für die Arbeit im sonder- und/ oder sprachheilpädagogischen Bereich besonders geeignet erscheinen:

- Aufgabenstellung, Zeitablauf und Hilfestellung können individuell auf das Kind abgestimmt werden.
- Das Kind erhält sofort über die gelöste Aufgabe Rückmeldung.
- Der Schüler kann eine abschließende Bilanz seiner Lernarbeit ziehen und somit Freude am persönlichen Erfolg erleben.

- Die Lernarbeit erfolgt spielerisch, abwechslungsreich und ist sehr motivierend.

Folgende Kriterien waren beim Aufbau der Programme von Bedeutung:

- Spielerisches Lernen am Medium Computer.
- Motivation durch das Medium an sich und Gestaltung und Aufbau der einzelnen Übungen.
- Fehlerkontrolle, die nicht frustriert, sondern zum Weiterarbeiten anregt.
- Einfachste Bedienung für das Kind.
- Möglichst hohe Flexibilität am Gerät, d.h. offene Handhabung für den Lehrer, die spontanes, kreatives und auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes abgestimmtes Arbeiten erlaubt.

In mehreren Ausbaustufen wurde und wird ein aus vier Modulen bestehender Programmaufbau entwickelt: Einsetzübung (Modul 1); Merkübung (Modul 2); Ordnungsübung (Modul 3); Auswahlübung (Modul 4). Innerhalb der einzelnen Module können Übungen mit beliebig vielen Schwierigkeitsgraden für die Unter-, Mittel- und Oberstufe angelegt werden.

2. Vorbereitung der computerunterstützten Sprachtherapie

Vor der Arbeit mit dem Kind kann der Lehrer im sogenannten Übungserfassungsteil des Programmes die gewünschten Übungen in den Computer eingeben. Dabei kann er folgende Faktoren auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes abstimmen:

- Art der Übung (Schwierigkeitsgrad, methodische und inhaltliche Aspekte).
- Bestimmen der Antwortmöglichkeiten (Einzel- oder Mehrfachantworten).
- Gestaltung am Bildschirm: Schriftart, Schriftgröße, Wortbild und/oder Symbol, Farbgestaltung von Hintergrund, Freifeld und Text.
- Art der Fehlerkontrolle: richtig — falsch.



- Zeitlimit (während und zwischen den einzelnen Aufgaben).

- Abfolge der Übungen (der Reihe nach, zufällige Auswahl, Wiederholung falsch gelöster Aufgaben).
- Bestimmen des Erfassungsteils, d.h. der Übungsteile, die auf einem geeigneten Drucker ausgedruckt werden sollen: Übungsteil (mögliche Hausübung), Antworten des Kindes (d.h. gelöste Aufgaben), Gesamtauswertung.

Selbstverständlich können diese Übungsprogramme auf der Festplatte oder auf Disketten gespeichert werden und sind somit vom Lehrer jederzeit unter seiner persönlichen Datei abrufbar. Demnach kann der Computer nach kurzer Zeit zu einer wahren sprachtherapeutischen Spiel- und Schatztruhe werden.

3. Der Übungsablauf

Nach dem Startbefehl erscheint auf dem Bildschirm eine Art Begrüßungsseite. Der Computer namens Klexi »begrüßt« den Schüler mit seinem Namen und wünscht ihm viel Spaß beim Spielen. Dann erscheint in der oberen Bildschirmhälfte die erste Aufgabenstellung. Das Kind löst die Aufgabe, indem es mit einer »Maus« (Eingabegerät für grafische Benutzeroberflächen anstatt der Tastatur) eine und/oder mehrere Antworten (Schriftfelder oder Bildsymbole) auswählt. Wird die Aufgabe richtig gelöst, erscheint auf dem Bildschirm der vollständige, korrekte Satz und die positive Erfolgsmeldung (»richtig«/Sonne/lachendes Gesicht). Bei einer falschen Antwort erscheint nur die negative Symbolanzeige (»falsch«/Regenwolke/trauriges Gesicht). Der fehlerhafte Satz erscheint selbstverständlich nicht auf dem Bildschirm. Auf diese Weise können beliebig viele Übungen durchgespielt werden. Als Abschluß einer Übungssequenz »verabschiedet« sich Klexi, der Computer, mit einer Gesamtauswertung beim Kind. Diese kann mit den ausgedruckten Übungsbeispielen eine Rückmeldung für Eltern und Lehrer darstellen.

4. Technische Daten — Mindestanforderungen an den Computer

Computer: Es handelt sich bei diesem Lernprogramm um eine Software mit grafischer Benutzeroberfläche. Es ist daher ratsam, einen leistungsfähigen AT-kompatiblen PC (mindestens AT 286 mit 12 MHz und 640 KB RAM) mit einer 20-MB-Festplatte einzusetzen. In der Landessonderschule II, St. Isidor, befindet sich ein UNISYS MIKRO 500 mit einer 40-MB-Festplatte im Einsatz.

Bildschirm: Um das Lernprogramm effektiv einzusetzen zu können, ist ein Farbbildschirm mit einer guten Auflösung (mindestens EGA) erforderlich. Ist der Bildschirm von minderer Qualität oder gar nur einfarbig, kommen die Symbole (Bilder) überhaupt

nicht zur Geltung und die Schrift wirkt durch ihre Größe verzerrt.

Eingabegerät: Neben der Tastatur wird eine »Maus« benötigt. Die Kinder können somit den Computer spielend bedienen.

Drucker: Im Prinzip wäre jeder Nadel-, Laser- und Tintenstrahldrucker geeignet.

Betriebssystem: Als Mindestanforderung sind MS-DOS 3.0 und MS-Windows 2.0 anzusehen, da das Lernprogramm in MS-C unter Zuhilfenahme des MS-Windows SDK entwickelt wurde.

Besonders der Reiz des Neuen, der spielerische Aspekt und die einfache kindgerechte Bedienung des Computers stellen sowohl für die Kinder als auch für den Therapelehrer eine positive Herausforderung dar. Es muß jedoch jedem bewußt sein, daß grundsätzlich der Computer niemals Ersatz sein kann für persönliche Zuwendung, Kreativität und pädagogisches Geschick eines fachlich kompetenten Sprachheillehrers. Die computerunterstützte Sprachtherapie stellt demnach einen Teilbereich, ein Segment im Gesamtbereich eines umfassenden Sprachheilunterrichts dar. In diesem Sinne sollte sie Einzug in die Sprachheilpädagogik halten und möglichst bald auf breiterer Basis Sprachheillehrern, Studenten und nicht zuletzt den sprachgestörten Kindern zur Verfügung stehen.

Anschrift der Verfasserin:

Sabine Lettner

A. Schöpfstraße 40, A-4020 Linz (Österreich)

Sabine Lettner ist Sonderschul- und Sprachheillehrerin an der Landessonderschule II, St. Isidor, sowie Besuchslehrerin der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz (Sprachheilpraktikum und Tagespraktikum).

dgs-Nachrichten

Landesgruppe Bayern: Bericht über die Herbsttagung in München

Am Samstag, 18. November 1989, fand die traditionelle Herbsttagung in den Räumen der Universität München statt. Wie im vergangenen Jahr konnte unsere 2. Vorsitzende, Johanna Wilgermein, wieder mit der Hilfe einiger Studentinnen die organisatorischen Aufgaben hervorragend lösen. Die dgs-Landesgruppe spricht hierfür allen daran Beteiligten ihren Dank aus.

Der Vorsitzende, Siegfried Heilmann, begrüßte unter den über 100 Teilnehmern Herrn Ministerialrat Brandl vom Kultusministerium und bedankte sich für das entgegengebrachte Interesse. Der besondere Dank galt dem Referenten Uwe Pape, der aus dem hohen Norden angereist war.

Uwe Pape ist Sprachheillehrer an der Staatlichen Internatsschule für Sprachbehinderte in Wentorf bei Hamburg und seit 1975 Leiter der Rehabilitationskurse für Stotterer und Polterer. Der Referent berichtete aus seiner langjährigen Erfahrung über die Rehabilitation von Stotterern und Polterern in Intensivkursen. Pape begann seine Ausführungen mit der Darstellung der unbefriedigenden Situation der Stotterer im schulischen Bereich. Daraus hatte sich schon vor Jahren für ihn die Notwendigkeit einer Umorientierung in der Therapie ergeben. Er hatte nach einer Therapieform gesucht, die in Lehrgangsform die Redegestörten zum Sprechen zurückführen soll. Die Begegnung mit Svend Smith und der Akzentmethode gab ihm entscheidende Impulse für den heutigen Stand seiner Therapie. In der Akzentmethode werden Atmung, Stimmgebung und Akzentuierung aufgrund phonetischer Erkenntnisse neu geordnet und eingeschliffen. Dagegen lehnt Pape Metronomsprechen und vom Sprechablauf ablenkende liegende Achten als außensteuernde Mittel des Sprechablaufs ab. Er will Stottern nicht zurückdrängen. Mit dem Stottern soll ad hoc aufgehört werden. Dabei bedient er sich zweier Vitalimpulse: Seufzen — ein weiches Öffnen, ein Sich-Entlasten durch geräuschhaftes passives Ausatmen und Stöhnen —, das durch ein relativ hohes Spannungsniveau gekennzeichnet ist. Das geseufzte »Anfangssprechen« ist zuerst noch langsam und unnatürlich, weil jedes Wort Bedeutung bekommt. Es enthält aber bereits Elemente des normalen Sprechens. Um dem normalen Sprechen näher zu kommen, muß die Anzahl der Betonungen, die durch das Seufzen entstehen, reduziert werden. Die unbetonten Anteile des Satzes werden gestöhnt. Das Umgehen des Glottisschlages durch Stöhnen führt zu einer Sprechweise mit gespannten, weichen, unbetonten Anteilen und ungespannten, geseufzten, betonten Anteilen. Pape nennt dieses Sprechen auf den zwei Ebenen Kopf und Brust »Sicherheitsprechen«. Beide Formen sind aber noch nicht eigentliches Sprechen, sondern weites Umgehen des Stotterns. Das Lösen vom Stottern selbst muß in einem dritten Schritt vollzogen werden, in dem das einzelne Wort an Gewichtigkeit verliert und der Sinn in den Mittelpunkt tritt. In der Form des »Sinn-sprechens« verliert das Stottern seine Bedeutung, und der Mensch präsentiert sich jetzt auch in seinen Gestimmtheiten und Einstellungen.

Pape vergleicht Stottern mit einer Sucht und meint, daß diese Sucht nur durch festen Zugriff und Entzug unterdrückt werden kann. In diesem Zusammenhang muß auch der persönliche Umgang mit seinen Patienten verstanden werden.

Während des gesamten Referats konnte man sich davon überzeugen, daß der Referent stolz darauf ist, eine Therapieform gefunden zu haben, die nach seinen Worten ehrlich ist und auf Tricks, Ablenkungen und Maschinen verzichtet. Mit zahlreichen Videoaufzeichnungen untermauerte der Referent seine Erfolge, indem er Beispiele verschiedener Behandlungsstufen vorführte. Darüber hinaus verdient große Anerkennung, daß zwei Patienten und eine Patientin von Herrn Pape aus dem Raum Stuttgart angereist waren und vor dem großen Auditorium über ihre Therapie in Wentorf berichteten.

Im Anschluß an den Vortrag fand eine rege Diskussion statt, in der auch Therapeuten aus dem baden-württembergischen Raum, die einst bei Herrn Pape in Wentorf hospitiert hatten und nach seiner Methode arbeiten, eigene Erfahrungen einbrachten.

Als der Zeitpunkt für die geplante Mitgliederversammlung bereits lange überschritten war, aber bei vielen noch reges Interesse für die Fortsetzung und vertiefende Diskussion des Vortrags bestand, teilte sich die Versammlung in zwei Gruppen auf. Viele Teilnehmer drängten sich in den Therapie-raum des Lehrstuhls Sprachbehindertenpädagogik, wo sie noch viele offene Fragen mit dem Referenten diskutierten.

In der Mitgliederversammlung berichtete der Vorsitzende über die in Kraft getretene Arbeitszeitverkürzung der Sonderschullehrer und Heilpädagogen im Sonderschuldienst und die Möglichkeiten der Umsetzung der Stundenkürzungen in die Arbeitsverträge der Beschäftigten. Ferner wurden die Mitglieder über die Initiativen in den Bundesländern und in Bayern zur Umgestaltung des Sonderschulwesens informiert. Einen sehr großen Raum nahmen die Fragen der frei praktizierenden Sprachheilpädagogen und deren bundes- und europaweite Bemühungen um eine Zulassung durch die Krankenkassen ein. Zur Zeit besteht eine unerträgliche Diskriminierung der Sprachheilpädagogen mit Hochschulabschluß bei der freiberuflichen Tätigkeit in der Sprachrehabilitation, insbesondere durch die bayerischen Krankenkassenverbände. Die dgs und eine eigene Arbeitsgruppe wollen einige Initiativen, auch im politischen Rahmen, ergreifen und auch auf dem Rechtsweg die Anerkennung der akademisch ausgebildeten Sprachheilpädagogen erreichen.

Daneben müssen die Bemühungen verstärkt werden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Bereich

der Sprachheilschulen zu finden durch eine vermehrte Zahl der Studienanfänger in München mit dem Ziel Lehramt an Sonderschulen. Es fanden diesbezüglich auch Gespräche mit dem Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik an der Universität München statt. Frau Prof. Dr. Kotten-Sederqvist zeigte großes Interesse an den Anliegen der dgs.

Der Vorsitzende gab außerdem bekannt, daß der Antrag des Landesverbandes Bayern an den Hauptvorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik auf Gründung eines rechtlich selbständigen Landesvereins mit eigener Satzung einstimmig angenommen wurde. Die Landesgruppe Bayern ist damit neben Hessen und Niedersachsen ein eigener e.V. innerhalb der dgs. An der Mitgliedschaft im Bundesverband ändert sich selbstverständlich nichts, ebenso bleiben alle Mitglieder der Landesgruppe Bayern weiterhin Mitglieder des Bundesverbandes mit den gleichen Rechten.

Ein wichtiger Punkt war dann noch die Ausweitung des Schulversuches »Rosenheim« auf weitere zehn Standorte in Bayern. In diesem Zusammenhang wurden noch am Rande der Tagung auch einige Fragen an Ministerialrat Brandl gestellt. Die Fragen der »Weiterentwicklung« des Sonderschulwesens in Bayern konnten leider nicht ausführlich genug diskutiert werden. Im Rahmen der nächsten Mitgliederversammlung soll diese Frage erneut erörtert werden.

Siegfried Heilmann

Aus-, Fort- und Weiterbildung

Modellversuch: Computer in der Sprachheilschule

Kurzbericht über die Arbeitstagung am 30. November / 1. Dezember 1989 in Bremen

1. Vorbemerkung

In Bremen läuft zur Zeit ein vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und vom Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst geförderter Modellversuch zum »Computereinsatz in Sonderschulen für Sprachbehinderte und für Hörschädigte«. Inhaltliche Schwerpunkte des Modellversuchs sind:

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

Durchgeführt wird der Modellversuch in Bremen an der Sprachheilschule (Thomas-Mann-Straße)

und an der Schule für Schwerhörige und Gehörlose (Marcusallee) unter Einbeziehung der angegliederten Beratungsstellen. (Zu den inhaltlichen Schwerpunkten bzw. Fragestellungen des Modellversuchs vgl. Die Sprachheilarbeit 33 [1988] 4, S. 190 ff.)

2. Zur Arbeitstagung

Die Arbeitstagung wurde von etwa 80 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus dem gesamten Bundesgebiet besucht. Das Tagungsprogramm war gegliedert in drei Abschnitte: (1) Eröffnung und Einführung in die Problemstellungen, (2) Grundsatzreferate mit Diskussionen, (3) praktische Vorführungen, Arbeitsberichte und Gespräche über bisherige Erfahrungen.

In der *Eröffnung und Einführung* wurden bildungspolitische und didaktische Probleme des Computereinsatzes im allgemeinen und speziell in der Schule für Schwerhörige und Gehörlose bzw. in der Sprachheilschule aufgezeigt; außerdem wurden die Fragestellungen des Modellversuchs erläutert (siehe oben).

In den *Grundsatzreferaten* und den anschließenden Diskussionen ging es um die Themen:

1. »Ansatzpunkte für den Computereinsatz im sprachtherapeutischen Unterricht« (Prof. Dr. G. Homburg, Universität Bremen),
2. »Visualisierungshilfen im Artikulationsunterricht« (Wiss.OR J. Neppert, Universität Hamburg),
3. »Forschung und computerunterstützter Unterricht« (Prof. Dr. K. H. Wisotzki, Universität Köln).

In den *Diskussionen* wurde vor allem die Frage aufgeworfen, welche Funktion der Computer im Unterricht und in der Sprachförderung hat bzw. erhalten sollte im Rahmen der (behinderten-)pädagogischen Arbeit überhaupt und im Verhältnis zu herkömmlichen Unterrichts-/Therapieverfahren.

Die *praktischen Vorführungen* der Geräte und Programme sowie die Darstellung der Praxisberichte durch die Kolleginnen und Kollegen in den Schulen erbrachte viel Gesprächsstoff über den möglichen Stellenwert der (unterschiedlichen) Computer und Programme im Hinblick auf (a) allgemeine Aspekte des Lernens wie z. B. »Motivation«, »Wahrnehmung«, »Konzentration«, »Speicherung« und (b) behinderungsspezifische Gegebenheiten und Erfordernisse wie Training der Basisfunktionen des Sprechens (Atmung, Artikulation, Stimmgebung) oder aber der Rechtschreibung.

Ein ausführlicher Tagungsbericht mit den Begrüßungsreden, Fachreferaten und Diskussionsprotokollen, Praxisberichten und Beschreibungen der verwendeten bzw. selbst entwickelten Programme wird voraussichtlich ab April 1990 (gegen Druckko-

stenbeitrag) erhältlich sein über: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis, Am Weidedamm 20, 2800 Bremen 1.

3. Kontaktadressen

Roland Bühs: Fachleiter für Informatik am Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis in Bremen (Telefon 0421/23 05 86).

Dr. Arno Deuse: Sprachheillehrer an der Sprachheilschule Thomas-Mann-Straße in Bremen (Telefon 0421/496-3412 oder 3413).

Dieter Freter: Gehörlosenlehrer an der Schule für Schwerhörige und Gehörlose an der Marcusallee in Bremen (Telefon 0421/23 90 25).

Arno Deuse

IALP-Kongreß in Prag

Der XXI. Kongreß der Internationalen Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie fand vom 6. bis 10. August 1989 in Prag statt. Über 500 Referenten stellten in mehr als 300 Vorträgen ihre Arbeiten und ihre Forschungsergebnisse vor. Kurzreferate von zehn bis 20 Minuten Dauer, meist von Medizinern gehalten, bestimmten den Kongreß.

Die Zusammenfassungen der Kurzreferate sowie die vollständigen Texte der drei Hauptvorträge: Objective Evaluation of Human Voice (Clinical aspects), Prof. Dr. Minoru Hirano, Japan; Hemispherical Dominance: Its Development and Relation to Neuropsychomotor Aspects of Speech Disorders, Prof. Dr. Andrew Kertesz, Canada; Speech Rehabilitation in Children with Hearing Disorders: Diagnostics, Treatment and Rehabilitation, Prof. Dr. Karel Sedláček, Czechoslovakia, wurden in der Zeitschrift »Folia Phoniatica« veröffentlicht.

Die Mehrzahl der Vortragenden und der Teilnehmer des Kongresses kam aus osteuropäischen Ländern. Somit wurde Prag bereits zu einer Begegnungsstätte zwischen Ost und West, bevor die Mauer fiel. Der Erfahrungsaustausch, der unter den 700 Teilnehmern aus 41 Ländern möglich war und gepflegt wurde, war beeindruckend.

Unvergeßlich bleiben dem Berichtersteller zwei längere persönliche Gespräche mit Professor Sovák, einem der herausragenden Sprachheilpädagogen unserer Zeit. Professor Sovák berichtete über die Anfänge der Sprachheilpädagogik, und er erzählte von den nicht nur fruchtbaren Spannungen zwischen Medizinern und Pädagogen, die sich im Laufe der Jahrzehnte immer wieder ergaben und sich bis in die Gegenwart des Kongresses fortsetzten. Die Berichte von Professor Sovák und seine Erfahrungen gewinnen auch dadurch an Bedeutung, weil sich Professor Sovák ursprünglich als Mediziner der Sprachheilpädagogik zugewandt hat und sich in seiner Person medizinisches und pädagogisches Wissen und Erfahrungen ver-

einten. Wie ein »roter Faden« zog sich durch die Berichte, daß Humor und Menschlichkeit tragende Grundlagen jeder Sprachtherapie darstellen. Dieses Vermächtnis ist um so glaubwürdiger, weil Professor Sovák von tiefer Humanität durchdrungen war und er selbst trotz der schweren Krankheit seinen Humor bewahrte.

Durch die Begegnungen mit Professor Sovák und seinem Nachfolger im Vorsitz der tschechischen logopädischen Gesellschaft, Dr. Milan Kantor, war es möglich, zwischen der dgs und der tschechischen logopädischen Gesellschaft Verbindungen zu knüpfen, die einen weiteren Erfahrungsaustausch ermöglichen. Den tschechischen Kollegen sei auch an dieser Stelle für die großartige Gastfreundschaft gedankt, und es wird nicht leicht sein, diese wunderbare Gastfreundschaft während der dgs-Kongresse und des nächsten IALP-Kongresses vom 10. bis 14. August 1992 in Hannover angemessen zu erwidern.

Neben den tiefen Eindrücken durch die persönlichen Begegnungen bleibt die Erinnerung an eine schöne Stadt voller Widersprüche. Die dramatischen Entwicklungen, die kurze Zeit später folgten, waren damals noch nicht zu erahnen. Im August 1989 stand den Kongreßteilnehmern, weil sie in »harter Währung« gezahlt hatten, alles zur Verfügung, während außerhalb des Kongreßzentrums Mangel und Not herrschten. Die Teilnehmer konnten sich an lateinischen Begrüßungstexten und Kirchenkonzerten erfreuen, während die Bevölkerung unter einer sozialistischen Regierung stalinistischer Prägung litt. Schöne Altbauten verfielen, aber moderne Kongreßbauten waren zu bewundern.

Es ist schön zu wissen, daß durch die Kraft der Menschen inzwischen ein Teil dieser bedrückenden Widersprüche beseitigt wurde und die Grenzen für Begegnungen zwischen Ost und West durchlässiger wurden. *Klaus-Christian Becker*

2. Forum der Sprachheilpädagogik in Köln

Am Samstag, 26. Mai 1990, findet von 10 bis 16 Uhr in der Universität zu Köln (Frangenheimstraße 4, 5000 Köln 41) das 2. Forum der Sprachheilpädagogik statt. Im Vordergrund der Veranstaltung soll neben dem Informationsaustausch die Diskussion zu aktuellen Fragestellungen stehen. Die Themen: Fragestellungen zur schulorganisatorischen Integration Sprachbehinderter im Widerstreit der Meinungen (Prof. Dr. M. Grohnfeldt); Lebensproblemzentrierte Kommunikationsförderung in der Schule (Dr. J. Breckow); COPROF — Ein linguistisches Untersuchungsverfahren für die logopädische Praxis (D. Hansen); Freie Sprachheilpraxis — Informa-

tions- und Meinungsaustausch zur Krankenkassenzulassung (C. Iven); Integrative Sprachentwicklungsförderung in Theorie und Praxis (I. Olbrich). Außerdem ist eine Plenumsveranstaltung vorgesehen: Reizwort Integration — Mehr als ein Modebegriff? (Th. Borbonus, H. Gathen, Dr. H. Küster, Dr. V. Middeldorf, J. Möller).

Programmanfragen an: Seminar für Sprachbehindertenpädagogik der Universität zu Köln, Frangenheimstraße 4, 5000 Köln 41.

Ringvorlesung »Sprachentwicklung — Sprachstörung — Sprachförderung« in Frankfurt am Main

Im Sommersemester 1990 findet an der Universität in Frankfurt eine Ringvorlesung zum Thema »Sprachentwicklung — Sprachstörung — Sprachförderung« statt. Die Veranstalter (Interdisziplinärer Arbeitskreis Sprache und Sprachstörungen, das Institut für Sonder- und Heilpädagogik und der Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt) wollen mit dieser Ringvorlesung eine interdisziplinär konzipierte Grundlagenveranstaltung zu den Aspekten Sprachentwicklung sowie Sprach- und Sprechstörungen anbieten. Die Themen:

19. April 1990, 16 bis 18 Uhr: Was treibt zum Sprechen? (Dr. Rödler).

26. April 1990, 16 bis 18 Uhr: Entwicklung und Stand der Sprachheilpädagogik in der DDR (Professor Becker).

3. Mai 1990, 14 bis 18 Uhr: Neue Konzeption der slowakischen Logopädie (Professor Lechta). Grundlage von Sprachentwicklungsstörungen (Professor Schlote).

10. Mai 1990, 16 bis 18 Uhr: Frühförderung unter dem Aspekt der Sprachentwicklung (Dr. Diller).

17. Mai 1990, 16 bis 18 Uhr: Spracherwerb als konservativer und innovativer Prozeß (Professor Deutsch).

31. Mai 1990, 16 bis 18 Uhr: Neuropädiatrische Aspekte bei Sprachstörungen (Dr. von Lüpke).

7. Juni 1990, 16 bis 18 Uhr: Diagnostische Möglichkeiten bei Sprachentwicklungsstörungen (Dr. H. Günther, Dr. W. Günther).

21. Juni 1990, 16 bis 18 Uhr: Neuere Ergebnisse zur Erklärung und Behandlung des frühkindlichen Stotterns (Dr. Jehle).

28. Juni 1990, 16 bis 18 Uhr: Zur Sprachanbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie bei Mehrfachgeschädigten, insbesondere bei Geistigbehinderten (A. Schulze).

5. Juli 1990, 16 bis 18 Uhr: Podiumsdiskussion (Professor Leuning).

Ort der Veranstaltungen: Camera, Gräfstraße 79, 6000 Frankfurt.

Programmanfragen sind zu richten an: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Sonder- und Heilpädagogik, z. Hd. Herrn Dipl.-Päd. J. A. Renner, Senckenberganlage 15, Postfach 11 19 32, 6000 Frankfurt am Main 11 (Telefon 069 / 798-3653).

Ausbildungsgang für Sonderpädagogen

Prof. Dr. Siegfried Mrochen und Dipl.-Psych. Heino Mönnich bieten interessierten Sonderpädagogen einen Ausbildungsgang an: Personenzentrierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen; Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen (Grundstufe und Aufbaustufe I).

Anmeldung bei: Heino Mönnich, Cheruskerstraße 6 a, 1000 Berlin 62. Beginn: Aufbaustufe I im Februar/März 1991; Grundstufe im Juni 1991. Ort: Berlin.

Die Ausbildung erfolgt gemäß den Richtlinien der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie. Richtlinien können bei der GWG-Geschäftsstelle, Richard-Wagner-Straße 12 in 5000 Köln 1 angefordert werden.

Deutsche Akademie für Entwicklungs-Rehabilitation e.V.

Die Deutsche Akademie für Entwicklungs-Rehabilitation e.V. bietet für 1990 wieder zahlreiche Lehrgänge und Seminare zur interdisziplinären Fort- und Weiterbildung von Fachkräften der frühen Kinder-Rehabilitation an. (Themenkreise u. a.: Bobath-Therapie, Psychomotorik, Entwicklungsdiagnostik, Diagnose von Hör- und Sprachstörungen.) Das ausführliche Programm ist erhältlich bei: Deutsche Akademie für Entwicklungs-Rehabilitation e.V., Heighofstraße 63, 8000 München 70.

IFBT-Kurse

Das Institut für päd.-psych. Fortbildung, Beratung und Therapie (IFBT) Hannover bietet folgende Veranstaltungen an: Sensorische Integration und ihre Relevanz für die sprachtherapeutische Arbeit (16./17. Juni 1990 und 14./15. Juli 1990); Plexus-Therapie bei Stotternern (6./7. Oktober 1990). Nähere Informationen bei: IFBT, Schneckenburgerstraße 30, 3000 Hannover 1.

Personalia

Bundesverdienstkreuz für Prof. Dr. Alfred Braun, München

Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Bayern, gratuliert ihrem Mitglied, Prof. Dr. Alfred Braun, herzlich zur Verleihung des Bundesverdienstkreuzes. Diese hervorragende Auszeichnung wurde im vergangenen Jahr in einer Feierstunde in München durch Staatssekretär Goppel überreicht. In seiner Laudatio würdigte er die hervorragenden Leistungen von Prof. Dr. Braun im Aufbau und Ausbau des bayerischen Hörgeschädigten- und Sprachgeschädigtenwesens. Dem kann sich die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik nur anschließen.

Professor Alfred Braun ist durch sein Engagement schon früh mit dem Aufbau der Sonderschullehrerbildung im Bereich der Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachbehindertenpädagogik in München aufs engste verbunden. Nach hervorragendem Staatsexamen war er zunächst Taubstummenlehrer in Straubing, ehe er 1965 als Dozent an das Staatsinstitut für die Ausbildung der Sonderschullehrer in München, Abt. II (Lehramt an Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen), berufen wurde. Er war dessen Leiter bis zur Integration des Instituts in die Ludwig-Maximilians-Universität München. 1971 erhielt er den Ruf als ordentlicher Professor auf den Lehrstuhl für Hör- und Sprachgeschädigtenpädagogik der Universität München. Er übernahm zusätzlich die Leitung des Instituts für Sonderpädagogik der Universität München. Zahlreiche Anträge, pädagogische Initiativen, die Verbesserung der Ausstattung der Lehrstühle und nicht zuletzt die Aufgliederung des Lehrstuhls für Hör- und Sprachgeschädigtenpädagogik in zwei eigenständige Lehrstühle gingen auf sein unermüdliches Engagement zurück. Das bayerische Sprachheilwesen verdankt Professor Alfred Braun deshalb sehr viel. Waren zwar nur anfangs beide Lehrstühle in seinen Händen, so blieben die Sprachheillehrer-Studenten durch die Kombination der dreifachen Fakultas (Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachbehindertenpädagogik) bis zur neuen Lehrerbildung »ihrem« Professor Braun stets eng verbunden. Auf den Gebieten der pädagogischen Audiologie, der allgemeinen und angewandten Phonetik, der Hörerziehung mit den speziellen wahrnehmungstheoretischen Grundlagen und der Sprachpsychologie vermittelte er den zukünftigen Sprachheillehrern unverzichtbares Rüstzeug. Als Ziel des Studiums sah er es immer an, besondere Fähigkeiten zu entwickeln, um grundwissenschaftliche Erkenntnisse

in die Praxis umzusetzen. Er selbst war darin Vorbild. Ihm gelang z. B. die erste Konstruktion einer stereophonen Klassenverstärkeranlage in Hörgeschädigtenschulen. In gemeinsamen Planungen mit dem Bayerischen Rundfunk initiierte und gestaltete er zudem die Sendung »Sehen statt Hören«, die inzwischen bundesweit ausgestrahlt wird. Er war einer der Gründungsväter der interdisziplinären Fortbildungstagung auf Burg Feuerstein und glänzte mit Grundsatzreferaten, wie »Wahrnehmungstheoretische Grundlagen der Hörerziehung« oder »Rhythmisch-musikalische Erziehung im Dienste des Sprachaufbaus« u. a. m. Im Bereich der AV-Mediendidaktik und AV-Medienforschung sowie der Hör- und Sprachgeschädigtenpädagogik hat er sich sehr engagiert, und bei Fortbildungsveranstaltungen im deutschsprachigen Raum unter internationaler Beteiligung hat er mit zukunftsweisenden Referaten unübersehbare Maßstäbe gesetzt.

Die Landesgruppe Bayern der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik freut sich über die Auszeichnung ihres Mitgliedes Prof. Dr. Alfred Braun und wünscht ihm für die Zukunft alles Gute.

Siegfried Heilmann

Materialien und Medien



Giselher Gollwitz: Heiteres Tier-Ratespiel zur Förderung der Wahrnehmung rhythmischer, auditiver und kinästhetischer Wortgestalten.

Verlag Giselher Gollwitz, Regensburg 1989. Arbeitsmappe in Spiralheftung, DIN A 4. 31 DM.

Es gehört längst zum Alltagswissen und zur Alltagspraxis von Sprachheilpädagogen, daß die Therapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern multisensoriell unterbaut werden muß. Der vermeintliche Umweg, der in der Therapie gegangen wird, ist in der Regel der direktere Weg zum Erfolg.

Giselher Gollwitz hat diese Einsichten in ein weites Materialangebot umgesetzt. Sein neues Produkt, das heitere Tier-Ratespiel, soll die sprachgestalterischen Kräfte des Kindes wecken helfen und dabei sowohl im Vorfeld der eigentlichen Therapie als auch in deren Begleitung oder zur Stabilisierung des Erarbeiteten eingesetzt werden können.

Anhand von 15 Tierbildern (aufgeteilt in je fünf Ein-, Zwei- und Dreisilber) sollen rhythmische, auditive, sprechmotorische, kinästhetische und visuelle Grundfunktionen erworben bzw. ausgebaut oder gefestigt werden. Die rhythmischen Grundmuster der Tiernamen ergeben sich u. a. durch Klatschen, Schnalzen mit der Zunge, Stampfen mit den Füßen, rhythmisiertes Bewegen in der Gangart des Tieres. Als optische Repräsentationen des Silbenschemas dienen Glockensymbole (eine Glocke für Einsilber, zwei Glocken für Zweisilber usw.). Anhand von Mundbildern soll die artikulatorische Präzision von Anlauten (bzw. bei Mehrsilbern der Silbenanfänge) der Tiernamen gefestigt werden. Mit Hilfe von Reimwörtern sollen gleichlautende Einheiten bewußt gemacht werden. Durch Rätsel soll das semantische Umfeld der Tiernamen abgeklärt bzw. erweitert werden. Schließlich soll anhand von visuellen Teilbildern auf die Gesamtgestalt geschlossen werden.

Die Arbeitsmappe in stabilem Kartonpapier besteht aus einem Text- und einem Materialteil. Der fünfzehnteilige Textteil enthält neben theoretischen Erklärungen vor allem Hinweise zu den Einsatzmöglichkeiten des Angebots. Ihm sind noch zwei Blätter mit Mundbildern zum Ausschneiden beigegeben. Der Materialteil ist in fünf Bestandteile (Blöcke) gegliedert: Mundbilder, Tierbilder, Teilbilder, Rätsel, Reimwortbilder. Aufgrund der praktischen Spiralheftung sind die einzelnen Teile herauszulösen; die Tierbilder sind ohnehin gesondert geheftet und nicht in die Spiralheftung einbezogen.

Wie bei allen Materialien aus der »Denkfabrik« des erfinderischen Kollegen Gollwitz werden dem Benutzer viele Freiräume zur eigenen flexiblen Ausgestaltung und didaktischen Aufbereitung gelassen. Ein gründliches Eindenken in die Einsatzmöglichkeiten ist allerdings vonnöten, und mancher Vorschlag oder Hinweis wird erst beim wiederholten Nachlesen bzw. Beschäftigen mit Material und Text nachvollziehbar.

Als Rezensent will ich kritisch anmerken, daß mir der Text an vielen Stellen sprachlich abgehoben erscheint, die grafische Gestaltung der Schwarzweißzeichnungen, die Dieter Haas besorgte, nicht uneingeschränkt zugesagt hat und einzelne Teile, so die Mundbilder oder auch die Reimwortangebote (mindestens für Kinder im Vorschul-

alter), zu schwierig zu sein scheinen. Aber: Über die Praxistauglichkeit entscheidet (glücklicherweise) nicht der Rezensent am Schreibtisch, sondern vor allem das Kind an seinem Spiel- und Lernort. Und da mag manches anders aussehen.

Jürgen Teumer

Bundesvereinigung der Stotterer-Selbsthilfe

(Hrsg.): **Sounds of Stutterer**. VHS-Film; Dauer: ca. 40 Min. Autoren: Folker Dutzmann und Michael Kofort. Solingen 1989.

Von der 2. Internationalen Konferenz der Stotterer-Selbsthilfegruppen erstellten die Autoren Folker Dutzmann und Michael Kofort einen Film über das Treffen von 500 Teilnehmern aus 18 Ländern in Köln. Neben einem dokumentarischen Bericht über Ablauf und Stimmungsbild der Konferenz berichten einzelne Teilnehmer über das Therapieangebot und die sprachtherapeutische Versorgung in verschiedenen Ländern. Während in westlichen Ländern mehr die Frage von Therapien versus Selbsthilfe im Vordergrund steht, geht es in den Entwicklungsländern um die Schaffung von Therapiemöglichkeiten überhaupt.

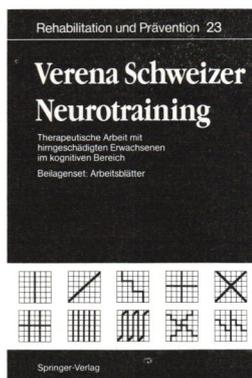
Einen weiten Teil — und dies hebt den Film von einem dokumentarischen Film ab — widmen die Autoren den Meinungen und Erfahrungen der stotternden Teilnehmer zu konträren Aspekten der Selbsthilfe. So zu dem (scheinbaren) Widerspruch zwischen dem Wunsch vieler Stotterer nach Erlangung völliger Symptommfreiheit und dem Akzeptieren des Stotterns. Weiterhin unterschiedlich sind da auch die Meinungen zur Eigenständigkeit und Unabhängigkeit der Selbsthilfebewegung von professioneller Hilfe bzw. ihrer notwendigen Anbindung.

Der Bericht lebt von der Vielzahl persönlicher Eindrücke und Meinungen Betroffener zu diesen Themen. Er kann damit wichtige Informationen, Anregungen und Hilfen für stotternde Menschen geben, sich mit dem Stottern auseinanderzusetzen, daran zu arbeiten und über die eigene Betroffenheit und Einstellung weiter zu reflektieren. Er kann von Fachleuten und Interessierten aus der Sprachheilarbeit eingesetzt werden, entweder, um sich selbst hinsichtlich des Stotterns weiter zu informieren, oder in der Arbeit mit ihren Klienten.

Der Film wird in VHS abgegeben gegen einen Unkostenbeitrag von 50 DM (gegen Rechnung oder Scheck) einschließlich Porto und Konferenz-Reader von der Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe, Kasparstraße 4, 5000 Köln 1.

Michael L. Frings

Rezensionen



Verena Schweizer: Neurotraining.
Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York
1989. 115 Seiten. 68 DM

Sich ständig verbessernde Möglichkeiten u. a. der Neurologie und Intensivmedizin haben dazu beigetragen, daß die Letalitätssrate bei Patienten nach Schlaganfällen oder Schädel-Hirn-Traumen deutlich abnimmt. Eine australische Studie ergab, daß man pro 100 000 Personen mit jährlich etwa 110 den Schlaganfall längere Zeit überlebenden behinderten Menschen rechnen muß, die einer Krankenhausbehandlung und/oder einer Rehabilitation bedürfen. Hinzu kommen noch ca. 40 Patienten mit traumatisch-bedingten Behinderungen. Für die Bundesrepublik Deutschland wäre demnach von ca. 90 000 Personen jährlich auszugehen, die einer neuropsychologischen Behandlung bedürfen. Die Zahl der darin enthaltenen Menschen mit einer zentralen Sprach-, Sprech- oder Stimmstörung ist sicher niedriger anzusiedeln, deutlich wird aber dennoch die Größe der Klientel.

Um die Behandlung von Menschen mit Aphasien und Dysarthrien ansatzweise sicherstellen zu können, haben sich in den letzten Jahren Sprachbehindertenpädagogen auch auf diesem Gebiet spezialisiert. Insbesondere für sie ist das zu besprechende Buch empfehlenswert.

Was die Autorin unter Neurotraining verstanden wissen will, faßt sie in der Einleitung recht anschaulich zusammen:

- N Neues lernen
- E Erfahren, erleben, entscheiden
- U Überblick schaffen, umstellen
- R Rechnen
- O Organisieren
- T Therapeutische Führung
- R Raum erforschen, Raum erfahren
- A Alltag bewältigen

- I Interessen finden
- N Neglect kompensieren
- I Informationen aufnehmen, verarbeiten
- N Neigungen entdecken
- G Gedächtnis trainieren

Beim Neuro-(psychologischen)-Training geht es also primär um die intellektuellen Funktionen (Konzentration, Lernen und Gedächtnis, Raumsinn, Denkbeweglichkeit, Sprache), die als Folge einer Hirnschädigung häufig mitbetroffen sind.

»Das vorliegende Buch liefert keine Rezepte zur Behandlung bestimmter Störungen mit bestimmten Übungen. Es ist vielmehr ein Arbeitsbuch mit Unterlagen und Anregungen, wie Therapiematerial hergestellt, vereinfacht und erweitert werden kann. Das beschriebene Material darf nicht schematisch übernommen, sondern muß dynamisch verwendet werden. Anhand der Übungen und der theoretischen Unterlagen kann der Therapeut eigene weitere Aufgaben aufbauen und sie den individuellen Bedürfnissen des Patienten anpassen« (S. 2).

Allein diese Ausführungen wecken Sympathie für einen Ansatz, der sich mit (sonder-)pädagogischen Wertvorstellungen in Einklang befindet. Das zu behandelnde Individuum ist das Maß aller Dinge, der ganze Mensch wird in die Therapie einbezogen. Nach Auffassung der Autorin sollte das Training nicht zu einseitig die beeinträchtigten Leistungen berücksichtigen, sondern die guterhaltenen Funktionen werden weitertrainiert, um als Stütze für die gestörten eingesetzt werden zu können. »Auch die physische, psychische und soziale Situation des Patienten wird mitberücksichtigt, damit das Neurotraining eine ganzheitliche Therapie wird, die Kopf, Herz und Hand erfaßt« (S. 2).

Die im zweiten Teil des Buches beschriebenen Übungen sind in einer ca. fünfzigseitigen Arbeitsmappe zusammengefaßt. *Schweizer* bezeichnet diese Übungen als Mittel zum Zweck, um Strategien zu lernen, wie Defizite kompensiert und Fähigkeiten optimal eingesetzt werden können. Es sollen also Lernprozesse initiiert werden, die es dem Individuum ermöglichen, den Alltag besser zu bewältigen.

Um es noch einmal hervorzuheben: Das diesem Buch zugrundeliegende Verständnis von Behinderung — oder besser: von behinderten Menschen — und von Therapie sollte jedweden sonderpädagogischen Handeln immanent sein. Allein am Beispiel einer Therapiezielsetzung, die am Alltag des zu Behandelnden orientiert ist, wird eine Perspektivverschiebung deutlich, der sich auch die Sprachtherapie weiterhin anschließen sollte.

Zu den Inhalten des Buches: Nach Ausführungen über neuropsychologische Tests, die dem Neuro-

training vorangestellt werden, wird auf psychorganische Veränderungen nach einer Hirnschädigung hingewiesen. Anschließend werden Ziele (größtmögliche geistige Beweglichkeit und Kreativität) und Grundprinzipien (z. B. erfolgsbestimmtes Lernen, Lernen durch Einsicht) des Neurotrainings formuliert. Insbesondere (Fall-)Beispiele zum letztgenannten Punkt führen zu einer hohen Transparenz der Darstellung. Dies gilt auch für die exemplarisch aufgezeigte Therapieplanung aufgrund von Testresultaten.

Der zweite Teil des Buches wird als praktischer Teil bezeichnet. Daraus drei Beispiele:

1. Links-rechts-Übungen

Material: Zwei Kästchen mit je fünf Fächern, von 1 bis 5 nummeriert, mit »links« bzw. »rechts« beschriftet; zehn Gegenstände aus dem Bürobereich: Filzstifte, Hefter, Spitzer, Scheren usw. **Ablauf:** Die Gegenstände aufgrund des Textes in die richtigen Fächer legen (z. B. Die Filzstifte kommen ins Fach 1 rechts; links ins Fach 4 legen Sie den Spitzer usw.). **Funktionen:** Lesesinnverständnis und danach handeln; visuell-räumliche Organisation; sprachlich-räumliches Gedächtnis.

2. Stadtpläne

Material: Ein Stadtplan mit beschrifteten Orten als Vorlage, ein leerer Stadtplan, Wortkarten, Text, Protokollblatt. **Ablauf:** Wortkarten nach Vorlage auf den leeren Stadtplan an den richtigen Ort legen. **Funktion:** Sprachlich-räumliche Orientierung (Wörter wegnehmen und auswendig wieder an den richtigen Platz legen . . .); **Funktion:** Sprachlich-räumliche Lernfähigkeit (die Gebäude auswendig aufzählen); **Funktion:** Sprachliches Gedächtnis (Unterbrechung zwischen fünf Minuten und einem Tag); **Funktion:** Sprachlich-räumliches Gedächtnis (Lesen des Textes und Einzeichnen des Weges); **Funktionen:** Leseverständnis und Umsetzen des Gelesenen auf dem Plan usw.

3. Computer-Stundenplan

Ablauf: Gemäß Anleitung einen Wochenplan für die Benutzung des Computers aufstellen. **Funktionen:** Zeitliche und visuell-räumliche Planung und Umstellung, Berücksichtigung mehrerer Bedingungen. Arbeitsbogen mit Anleitung (siehe Abbildung 1).

Die Übungen wurden nicht für Personen mit schweren Aphasien konzipiert. Sie enthalten auch keine spezifischen Sprachaufgaben, diese sollen neben dem Neurotraining in der Sprachtherapie erarbeitet werden. So müssen alle Aufgaben für Aphasiker modifiziert werden, z. B. Anleitungen müssen vereinfacht und Wörter durch Bilder unterstützt werden.

Anleitung: Arbeitsbogen:	Name:
COMPUTER - STUNDENPLAN	Datum:

Machen Sie einen Stundenplan für die Computer-Benutzung für eine Woche.

Am Computer kann von 8.00 bis 12.00 Uhr gearbeitet werden.

Folgende Leute möchten am Computer üben:

		besetzt durch andere Tätigkeiten:
Monika	8 Std. pro Woche	täglich zwischen 8 und 10 Uhr
Danny	täglich 1 Std.	täglich zwischen 9 und 11 Uhr
Andi	3 mal/Woche 1 Std.	täglich zwischen 11 und 12 Uhr Mittwoch ganzer Tag
Rita	4 mal/Woche 1 Std.	täglich zwischen 8 und 9 Uhr und zwischen 10 und 11 Uhr

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8 – 9 Uhr					
9 – 10 Uhr					
10 – 11 Uhr					
11 – 12 Uhr					

Abbildung 1:
Computer-Stundenplan: Anleitung
(Schweizer, S. 98)

Abschließend soll aus folgenden Gründen das Buch Sprachbehindertenpädagogen, die im Bereich der neurologischen Rehabilitation tätig sind, empfohlen werden:

1. Theoretischer und praktischer Teil sind aufeinander bezogen und in sich schlüssig.
 2. Die Initiierung funktionaler Lernprozesse korrespondiert mit einer handlungsorientierten Sonderpädagogik und sollte auch sprachpädagogische Maßnahmen fundieren.
 3. Der therapeutisch Tätige kann das Material unverändert übernehmen, es nach seinen individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen — und die des zu Behandelnden — modifizieren oder sich zu neuen Entwicklungen anregen lassen.
- Es ist also eine breite Verwendbarkeit möglich.

Uwe Förster



Otto Speck, Martin Thurmair (Hrsg.): Fortschritte der Frühförderung entwicklungsgefährdeter Kinder. Mit Beiträgen von S. Baumann, R. Berger, G. Neuhäuser, I. Prutzer, K. Sarimski, R. Schamberger, O. Speck, L. Temmes, M. Thurmair, H. Weiß (Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie, Bd. 15). Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel 1989. 168 Seiten. Kartoniert 29,80 DM.

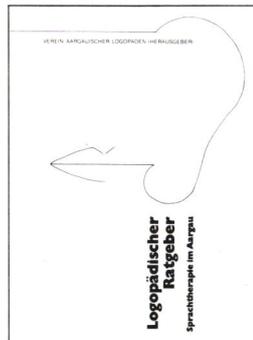
Das Buch macht die Fortschritte der Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder deutlich. Dabei werden von unterschiedlichen Autoren die Entwicklungen in dem zwischenzeitlich differenzierten und vielerorts gut ausgebauten System der Frühförderung innerhalb der letzten Jahre dargestellt.

So reflektiert *Speck* die Frühförderung entwicklungsauffälliger und -gestörter Kinder unter dem System-Aspekt und beschreibt das zugrundeliegende Konzept als ein ökologisches Programm, das sich nur durch die Kooperation der beteiligten Teilsysteme umsetzen läßt. Von *Neuhäuser* werden die Möglichkeiten der Frühförderung im medizinischen Bereich erörtert sowie Perspektiven und notwendige Aufgaben diskutiert, die nur durch interdisziplinäre Bemühungen zu erfüllen sind. Die neueren Entwicklungen und Schwerpunkte psychologischer Praxis in Diagnostik und Therapie zeigt *Sarimski* auf. Aus einem Fünf-Stufen-Modell der frühen kognitiven Entwicklung, das auf den entwicklungspsychologischen Forschungen *Piagets* basiert, werden Folgerungen für die diagnostische Praxis abgeleitet und Vorgehensweisen der Therapie aufgezeigt, die in dem natürlichen interaktionalen Kontext des Kindes und seiner Umwelt stattfinden soll. Dagegen werden von *Weiß* Problemstellungen in der Zusammenarbeit mit Eltern akzentuiert, die Eltern- und Familienarbeit in der Frühförderung begründet sowie der Stellenwert, der Eltern von fachlicher Seite im Frühförderungsprozeß zuerkannt wird (Ko-Therapeutenmodell oder Kooperationsmodell), verdeutlicht. *Baumann*,

Prutzer, Thurmair heben die pädagogisch-psychologische Schwerpunktsetzung in der Frühförderung hervor, die für sie in dem Ansatz der »Förderungsbegleitenden Elternarbeit« liegt. Die Autoren erläutern das Arbeitsanliegen des Frühbetreuers im pädagogisch-therapeutischen Dreieck und verdeutlichen anhand von Fallvignetten die daraus resultierenden Anforderungen an den Praktiker. Im Mittelpunkt der Ausführungen von *Temmes* steht der »Hausbesuch«, der — trotz aller Schwierigkeiten und Gefahren — als Möglichkeit der Frühförderung sowohl vom pädagogischen als auch vom entwicklungspsychologischen Konzept her eine große Chance für das Gelingen der Förderung bedeutet. Die Veränderungen von Schwerpunkten und ihre Konsequenzen, die sich bei der Entwicklung der Frühtherapie zur Entwicklungs- und Familienbegleitung ergeben haben, stellt *Schamberger* dar. Sie betont vor allem die Veränderung der Sichtweise der Familie durch die Anstöße des systemischen Denkens und fordert, die Entwicklungsförderung des behinderten Kindes als einen langfristigen Prozeß zu sehen. Der Stellenwert von medizinischen Fachdiensten in der Frühförderung und Erfahrungen in der interdisziplinären Zusammenarbeit durch die notwendige Zusammenführung von pädagogisch-psychologischen und medizinisch-therapeutischen Denk- und Förderansätzen werden von *Berger* herausgestellt, da das Kind als Person und Persönlichkeit gemeinsamer Hilfe bedarf.

In dem Buch werden wesentliche Aspekte und Details der Fortschritte einer Frühförderung entwicklungsgefährdeter Kinder aufgezeigt und erörtert. Die Autoren dokumentieren, diskutieren und öffnen den Blick für die Komplexität eines ökologischen Ansatzes innerhalb der Frühförderung und schaffen durch die Verbindung von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen ein Bewußtsein für Probleme, die von vielen in diesem Bereich tätigen Fachleuten gesehen werden, aber noch vielfach ungelöst sind. Die komplementären Sichtweisen der verschiedenen an der Frühförderung beteiligten Disziplinen spiegeln einen interfachlichen Diskussionsstand wider und geben zu speziellen Fragen eine Reihe von anregenden neuen Gesichtspunkten, die auch innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik nicht unbeachtet bleiben dürfen.

Heiko Rodenwaldt



Verein Aargauer Logopäden — VAL (Hrsg.):
Logopädischer Ratgeber. Sprachtherapie im
 Aargau. Eigenverlag Lengnau 1989.
 59 Seiten. 9 sFr.

Der von den Schweizer Kollegen aus dem Aargau erarbeitete Ratgeber informiert kurz über die Wichtigkeit der Sprache, ausführlicher über die verschiedenen Sprach-, Sprech-, Rede- und Stimm-auffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In die dazu verfaßten leicht verständlichen Texte sind zur Veranschaulichung (konstruierte) Fallbeispiele sowie Fotos und grafische Darstellungen eingefügt worden. Einige Literaturempfehlungen und Adressenangaben ergänzen die Abschnitte. Im Anhang sind weitere Schweizer Adressen genannt, und die Ausbildung sowie der Beruf des Logopäden in der Deutsch-Schweiz werden kurz beschrieben.

Abgesehen von den regional gültigen Spezifika ist dieser Ratgeber in seinen wesentlichen Teilen ohne Einschränkungen auch hierzulande nutzbringend einzusetzen. Vor allem könnte er als Anregung zur Gestaltung einer ähnlich gut aufgemachten Broschüre dienen. Daß es davon nicht genug geben kann, ist uns allen bekannt.

Bestelladresse: Sekretariat des VAL, Rebbergstraße 76, CH-5400 Ennetbaden.

Jürgen Teumer

NOVEL elektronik

Technische Geräte
 für die Sprachtherapie

Die SVG-Serie

Sprachverzögerungsgeräte für die Verhaltenstherapie des Stotterns

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

Unsere kostenlose Broschüre gibt Hinweise für Anwendung und Therapie.

S-Meter

Übungsgerät zur spielerischen Einübung des stimmhaften und stimmlosen »s«-Lautes.

S-Meter-Eisenbahnkoffer

Modelleisenbahn im Transportkoffer zum Anschluß an das »S-Meter«. Die Eisenbahn fährt, wenn das »s« richtig gesprochen wird.

Sprach-Trainer

Übungsgerät zur Sprachaufzeichnung und -wiedergabe in Digitaltechnik, 2 Spuren.

Audiotest AT 6.000

Preiswerter quick-check Audiometer zur Überprüfung des Sprachgehörs.

Audiotest AT 8.000

Mikroprozessorgesteuerter Audiometer für Einzel- und Reihengehöruntersuchungen.

Außerdem folgende Geräte:

Sprachstudienrecorder, Kassettenrecorder, Sprachpegelmesser, Zubehör.

NEG NOVEL elektronik GmbH

Hattinger Straße 312, 4630 Bochum 1
 Telefon (0234) 45 19 00
 Telefax (0234) 45 19 01

Buch- und Zeitschriftenhinweise**Die Sonderschule, Berlin-Ost/DDR**

Nr. 6, 1989

A. J. Semjenowa und M. A. Sawtschenko, Moskau: Spezifik der Schriftsprache sprachgeschädigter Schüler. S. 364—369.

Nr. 1, 1990

Annette Leonhardt, Berlin-Ost/DDR: Muttersprachliche Bildung und Erziehung in der Gehörlosenschule. S. 45—49.

Ingeburg Walch und Wolfram Seidner, Berlin-Ost/DDR: Spektrale Stimmfeldmessungen zur Objektivierung von Therapieverläufen. S. 50—57.

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Göttingen und Zürich

Nr. 1, 1990

Ulrike Franke, Oftersheim: Theraplay — eine direkte kommunikative Spieltherapie. S. 12—17.

Psychologie heute, Weinheim

Nr. 3, 1990

Anja Kempe, Köln: Entmannung der Sprache. S. 56—59.

Kritischer Beitrag zu einer angestrebten feministischen Radikallösung.

Sozialpädiatrie in Praxis und Klinik, Mainz

Nr. 2, 1990

Rainer Grantzow und Ilse Coerd, München: Sprachergebnisse bei Kindern mit operierten Lippen-Kiefer-Gaumenspalten. S. 131—137.

Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Freiburg/Schweiz

Nr. 4, 1989

Klaus Lankenau, Freiburg/Schweiz: Internationaler Kongreß »Psychomotorik in Therapie und Pädagogik« (Bericht). S. 424—427.

Zeitschrift für Heilpädagogik, Nürnberg

Nr. 2, 1990

Rahmenthema des Heftes: Sonderpädagogische Diagnostik.

Arno Schulze

Weitwinkel**Steigender Bedarf an Sprachtherapie**

Im Bereich der Arbeitsgemeinschaft der Sprachheilbeauftragten im Rheinland wird bei steigendem Bedarf an Sprachtherapie allgemein ein Mangel an Sprachtherapeuten/Logopäden registriert. In den meisten Kreisen und kreisfreien Städten klagen die Sprachheilbeauftragten über fehlende sprachtherapeutische Mitarbeiter. Entsprechend qualifizierte Interessenten mögen sich an den jeweiligen Sprachheilbeauftragten der Gemeinde wenden (Anschrift über das örtliche Gesundheitsamt/Sozialamt).

Gemäß den geltenden »Richtlinien zur Durchführung von Sprachheilbehandlungen in der kommunalen Sprachbehindertenhilfe« vom 9. Januar 1989 können in den kommunalen Sprachheilambulanzen nur Angehörige folgender Berufsgruppen eingesetzt werden:

- Diplom-Pädagogen mit dem Arbeitsschwerpunkt Sondererziehung und Rehabilitation der Sprachbehinderten (Sprachrehabilitation)
- Sonderschullehrer mit dem Hauptfach Sprachbehindertenpädagogik (Sprachheillehrer)
- Logopäden
- Staatlich anerkannte Sprachtherapeuten
- Atem-, Sprech- und Stimmlehrer.

Gregor Heinrichs

Umbenennung des Berufsverbandes

Anläßlich der letzten Mitgliederversammlung des Berufsverbandes der staatlich anerkannten Sprachtherapeuten e.V. wurde beschlossen, den Verband umzubenennen und damit auch interessierten Logopädinnen und Logopäden die Möglichkeit zur Mitgliedschaft zu eröffnen. Hierdurch soll einer Entwicklung der letzten Jahre zu engerer und besserer Zusammenarbeit Rechnung getragen werden, die zwischen einzelnen Therapeutinnen und Therapeuten der beiden Berufsgruppen schon seit einiger Zeit praktiziert wird, auf Verbandsebene aber noch intensiviert werden sollte.

Künftig wird der Verband heißen: Bundesverband der staatlich anerkannten Sprachtherapeuten und Logopäden (BVSL) e.V. Der Sitz ist in Oldenburg. Anschrift: Sekretariat Y. Kirst, Frankenstraße 21, Postfach 12 63, 2900 Oldenburg.

Der Vorstand setzt sich zur Zeit zusammen aus: der 1. Vorsitzenden Annja Bormann, Bückeberg (u. a. zuständig für die Freiberufler), dem 2. Vorsitzenden Georg Janke, Bissendorf (u. a. zuständig für die Angestellten), der Geschäftsführerin Karena Schaa, Ofen, den Beisitzerinnen Susanne Tog-

nino, Hamburg (u. a. für Verbandsmitteilungen zuständig), und Magdalena Wurst, Hannover (u. a. für die Fort- und Weiterbildung zuständig).

Die nächste Mitgliederversammlung findet im Anschluß an eine mehrtägige Fortbildung im Herbst 1990 statt.

Annja Bormann

**Neugründung einer Arbeitsgruppe
»Freiberufler in Schleswig-Holstein«**

In Schleswig-Holstein tut sich etwas Neues: Eine Gruppe von freiberuflich arbeitenden Sprachtherapeuten und -therapeutinnen ist dabei, eine Arbeitsgruppe »Freiberufler in Schleswig-Holstein« zu gründen. Das erste Treffen fand am 10. Februar 1990 bei der Berichterstatterin in Eckernförde statt und war gut besucht. Allerdings nahmen fast ausschließlich Therapeuten und Therapeutinnen aus dem Osten des Landes und aus dem Hamburger Raum teil; Kollegen und Kolleginnen von der Westküste fehlten (noch). Die Themen dieses ersten Treffens reichten vom allgemeinen Erfahrungsaustausch über Fortbildungswünsche und -möglichkeiten bis zu Verhandlungen mit den Krankenkassen.

Das Interesse an weiteren Treffen und einem kontinuierlichen Erfahrungsaustausch ist groß. Wir würden uns sehr freuen, wenn weitere Interessierte zu uns stoßen würden! Das nächste Treffen findet am Samstag, 5. Mai 1990, bei Emmi Preuß in Kiel-Altenholz statt (ab 15 Uhr). Interessierte melden sich bitte vorher bei Emmi Preuß (Telefon 0431/323570) oder bei Birgit Fölster (Telefon 04351/85608).

Sprachheilpädagogin/pädagoge

als Voll- oder Teilzeitkraft zum baldmöglichsten Eintritt gesucht.

**Sprachtherapeutische Praxis
Gabriele Baier-Terstegen**
Grafenring 11, 4230 Wesel,
Telefon (0281) 29998.

Dipl.-Sprachheilpädagogin

als freie Mitarbeiterin in sprachtherapeutischer Praxis im Raum Bremen gesucht.

Bewerbungen bitte richten an:

Sprachheilpraxis G. Lemcke
Kiefernstraße 2, 2807 Achim,
Telefon (04202) 70050.

Suche für sofort

**Sprachtherapeut/in
Logopäden/in**

als freie(r) Mitarbeiter(in) in sprachtherapeutischer Praxis.

Bewerbungen werden erbeten an:

Angelika Kölsch,
Eschstraße 14, 4590 Cloppenburg,
Telefon (04471) 84569.

Evangelischer Sprachheilkindergarten
sucht zum 15. August 1990

**1 Sprachtherapeut/in oder
Logopäde/in**

Bewerbungen bitte richten an den

Ev. Sprachheilkindergarten St. Lamberti,
Neustädter Markt 27, 3200 Hildesheim,
Telefon (05121) 133665.

Hat sich Ihre Anschrift
geändert?

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

**Keine Freie Arbeit ohne
Bergedorfer Klammerkarten!**

Ein völlig neu konzipiertes Lernmittel mit Selbstkontrolle zur Differenzierung und Freien Arbeit in Primar- und Sonderschule. Ab sofort die ersten 14 Titel für Deutsch u. Mathematik zum Einführungspreis!

Bergedorfer Kopiervorlagen:

Für alle Fächer, für alle Klassen, praxisbezogen, schülerorientiert, aktuell! Z. B. Projekt Europa in der Primarstufe.

Lehrmittelservice: Gollwitz-Titel, Lernpuzzles, Magnetbuchstabierspiel, Sensory-Programm u.v.a.m.

Prospekt anfordern bei:



Verlag Sigrid Persen

Dorfstraße 14, D-2152 Horneburg / N.E.
Tel. 0 41 63 / 67 70

Vorschau

D. Eggert, B. Lütje und A. Johannknecht: Die Bedeutung der Psychomotorik für die Sprachbehindertenpädagogik. (Teil I: Untersuchungen zur Effektivität psychomotorischer Förderung bei sprachbehinderten Kindern. Teil II: Inhalte, Zielsetzungen und Methoden der psychomotorischen Förderung sprachbehinderter Kinder.)

I. Krämer: Der Einsatz von Atem- und Entspannungsübungen in Schule und Therapie.

B. Kolonko: Stottern als ansteckende Krankheit? — Ein Beitrag zur Ideengeschichte der Sprachbehindertenpädagogik.

I. Oskamp: Beurteilung von Erstlesewerken im Hinblick auf die Verwendung in der Schule für Sprachbehinderte — Zur Sprache der Fibel —.

O. Dobschlaff: Untersuchungen zum Sprechverhalten von Pädagogen und zu den Auswirkungen auf das Sprechverhalten physisch-psychisch geschädigter Schulkinder.

H. Günther und W. Günther: Verborgene Defizite bei sprachauffälligen Kindern.

B. Hogger: Schrift als therapeutisches Mittel bei Hörgeschädigten.

D. Bonnie und H. Küster: Nico oder der Versuch integrativer Förderung.

Haus des Kindes Bückeberg
Kindergarten für Sprach-, Körper- und Nichtbehinderte
mit Sprachambulanz
sucht zum 1. Juli 1990

Sprachtherapeut(in) Logopäden(in)

für teilstationäre bzw. ambulante Tätigkeit möglichst mit Berufserfahrung in der Arbeit mit Vorschulkindern.

Wir bieten:

- Bezahlung nach BAT
- gute tarifvertragliche Bedingungen
- ein nettes Team von Pädagogen/Therapeuten
- selbständige und abwechslungsreiche Tätigkeit.

Bewerbungen bitte an den:

Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband,
Kreisgruppe Schaumburg,
Dammstraße 9 a, 3062 Bückeberg,
Telefon (05722) 10 22.



Krankenhauszweckverband
Kaufbeuren-Ostallgäu



Der Krankenhauszweckverband Kaufbeuren-Ostallgäu
sucht zum nächstmöglichen Termin (Abschluß der Fachausbildung) eine(n)

Logopädin/Logopäden

Wir wünschen uns eine(n) selbständig arbeitende(n) engagierte(n) Mitarbeiterin/ Mitarbeiter mit Eigeninitiative und Einsatzbereitschaft.

Die Einstellung kann nach Möglichkeit auch in Teilzeitbeschäftigung erfolgen. Nach Absprache können wir Ihnen ein übertarifliches Einkommen in Aussicht stellen.

Wir sind ein Krankenhaus der Versorgungsstufe III mit 420 Betten und neun Fachabteilungen. Die Stadt Kaufbeuren (40 000 Einwohner) liegt im landschaftlich schönen und klimatisch gesunden Ostallgäu.

Ein großes Freizeitangebot verbunden mit herrlichen Urlaubslandschaften befindet sich im Naherholungsbereich. Sind Sie interessiert?

Dann senden Sie bitte Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen an die Personalverwaltung des **Krankenhauszweckverbandes Kaufbeuren-Ostallgäu, Heinzelmannstraße 12, 8950 Kaufbeuren.**

(Telefonische Auskünfte erteilt die Personalverwaltung, Telefon 08341/8 06-1.)



Rehabilitationszentrum für Kinder und Jugendliche des Kinderspitals Zürich in Affoltern am Albis

Das Kinderspital Zürich sucht für das Rehabilitationszentrum in Affoltern am Albis per sofort oder nach Vereinbarung ein/e

Logopädin/Logopäden

Sie betreuen Kinder und Jugendliche mit angeborenen oder erworbenen zerebralen Schädigungen. Die Arbeit umfaßt ein breites logopädisches Spektrum und schließt Zusammenarbeit in verschiedenen Therapiebereichen wie Schulen, Ärzte, Pflegedienst usw. mit ein.

Ein Personalbus von und nach Zürich steht zur Verfügung.

Bewerbungen sind zu richten an das:

Kinderspital Zürich, Personalbüro, Steinwiesstraße 75, CH-8032 Zürich.

Das STIFT ROTTAL in Bad Griesbach i. R.

ist das Geriatriische Rehabilitationszentrum des Münchner Altenwohnstift e.V. zur Rehabilitation, Versorgung und Betreuung pflegebedürftiger Menschen. Das Haus bietet zur Zeit 132 Patienten Platz. In einer weiteren Ausbaustufe werden im Rahmen einer Modelleinrichtung 42 neue Plätze zur Rehabilitation von MS-Patienten geschaffen.

Wir suchen ab sofort eine/n

Sprachheilpädagogin/en oder Logopädin/en

zur Behandlung von stationären und ambulanten Patienten.

In einer hervorragend ausgestatteten Therapieabteilung arbeiten Sie selbständig mit allen in der Stimm- und Sprachheilkunde vorkommenden Störungsbildern.

Die Arbeit in einem harmonischen Team wird Ihnen Freude machen und wird — nach AVR — angemessen bezahlt. Bei der Beschaffung einer Wohnung sind wir behilflich.

Übrigens: Bad Griesbach im Rottal liegt im neuen niederbayerischen Bäderdreieck, in einer reizvollen Hügellandschaft zwischen Rott und Donau mit hohem Freizeitwert.



Ihre Bewerbung mit Lebenslauf, Bild und Zeugnissen richten Sie bitte an:

Stift Rottal · Stiftsdirektor Christian Langer
Max-Köhler-Straße 3, 8394 Griesbach/Rottal, Telefon (08532) 87-0.

Die Josefs-Gesellschaft e.V., kath. Träger von Einrichtungen zur Rehabilitation Körperbehinderter, sucht zum nächstmöglichen Termin für das Kardinal-von-Galen-Haus in 2843 Dinklage

eine/n Logopädin/en oder Sprachtherapeutin/en

Die Arbeit ist während der Schulzeit abzuleisten.

Vergütungen und Sozialleistungen richten sich nach den Richtlinien für Arbeitsverträge des Deutschen Caritasverbandes (AVR) mit zusätzlicher Altersversorgung und Anspruch auf Beihilfe.

Bei der beruflichen Fortbildung erhalten Sie unsere Unterstützung.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an das

Kardinal-von-Galen-Haus

Schulstraße 7, 2843 Dinklage, Telefon (04443) 40 65.

Krankenhaus Spandau

BERLIN

Wir suchen für unsere Neurologisch-psychiatrische Abteilung – Funktionsbereich Neurologie – örtlicher Bereich Havelhöhe, zum 1. Mai 1990 eine/n

Logopädin/Logopäden — Vgr. V c/V b BAT —

mit ¾ der regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit.

Aufgabengebiet:

Diagnostik und Therapie neurologisch erkrankter Patienten der Akut- und Rehabilitationsphase (Aphasien, Dysarthrien, Facialisparesen, zum Teil Dysphonien).

Wir bieten

- selbständige Tätigkeit in der Neurologisch-psychiatrischen und den Geriatrischen Abteilungen
- Zusammenarbeit mit den Beschäftigungstherapeuten, den Krankengymnasten und dem Ärzteteam
- Teilnahme an neurologisch-psychologischen Fortbildungen im Rahmen des interdisziplinären Teams des neurologischen Funktionsbereiches.

Voraussetzungen:

- Staatliche Anerkennung als Logopädin/Logopäde
- Berufserfahrung erwünscht, jedoch nicht Bedingung.

Schwerbehinderte Bewerber/innen werden bei gleicher Qualifikation bevorzugt berücksichtigt.

Für Rückfragen stehen Ihnen der Leiter des Funktionsbereiches Neurologie, Herr Prof. Dr. Altenkirch, Telefon (030) 3 65 01-408, sowie Frau Rey aus der Logopädie, Telefon (030) 3 65 01-417, gern zur Verfügung.

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

KRANKENHAUS SPANDAU — Personalwirtschaftsstelle — Lynarstraße 12, 1000 Berlin 20.

Sonderkindertagesstätte im Rhein-Main-Gebiet sucht für die Stelle der

Sprachtherapeutin

eine Schwangerschaftsvertretung (20 Stunden/Woche) zum 1. April 1990.

Die Aufgabenstellung umfaßt die selbständige, eigenverantwortliche Diagnose und Behandlung von Sprachstörungen bei Kindern der verschiedensten Behinderungsarten.

Wir sind ein junges Team von Erzieherinnen, Beschäftigungstherapeutin und Krankengymnastin und wünschen mit Ihnen eine enge Zusammenarbeit.

Weitere Auskünfte erteilen wir Ihnen gerne unter der Telefonnummer (069) 89 30 29.

Verein zur Förderung und Betreuung spastisch Gelähmter und anderer Körperbehinderter e.V.

Flurstraße 10, 6050 Offenbach/Main-Bieber.

K A M I L L U S — K L I N I K

5464 Asbach/Ww.

Zum nächstmöglichen Termin stellen wir ein:

LOGOPÄDE/LOGOPÄDIN

Wir suchen einen/eine Mitarbeiter/in, der/die bereit ist, in einem jungen Team mitzuarbeiten.

Unser Haus verfügt über eine neurologische Abteilung mit 121 Betten und eine internistische Abteilung mit 53 Betten. Regelmäßige Teambesprechungen sowie Gelegenheiten zur Fortbildung sollen Sie bei Ihrer Arbeit unterstützen.

Asbach liegt in einer sehr reizvollen Landschaft mit hohem Freizeitwert und ist durch die naheliegende BAB 3 verkehrsgünstig an Bonn (ca. 30 Min.) und an Köln (ca. 40 Min.) angebunden.

Die Vergütung erfolgt nach AVR (BAT angeglichen) mit den üblichen Sonderleistungen. Bei der Wohnraumbeschaffung sind wir Ihnen behilflich.

Sollten Sie an einer Mitarbeit in unserem Hause Interesse haben, bitten wir um Übersendung der Bewerbungsunterlagen an
Kamillus-Klinik — Verwaltung — Hospitalstraße 6, 5464 Asbach,
Telefon (02683) 59-0.

Die Sprachheilarbeit

C 6068 F

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

Der Freundeskreis für förderungsbedürftige Kinder und Jugendliche Hochschwarzwald e.V. sucht für seinen privaten Sprachheilkindergarten in Titisee-Neustadt eine

Sonderschullehrerin

mit Schwerpunkt Sprachheilpädagogik zum 1. September 1990.

Interessentinnen richten ihre Bewerbung und Anfrage bitte an:

Dr. med. S. Drömann, Dennenbergstraße 5, 7820 Titisee-Neustadt, Telefon (07651) 2 00 80.

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—1988

Testmittel zur Sprachbehandlung

Untersuchungs- und Behandlungsbogen

SMS Strukturierte Materialien-Sammlung

Informative Beschreibung von rund 300 Spiel- und Übungsmaterialien

Ausführliche Prospekte auf Anforderung direkt vom Verlag:

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50 · Theodorstraße 41