

# Die Sprachheilarbeit

2/92

## Auf ein Wort

*Barbara Kleinert-Molitor*

## Hauptbeiträge

- Manfred Grohnfeldt, Köln*  
Die Sprachheilpädagogik im  
sonderpädagogischen Bezugssystem 56
- Arno Deuse, Bremen*  
Über den Modellversuch COSGES  
– Zielsetzung, Struktur und Ergebnisse – 67

## Magazin

- Neue Technologien*  
*Roland Bühs, Bremen*  
Zur Hard- und Softwareausstattung im  
Modellversuch COSGES 79
- Volkbert M. Roth, Allensbach,*  
*Dietmar Messmer, Konstanz*  
Ein Hinweis auf die Programmfamilie WEGE für das  
Sprach(verständnis)training am Personalcomputer 89
- dgs-Nachrichten • Personalia • Rezensionen • Materialien und  
Medien • Weitwinkel • Aus-, Fort- und Weiterbildung • Vorschau

37. Jahrgang/April 1992

**dgs**

ISSN 0584-9470

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

## **Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)**

*Bundesvorsitzender:* Kurt Bielfeld, Berlin  
*Anschrift des Geschäftsführenden Vorstandes:*  
dgs, Leonberger Ring 1, 1000 Berlin 47;  
Telefon (0 30) 6 05 79 65

### **Landesgruppen:**

#### *Baden-Württemberg:*

Peter Arnoldy, Wartbergstraße 40, 7100 Heilbronn

#### *Bayern:*

Siegfried Heilmann, Pfarrer-Schwarz-Straße 12,  
8721 Schwebheim

#### *Berlin:*

Friedrich Harbrucker, Niedstraße 24, 1000 Berlin 41

#### *Brandenburg:*

Monika Paucker, Wilhelm-Pieck-Straße 29,  
O-7560 Guben

#### *Bremen:*

Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4,  
2863 Platjenwerbe

#### *Hamburg:*

Volker Plaß, Gryphiusstraße 3, 2000 Hamburg 60

#### *Hessen:*

Hans Fink, Burgackerweg 6A, 6301 Staufenberg 1

#### *Mecklenburg-Vorpommern:*

Dirk Panzner, Eschenstraße 5, O-2500 Rostock

#### *Niedersachsen:*

Wolfgang Scheuermann, Spezialkrankenhaus  
Lindenbrunn, Postfach 11 20, 3256 Coppenbrügge 1

#### *Rheinland:*

Marianne Gamp, Beringstraße 18, 5300 Bonn 1

#### *Rheinland-Pfalz:*

Gerhard Zupp, Am Bollenbach 12,  
6580 Idar-Oberstein

#### *Saarland:*

Dr. Herbert Günther, Tannenweg 4, 6601 Holz

#### *Sachsen:*

Harald Stelse, G.-Schumann-Straße 29,  
O-7022 Leipzig

#### *Sachsen-Anhalt:*

Regina Schleiff, Am Sauerbach 6,  
O-4303 Ballenstedt

#### *Schleswig-Holstein:*

Ingeburg Steffen, Glojenbarg 32, 2000 Norderstedt

#### *Thüringen:*

Gotthard Häser, Brennerstraße 3 a, O-5300 Weimar

#### *Westfalen-Lippe:*

Hermann Grus, Zur Hünenburg 2, 4426 Vreden

### **Verlag, Anzeigenverwaltung und Abonnementbestellungen:**

 **verlag modernes lernen - Dortmund**

Borgmann KG - Hohe Straße 39 - P.O.Box 10 05 55,  
D-4600 Dortmund 1, Telefon (02 31) 12 80 08,  
Telex: 17 231 329 interS/Teletex: 231 329 interS  
Telefax: (02 31) 12 56 40

### **Anzeigen:**

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist Preisliste Nr. 1/1992. Anzeigenleiterin: Christel Adam.

Druck: Löer Druck GmbH, Dortmund

### **Die Sprachheilarbeit,**

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

### **Impressum**

*Herausgeber:* Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

### **Redaktion:**

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, Universität zu Köln, Frangenheimstraße 4, 5000 Köln 41, Telefon (02 21) 40 07 31 10

OSchR. Barbara Kleinert-Molitor, Friedrich-Ebert-Straße 131, 2800 Bremen 1, Telefon (04 21) 59 13 32

Dr. Uwe Förster, Tulpenstraße 4, 3253 Hess. Oldendorf, Telefon (0 51 52) 29 50

### **Mitteilungen der Redaktion:**

In der Sprachheilarbeit werden Untersuchungen, Abhandlungen und Sammelreferate veröffentlicht, die für die Sprachbehindertenpädagogik relevant sind. Manuskripte sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs niedergelegten Richtlinien in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden. Die in der Sprachheilarbeit abgedruckten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und brauchen mit den Ansichten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) oder der Redaktion nicht übereinzustimmen.

### **Erscheinungsweise:**

Jährlich 6 Hefte: Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember.

### **Bezugsbedingungen:**

Jahresabonnement DM 57,00 einschl. Versandkosten und 7% MwSt.

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten. Für Nichtmitglieder der dgs: Bestellungen nur beim Verlag; Abonnements-Abbestellungen müssen mindestens vier Wochen vor Jahresschluß schriftlich beim Verlag vorliegen. Wichtig: Bei Umzug möglichst zuvor die neue und alte Adresse dem Verlag mitteilen.

Der Bezieher erklärt sich damit einverstanden, daß bei Adressenänderungen die Deutsche Bundespost, Postdienst, die ihr vorliegende Nachsendungsadresse dem Verlag unaufgefordert mitteilt, damit eine ordnungsgemäße Auslieferung gewährleistet ist.

### **Copyright:**

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck - auch von Abbildungen -, Vervielfältigungen auf fotomechanischem Wege oder im Magnettonverfahren - auch auszugsweise - bleiben vorbehalten. Von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen dürfen nur einzelne Exemplare für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch hergestellt werden.



Barbara Kleinert-Molitor

# Auf ein Wort

## Stichwort: Schriftspracherwerb

Ein überaus bedrückendes Faktum, das in Tagespresse und auflagenstarken Magazinen gelegentlich schon Ausgangspunkt war sowohl für kulturkritische Betrachtungen als auch für fixe Schuldzuweisungen, läßt sich nicht länger übersehen: Zahlreichen Mitmenschen jeden Alters, und unter ihnen noch allzu vielen Schulabsolventen, ist eine Teilhabe an der Schriftkultur nur eingeschränkt möglich und nicht selten gänzlich verwehrt. Muß nicht angesichts eines derartigen „Befundes“ eine jede pädagogische Disziplin, die konzeptionell und praktisch mit der Vermeidung und Überwindung von Problemen beim Schriftspracherwerb befaßt ist, sich hier angesprochen und zu vermehrten Anstrengungen herausgefordert fühlen?

Die relativ hohe Anzahl von Analphabeten in der Bundesrepublik, die in sich vielgestaltige Lese-Rechtschreibschwäche-Problematik sowie der offensichtlich noch zu häufig mißlingende Schriftspracherwerb in unseren Schulen mit für Betroffene gravierenden Folgen in Schule und Lebenswelt sollten bereits Anlaß genug sein, auch bildungspolitisch intensiver darüber nachzudenken, wie diesem Lernbereich in schulischem Alltag und Lehrerbildung ein höherer Stellenwert zuwachsen kann. Lassen Sie es mich noch prinzipieller formulieren: Pädagogisches und bildungspolitisches Handeln, das mit Rücksicht auf heutige Ausgangsbedingungen („Veränderte Kindheit“) und im Wissen um die Einflüsse nichtliteralen Medienkonsums gleichwohl der bildenden, der erinnernden und entwerfenden Kraft von Sprache und Textkultur noch traut, wird dem Schriftspracherwerb nachhaltiger Aufmerksamkeit widmen müssen. Der Problemdruck in den Schulen und integrationspädagogische Aufgabenstellungen (Ausländer, Behinderte) legen es ohnehin nahe, „Probleme des Schriftspracherwerbs“ in Lehreraus- und -fortbildung stärker disziplinübergreifend zu verankern: Fachdidaktik (Sprachdidaktik), sonderpädagogische Fachrichtungen und interkulturelle Pädagogik könnten so mit je eigenen Schwerpunktsetzungen Forschungserträge, Lehr- und Praxisbemühungen einbringen und miteinander verzahnen. Nicht zuletzt die gesellschaftlichen Anforderungen an die schriftsprachliche Kommunikationsfähigkeit, wie sie die „neuen Kommunikationstechnologien“ voraussetzen, machen Verarbeitungsformen und Abstraktionsleistungen verstehenden Lesens und schriftsprachliche Kenntnisse ja keineswegs überflüssig.

Eine Durchsicht von Publikationen, die im zurückliegenden Jahrzehnt sich des Themas annahm, zeigt, daß grundlagentheoretische Fragestellungen neu aufgeworfen werden, Funktionsmodelle des Lesens und eigenständige Modellvorstellungen zum Rechtschreiben entwickelt bzw. reformuliert, diagnostische und didaktisch-methodische Überlegungen/Umorientierungen präzisiert, Unterrichtserfahrungen ungewöhnlich offen diskutiert werden und eine thematische Akzentverschiebung hin zu einem „Schriftspracherwerb unter erschwerten Bedingungen“ sich ausmachen läßt. Bei alledem bleiben die unterschiedlichen Auffassungen zum Schriftspracherwerb mit ihren jeweiligen methodi-

schen Präferenzen (situations- bzw. handlungsorientierte Ansätze versus technologische Konzepte, Spracherfahrungsansatz versus Lehrgangsvorgehen) durchaus kenntlich, wenngleich – wenn ich es recht sehe – eine früher bisweilen „dogmatische“ Ausschließlichkeit einem reflektierten „Methodenpluralismus“ gewichen ist, der zu einem auf die individuellen Lernausgangslagen abgestellten Vorgehen rät.

Tragfähige Leselern- und Schreiblernkonzeptionen, die zunächst einmal nicht von einer schlichten Reziprozität zwischen Lese- und Rechtschreibvorgängen ausgehen sollten, müssen m. E. vor allem die aktive Rolle des Lernenden bedenken, der – analog zum sprechenlernenden Kind – seinen Lerngegenstand auf der Basis von Modellen und Strategien seiner Lernbiographie ja aktiv strukturiert und rekonstruiert. Tragfähige Leselern- und Schreiblernkonzeptionen müssen des weiteren kommunikativ-inhaltliche Gesichtspunkte und Prozeßaspekte beim Lesen- und Schreibenlernen beachten und zusammenführen (leicht gesagt und nicht so leicht getan – ich weiß). Tragfähige Konzeptionen müssen zum dritten bei schriftsprachlichen Störungen, die häufig mit (weiteren) sprachlichen, mit kognitiven, motorischen, sensorischen, emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen unterschiedlicher Ausprägung (konsekutiv) einhergehen, nach eingehender diagnostischer Abklärung eine Vorgehensweise anstreben, die den alten heilpädagogischen Grundsatz des „Isolierens von Schwierigkeiten“ nicht geringachtet und die nötigen spezifischen Fördermaßnahmen und Hilfen unterrichtsbezogen ausrichtet und einzubetten weiß in ein Ensemble förderlicher personaler und sozialer Lernbedingungen. Es geht also um eine an vorausliegende kindliche Erfahrungen anknüpfende, motivierende Hinführung zu gedanklicher Klarheit über Funktion, Aufbau und Strukturmerkmale von Schriftsprache; dabei muß zwischen den sachstrukturell-anspruchsvollen Eigenheiten der Schriftsprache und den subjektiven Schwierigkeiten ihrer Aneignung unterschieden werden. Auftretende „Fehler“ der Lernenden geben hier Hinweise auf die individuelle Verarbeitung der Lernangebote; Hinweise, welche Vorstufen und Stufen des Lesen- und

Schreibenlernens (betreffend u. a. Symbolverständnis, Sprachanalyse, Form-Funktions-Beziehungen, Segmentierungsleistungen, Schriftvorstellungen, Textgebrauch) wie ausgebildet sind; Hinweise auf unzureichende Erfahrungen mit Schriftsprache, Hinweise auch, welche Strategien das Kind favorisiert und welche Zugriffsweisen zum Scheitern oder in die Sackgasse führen.

Konzeptionen sind das eine; mindestens ebenso wichtig ist es, daß Lehrkräfte bei auftretenden Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten den Mut aufbringen, rechtzeitig ggf. kollegialen und/oder fachlichen Rat einzuholen, denn kein Mensch muß schließlich alles *allein* können. Rat suchen und Rat geben, Zusammenarbeit und Kooperationsformen bedürfen der wechselseitigen Akzeptanz und fachlichen Aufgeschlossenheit. In Gesprächen am Rande von Fachtagungen ist mir nun häufiger schon – teils offen, teils verklau-suliert – die Meinung begegnet, daß man vom Beitrag der Sprachheilpädagogik zum Themenfeld „Schriftspracherwerb“ ein wenig enttäuscht sei. Enttäuschungen sind zweifelsfrei auch gebunden an Erwartungshaltung und -höhe des Enttäuschten; aber reagieren wir auf einen (unzutreffend verallgemeinernden) Vorhalt nicht beleidigt, sondern wenden wir ihn produktiv und fragen selbstkritisch: Können Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen, kann die Sprachheilpädagogik hier mehr tun?

Pauschale Antworten führen meiner Ansicht nach nicht weiter. Auf der Ebene der sprachheilpädagogischen Alltagspraxis werden die Anstrengungen und Qualifizierungen im einzelnen in Beziehung gesetzt werden müssen zu dem jeweils vorfindlichen und ausgestaltbaren Förder- und Beratungssystem. Auf der Ebene von Konzeptdiskussion und Initiativen zum Schriftspracherwerb darf vielleicht auch einmal auf „Vorhandenes“ aus dem näheren Umkreis unserer Disziplin verwiesen werden:

- auf die empfehlenswerten Veröffentlichungen eines *K.-B. Günther* beispielsweise, auf u. a. diejenigen von *Welling*, *Dannenbauer*, *Hacker*, *Breuer/Weuffen* und (kürzlich) *Sassenroth*;
- auf einschlägige Artikel in der „Sprachheilarbeit“ (z. B. von *Staps*, *Heinrichs*,

Kalkowski, Oskamp, Crämer/Schumann, Troßbach-Neuner) und in anderen Fachzeitschriften;

- auf Materialien und Medien (z. B. Marx/Steffen, Materialienbörse auf Kongressen);
- auf diesbezügliche außerschulische Aktivitäten (z. B. Füssenichs Engagement für die „Reutlinger Schreibstube“).

Es ist aber andererseits einigermaßen erstaunlich und befremdlich, daß Beiträge zu einem therapieimmanenten Unterrichtsreich ersten Ranges – nämlich einem personkreisorientiert akzentuierten und individualisierten Schriftspracherwerb – im Themenspektrum dieser Fachzeitschrift über die Jahre hin quantitativ erheblich unterrepräsentiert sind. Vielleicht geraten solche *sprachbe-*

*hindertendidaktischen* Fragen im Zuge der Anforderungen einer *integrativen Sprachtherapie*, denen die schulische Sprachheilpädagogik voraussehbar verstärkt wird nachkommen müssen, ja wieder schärfer ins Blickfeld; und wenn die „Sprachheilarbeit“ künftig in dieser Hinsicht vermehrt als Forum für konzeptionelle Impulsgebungen, für Denkanstöße und Praxisrückmeldungen genutzt würde – ich bin sicher: nicht nur die Redaktion würde dies begrüßen.



(Barbara Kleinert-Molitor ist Redakteurin dieser Zeitschrift)

## HAUPTBEITRÄGE



Manfred Grohnfeldt, Köln

### Die Sprachheilpädagogik im sonderpädagogischen Bezugssystem<sup>1</sup>

#### Zusammenfassung

Auf der Grundlage einer Besprechung des Handbuchbandes „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ wird die Stellung der Sprachheilpädagogik zu den anderen sonderpädagogischen Sparten thematisiert. Am Beispiel des Verhältnisses der Lernbehinderten-, Verhaltensgestörten- und Sprachheilpädagogik werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, die vor dem Hintergrund einer veränderten bildungspolitischen Lage zu neuen Konstellationen führen können.

Als Leitlinien für die Erarbeitung sowohl übergreifender als auch fachspezifischer Merkmale pädagogisch-therapeutischer Konzeptbildungen werden die System- und Personorientierung genannt. Dies gilt es als zukünftige Aufgabenstellung zu präzisieren, bevor institutionelle Entscheidungen mit weitreichenden Konsequenzen getroffen werden.

#### 1. Problemstellung

Bei der Konstituierung der Sprachbehindertenpädagogik als wissenschaftliche Disziplin wurde davon ausgegangen, schwerpunktmäßig für normal intelligente, nicht hörgeschädigte Personen mit einer dominanten Sprachbehinderung zuständig zu sein. Dementsprechend wurde der Personenkreis definiert, der in Sprachheilschulen aufgenommen werden sollte.

Dies ist zeitgeschichtlich vor dem Hintergrund der „Eigenständigkeitsdebatte“ (vgl. Orthmann 1969) zu verstehen. Die Sprachbehindertenpädagogik sollte als selbständige sonderpädagogische Sparte ausgewiesen werden, die sich von der Hör- und Lernbehindertenpädagogik sowie – bei einer Bezugnahme auf die Grundwissenschaft Pädagogik – von der Medizin abgrenzt. Wurden seitdem Standortbestimmungen der Sprachbehinder-

tenpädagogik vorgenommen, so wurde im allgemeinen das Verhältnis zu den Nachbardisziplinen Psychologie, Soziologie, Medizin usw. angesprochen, seltener jedoch die Stellung zu den anderen sonderpädagogischen Sparten thematisiert oder gar kritisch zur Disposition gestellt.

Dies ist um so erstaunlicher, da der Ganzheitscharakter der meisten Behinderungsformen allgemein bekannt ist und die notwendige Spezialisierung durch die in Deutschland traditionell eingerichteten Sonderschulformen nicht immer der Realität entspricht bzw. zuweilen sogar zu einer selektiven Wahrnehmungsverzerrung beitragen kann. Das Bild des „nur“ sprachbehinderten Schülers wird weitgehend als fiktiv erkannt. Forschungsergebnisse zum Syndromkonzept finden ihre Entsprechung in der Beobachtung von Praktikern, wonach die Störungsphänomene der Kinder in Sprachheilschulen zunehmend als komplex und störungsübergreifend angegeben werden. Hinzu kommen die aktuelle Integrationsdiskussion sowie die zunehmende Ausweitung der Sprachheilpädagogik über den schulischen Bereich hinaus. Die Ausgangsbedingungen haben sich geändert.

In letzter Zeit mehrten sich zudem die Anzeichen, nach denen das System der Sonderpädagogik insgesamt in Bewegung geraten ist. Hinsichtlich der Institutionalisierung wird bereits auf der Ebene der Amtschefkonferenz

<sup>1</sup> Vergleichende Rezension zu:

Goetze, H., Neukäter, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 6. Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Berlin 1989. 1103 Seiten. Leinen. 228,- DM

darüber beraten (ebenso: *Verband Deutscher Sonderschulen* 1989, 1991), Sonderpädagogische Förderzentren einzurichten, in denen Kinder der Lern-, Sprach- und Verhaltensgestörten gemeinsam beschult und ambulant gefördert werden.

Die Sprachheilpädagogik ist damit aufgerufen, eine aktuelle Standortbestimmung vorzunehmen, um gegebenenfalls für eine Erweiterung ihres Selbstverständnisses konkrete Positionen zu erarbeiten bzw. Abgrenzungen und Spezifika zu markieren. Dies kann am besten im Vergleich erfolgen, indem ein Blick über die Grenzen des eigenen Fachgebietes erfolgt.

Eine erweiterte Rezension zu Band 6 des Handbuchs der Sonderpädagogik (*Goetze, H., Neukäter, H.: Pädagogik bei Verhaltensstörungen*) soll zum Anlaß genommen werden,

- neben einer inhaltlichen Analyse des genannten Handbuchbandes
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Sprachheilpädagogik mit anderen sonderpädagogischen Sparten zu benennen, um
- auf einer erweiterten Grundlage fachspezifische Merkmale zur System- und Personorientierung bei Sprachgestörten herauszuarbeiten.

Die Rezension des vorliegenden Sammelwerkes erfolgt dabei aus sprachheilpädagogischer Sicht. Sie gibt den Anstoß, aus veränderter Perspektive über die Weiterentwicklung der Sprachheilpädagogik und des sonderpädagogischen Bezugssystems nachzudenken. Es geht um den „Versuch zur Bewahrung von Unverzichtbarem und zum Wagnis einer konstruktiven Weiterentwicklung“ (*Speck* 1988, S. 9).

## 2. Begrifflichkeiten und inhaltliche Aspekte

Die Herausgeber sehen ihr Anliegen darin, in einer Phase des Übergangs und Paradigmenwechsels die Heterogenität ihres Fachgebietes zu dokumentieren, um auf dieser Grundlage Aspekte zur Weiterentwicklung aufzuzeigen. So betonen sie einleitend im Vorwort „die Vielfalt konkurrierender theoretischer Positionen und die Widersprüchlichkeit der Auffassungen“ (VII), die „zum gegenwärtigen

Zeitpunkt als nicht harmonisierbar erscheinen“ (VIII). Bewußt vermeiden sie deshalb den Versuch, aus ihrer Sicht Vereinheitlichungen vorzuschlagen.

Eine Ausnahme machen sie beim Titel des Buches, der als „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ ausgewiesen wird. Damit sollen Etikettierungen vermieden werden, wie sie bei den gängigen Namensgebungen „Pädagogik der Verhaltensgestörten“ nahegelegt werden könnten. Ebenso fragwürdig erscheint ihnen der Begriff „Verhaltensgestörtenpädagogik“, da dieser auf eine eigenständige Pädagogik verweist, die es ihrer Ansicht nach „nicht geben sollte“ (VII).

Andererseits steht außer Zweifel, daß es eine Klientel an Menschen gibt, deren Beziehungen zur Umwelt und Persönlichkeitsentwicklung aus den unterschiedlichsten Gründen als auffällig erlebt werden, so daß ihre Erziehung und Bildung unter erheblich erschwerten Bedingungen abläuft. Mit diesem Personenkreis beschäftigen sich die unterschiedlichsten Fachdisziplinen. Dementsprechend groß ist die Spannbreite der im Handbuch vorgestellten Themenstellungen, die hier im Zusammenhang mit der vorgenommenen Gliederung und den entsprechenden Autoren der einzelnen Beiträge genannt werden soll.

Eine Würdigung einzelner Beiträge soll angesichts von 43 Verfassern mit 51 ausgewiesenen Titeln an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Die Informationsdichte mit einem hohen Ausmaß an einzelwissenschaftlichen Ergebnissen ist beeindruckend.

Stattdessen soll versucht werden, daß, was eine „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ ausmacht, aus der Struktur des Handbuchs und den zugrundeliegenden Menschenbildern abzuleiten. Die durch die Gliederung ausgewiesenen Themengebiete „Grundlagenprobleme“, „Pädagogik“, „Unterricht“, „Therapie“ und „Nachbardisziplinen“ finden sich in ähnlicher Form auch bei Band 7 des Handbuchs der Sonderpädagogik, der „Pädagogik der Sprachbehinderten“ von *Knura/Neumann* (1980) wieder. Es muß offen bleiben, ob dies der Analogie der Fachgebiete entspricht oder Ausdruck der Tradition sonderpädagogischen Zugriffs ist, bei dem die Pädagogik als handlungsleitende Integra-

Themengebiet	Seiten	Autoren
1. Grundlagenprobleme der Pädagogik bei Verhaltensstörungen	3–228	Bach, Schlee, Vernooij, Benkmann, Berbalk/Mutzeck, Myschker, Speck
2. Aspekte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen	231–447	Schley, Bach, Neukäter, Ertle, Winkel, Schmidtke, Urban, Ott/Watts, von der Kooij, Dietrich, Kleber, Wittrock, Neukäter-Pieweck
3. Unterricht bei Schülern mit Verhaltensstörungen	451–651	Palmowski, Hoffmann, Hußlein, Grisseemann, Goetze/Neukäter (2x), Schley, Goetze, Pütter, Neukäter, Manske
4. Therapieorientierte Verfahren zur Förderung von Schülern mit Verhaltensstörungen	655–883	Myschker, Kiphard, Reiser, Bönner, Goetze (3x), Watts, Prengel, Neidhardt, Bleidick, Sprau-Kuhlen, Lauth
5. Nachbardisziplinen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen	887–1085	Lempp, Holtz/Kretschmann, Kuhnekath, Iben, Furch-Krafft, Feltes, Vernooij

tionswissenschaft auch unter erschwerten Bedingungen genannt wird, Unterricht und Therapie als wesentliche Merkmale fachspezifischen Einwirkens ausgewiesen werden und die Interdisziplinarität der Aufgabenstellung betont wird.

Es bleibt zu fragen, was denn überhaupt eine Verhaltensauffälligkeit, Verhaltensstörung oder Erziehungsschwierigkeit im einzelnen bedeutet. Wer nach eindeutigen Definitionen und Beurteilungskriterien in dem vorliegenden Handbuch sucht, muß da enttäuscht werden. So weist auch *Bach* mit Recht darauf hin: „Verhaltensstörungen an sich gibt es nicht, es gibt nur ein Verhalten, das in einem bestimmten Zusammenhang von einer oder mehreren Personen nach bestimmten Wertvorstellungen als von einer bestimmten Erwartung als negativ abweichend beurteilt wird“ (S. 11). Damit wird die relative Abweichung von einer fiktiven Norm herausgestellt, wobei statt eindeutiger Ursache – Wirkungs-

mechanismen ein vielfältiges Geschehen interaktionaler und ökologischer Zusammenhänge dahintersteht und das Verhalten der beteiligten Personen als wechselseitig bedingt angesehen wird. Auf der Grundlage dieser Komplexität verweist *Bach* (S. 26–28) zur Kennzeichnung von Verhaltensstörungen auf folgende Beschreibungskategorien:

- Situationsbezogenheit
- Dispositionsbezogenheit
- Strukturiertheit
- Prozeßhaftigkeit
- Mehrdimensionalität
- Relativität

Damit sind Kriterien angesprochen, die nicht nur für die Beschreibung von Verhaltensstörungen bedeutsam sind, sondern auch für viele Sprachstörungen zutreffen (Bsp.: Stottern) bzw. hinsichtlich des vermuteten Bedingungsgrundes wesentliche Hinweise geben können. Könnte das auch an einer Überschneidung der Klientel liegen?

Weiterhin ist zu klären, vor welchen Menschenbildern Verhaltensstörungen (bzw. Sprachstörungen) interpretiert werden können. In dem breiten Spektrum von defektspezifischer Veranlagung bei einzelnen bis zur umweltbedingten Zuschreibung verneinen die Herausgeber in dem Weltbild der humanistischen personenzentrierten Psychologie sensu *Rogers* eine übergreifende Leitidee auszumachen. „Personenzentriertheit ... scheint diese Klammer zwischen den kontroversen Ansätzen bilden zu können, die wir bisher in unseren Auseinandersetzungen so schmerzlich vermissen mußten“ (VIII). Sie verweisen damit auf wichtige Fragen der Beziehungsgestaltung und Wahrnehmung anderer, auf die Bedeutung von Wertfragen und ethische Dimensionen, ohne die nicht nur eine Pädagogik bei Verhaltensstörungen nicht auskommen sollte. Dem kann ich mich anschließen – muß es aber so sein?

Zumindest wäre der in den letzten Jahrzehnten zunehmend feststellbare Perspektivenwechsel zugunsten ökologischer und systemischer Ansätze weiter zu diskutieren. Auch dies wird von einzelnen Autoren des Handbuchs gemacht – implizit oder explizit ausgewiesen durch einen Beitrag von *Schley*. In Fortführung interaktionaler Perspektiven geht es um die Aufdeckung und Beeinflussung von Strukturzusammenhängen auf mehreren Ebenen unterschiedlicher Reichweite (z. B. Familie, regionale Gemeinschaft, gesellschaftliches Umfeld). Dies bedeutet, daß nicht nur Einfluß auf das Individuum, sondern weiterreichende „Netzinterventionen“ (*Speck/Attneave* 1976) vorzunehmen sind. „Lösungen aus systemischer Sicht sind kontextverändernd“ (*Schley*, S. 233 im Handbuch).

Ist damit die weitestgehende (und möglicherweise unverbindliche?) Klammer gegeben, mit der nicht nur Verhaltensstörungen, sondern auch Sprachstörungen erklärt und therapeutisch beeinflusst werden können? Lassen die bisher genannten gemeinsamen Zugriffsmöglichkeiten bei Sprach- und Verhaltensstörungen eindeutige Klassifikationen nicht obsolet erscheinen? .... Sind nicht letztlich Trennungen zwischen den einzelnen sonderpädagogischen Sparten (in Deutschland) überhaupt künstlich?

### 3. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den einzelnen sonderpädagogischen Sparten

Ausgehend von dem Verhältnis einer Pädagogik bei Verhaltensgestörten zur Sprachheilpädagogik erfolgt eine Ausweitung der Thematik auf eine Analyse der Beziehung der einzelnen sonderpädagogischen Disziplinen zueinander.

Generell wird dabei deutlich, daß die Aufteilung in die in Deutschland üblichen Fachdisziplinen nicht naturgegeben ist, international unterschiedlich gehandhabt wird (vgl. *Grohnfeldt* 1988) und letztlich vor dem Hintergrund des bestehenden Sonderschulsystems gesehen werden muß. Verbunden damit ist eine Spezialisierung des Wissens, die nicht immer mit einer erweiterten Kenntnis von Gesamtzusammenhängen einhergeht. Einerseits machen zunehmende Detailkenntnisse den Allround-Fachmann zum Anachronismus, andererseits besteht die Gefahr einer Verabsolutierung von Teilwissen im Sinne einer eingeschränkten Sichtweise. Zudem zeigen Teilsysteme die Tendenz zur Verselbständigung, Eigendynamik und zum Auseinanderdriften.<sup>2</sup>

Es ist offenkundig, daß diese zunehmende Spezifizierung mit der Realität nicht übereinstimmt. Dies wurde früh erkannt, wobei – in der Terminologie der jeweiligen Zeit – neue Modellvorstellungen genannt wurden, die aber letztlich Erweiterungen der traditionellen Konzeptionen darstellten, ohne deren grundlegende Mängel zu überwinden. So wurde über den Begriff der Mehrfachbehinderung (*Solarová* 1972) zwar auf die Komplexität der auftretenden Störungsphänomene verwiesen, das additive Grundkonzept der vorhandenen Sonderschultypen jedoch nicht grundlegend problematisiert.

Aus heutiger Sicht handelt es sich eher um aufeinander bezogene, vernetzte Systeme, wobei die einzelnen sonderpädagogischen

<sup>2</sup> Ein beredtes Beispiel dafür ist, daß in dem vorliegenden Handbuch trotz erheblicher inhaltlicher Übereinstimmungen praktisch keine Autoren aus der Sprachheilpädagogik zitiert werden. Umgekehrt ist dies ähnlich. Man kennt sich offensichtlich kaum, obwohl der Gegenstand eines gemeinsamen Interesses dies nahelegen würde.

Sparten nur als Bezugspunkte in einem übergeordneten Ganzen fungieren. Trennungen sind dabei zuweilen künstlich und nur als Strukturhilfe begründbar, um den Blick auf den Teil oder das Ganze zu lenken.

Was aber passiert, wenn mehr das Gemeinsame als das Trennende gesehen wird, oder in einem weiteren Schritt möglicherweise die Bezugspunkte an sich, d. h. die sonderpädagogischen Sparten als traditionelles Klassifikationsschema in Frage gestellt werden?

Im folgenden sollen aus dem Kompendium der Sonderpädagogik die als Lernbehinderten (L)-, Verhaltensgestörten (V)- und Sprachheilpädagogik (S) benannten Bereiche fokussiert und hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede befragt werden. Dabei zeigt sich (s. Abb. 1), daß

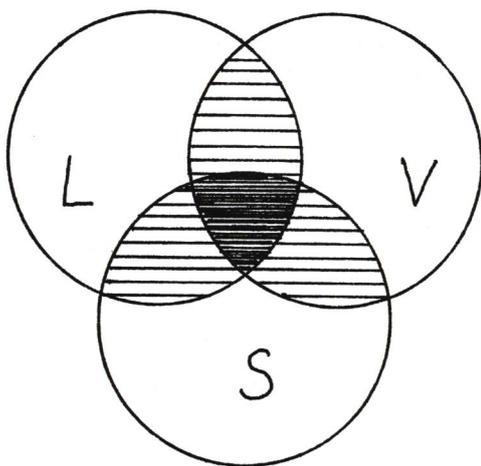


Abbildung 1

- zum einen Überschneidungen im Sinne einer gemeinsamen Basis und Aufgabenstellung,
- zum anderen aber auch spezifisch ausgewiesene Teilgebiete und Interessen vorhanden sind.

*Gemeinsamkeiten* ergeben sich hinsichtlich des Personenkreises und der Art des Vorgehens. Seit jeher ist der hohe Anteil von verhaltens- und sprachauffälligen Kindern in

Lernbehindertenschulen bekannt. Ebenso werden – entgegen der ursprünglichen Definition – erheblich kognitiv beeinträchtigte Kinder in Sprachheilschulen aufgenommen. Beides läßt sich offensichtlich nicht immer eindeutig trennen und ist eher Ausdruck eines übergreifenden Störungssyndroms. In diesen Zusammenhang paßt der zunehmende Anteil von Kindern mit komplexen Sprachstörungen (vgl. *Giesecke/Harbrucker* 1991), der auch vor dem Hintergrund sinkender Zahlen in Lernbehindertenschulen gesehen werden muß.

Es ist folgerichtig, daß sich diese Gemeinsamkeiten und Überschneidungen auch in der Art des didaktisch-methodischen Zugriffs auswirken. So baut die Therapie sprachentwicklungsgestörter Kinder auf einer sensomotorischen Basisförderung auf. Analog unterscheidet *Homburg* (1991) im Rahmen der Dysgrammatismustherapie unspezifische und spezifische Therapieansätze.

Dies führt zu den *Unterschieden*, die in Abb. 1 als nicht schraffierte Flächen gekennzeichnet sind. Obwohl die Übergänge nicht immer trennscharf sind, ist in den genannten Fachdisziplinen auch eine „eigenständige“ Klientel und fachspezifische Art des Vorgehens auszumachen. Der Blick auf die Gemeinsamkeiten darf nicht dazu führen, die große Anzahl von Kindern mit isolierten Aussprachestörungen, die Aphasiker, Stimmgestörten oder Stotterer zu vergessen. In allen Fällen wird eine spezifische Art des pädagogisch-therapeutischen Vorgehens notwendig sein, die von den anderen Fachdisziplinen nicht geleistet werden kann und eine spezielle Kenntnis und Ausbildung verlangt – sei es z. B. eine Lautanbahnung oder Deblockierungsmethode.

Es wird deutlich, daß die hier ausgewählten Bereiche der Lernbehinderten-, Verhaltensgestörten- und Sprachheilpädagogik letztlich Ausschnitte aus einem strukturierten Ganzen darstellen, wobei die Gemeinsamkeiten und Unterschiede wie bei einem Kippbild aus der Gestaltpsychologie hervortreten.

Teil und Ganzes – beides ist wichtig. Spezialisierung ist notwendig, um Höchstleistungen zu erbringen. Dies darf jedoch nicht dazu führen, den Gesamtzusammenhang aus den

Augen zu verlieren. Spezielle Kenntnisse gewinnen erst dann an Bedeutung, wenn sie sinnvoll eingeordnet werden. Einordnung und Spezialisierung stehen dabei in einem permanenten Spannungsverhältnis. Durch die Vernetzung von spezifisch ausgewiesenen Therapieanteilen mit einer allgemeinen Grundförderung und die Beachtung (bzw. Gestaltung!) des Kontextes kann die Arbeit eine andere Qualität erhalten. Dies hat Folgerungen für die Ausbildung (vgl. *Grohnfeldt/Homburg/Teumer* 1991a) und das Selbstverständnis der Fachdisziplinen. Im folgenden soll vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 genannten Aspekte der System- und Personorientierung erläutert werden, welche allgemeinen und spezifischen Aufgabenstellungen für die Sprachheilpädagogik damit verbunden sind.

#### 4. System- und Personorientierung als Leitlinien der Sprachheilpädagogik

Bezogen auf die Beurteilung und Gestaltung pädagogisch-therapeutischer Situationen ist es wichtig,

- zum einen den ökosystemischen Zusammenhang (Kontext) zu erkennen,
- zum anderen auf die spezielle Situation des einzelnen einzugehen.

Letztlich müssen sich beide Sichtweisen ergänzen, wobei die Querverbindungen besonders bedeutsam werden können. Was bedeutet das für die Theorie und Praxis in der Sprachheilpädagogik?

##### 4.1 Systemorientierung als übergeordnetes Prinzip

Systemtheoretische Modellvorstellungen gehen auf gestaltpsychologische, interaktionale und kybernetische Sichtweisen zurück. Sie zeigen ihre Auswirkungen in den unterschiedlichsten Wissenschaftsbereichen. Generell wird statt eines linearen Kausaldenkens ein Netz sich gegenseitig beeinflussender Faktoren angenommen, bei dem Ursache und Wirkung im Sinne eines Regelkreises nicht eindeutig voneinander getrennt werden können. Dabei werden „Prozesse des Lebens als zirkuläre, sich wechselseitig bedingende und selbst regulierende Phänomene mit

Ganzheitscharakter gedeutet“ (*Grohnfeldt* 1988, S. 14).

In Anlehnung an *Watzlawick et al.* (1969, S. 114ff) und *Huschke-Rhein* (1988, S. 89ff) sollen als Eigenschaften ökologischer Systeme, die den Zusammenhang von Lebewesen mit ihrer Umwelt thematisieren, folgende 5 Merkmale genannt werden:

- (1) *Komplexität:*  
Bildung einer strukturierten Ganzheit durch Übersummutation.
- (2) *Reziprozität:*  
Wechselwirkung durch rekursive Schleifen statt linearer Kausalität.
- (3) *Kontext:*  
Zusammenhang von Teil und Ganzem als gegenseitig bedingend und sinnstiftend.
- (4) *Selbsttranszendenz:*  
Integrative Autonomie der einzelnen Teile, die wiederum ein System bilden und in unterschiedliche Zusammenhänge eingebettet werden können.
- (5) *Selbstorganisation:*  
Eigenaktivität und Selbstregulation („von innen“) als Grundlage prozeßhafter Veränderung und Homöostase.

Zur Konkretisierung dieser differenzierten Zusammenhänge wird gerne auf bildhafte Vergleiche zurückgegriffen. Im Rahmen der Gestaltpsychologie sind dies sogenannte „Kippbilder“, die uns die Relativität unserer Wahrnehmung vor Augen führen, oder im weiteren Computer- und Rasterbilder, bei denen die Einzelelemente an sich keinen Sinn ergeben und erst ein Erfassen der Gesamtheit der Elemente (evt. aus weiterer Entfernung mit zusammengekniffenen Augen) ein neuauftretendes Merkmal ergibt (vgl. *Grohnfeldt* 1987). Die Systemtheorie geht über diesen Ansatz hinaus und verweist auf die Rückbezüglichkeit im Sinne rekursiver Schleifen. Eins bedingt das andere, Anfang und Ende sind unbestimmt. Diese Zirkularität des Erkennens wird in dem Bild „Zeichnende Hände“ des holländischen Malers *M. C. Escher* eindringlich dargestellt (s. Abb. 2 auf S. 62):

Derartige „autopoietische Systeme“ (*Maturana/Varela* 1987) sind Einheiten, die sich selbst hervorbringen („Autopoiese“ kommt

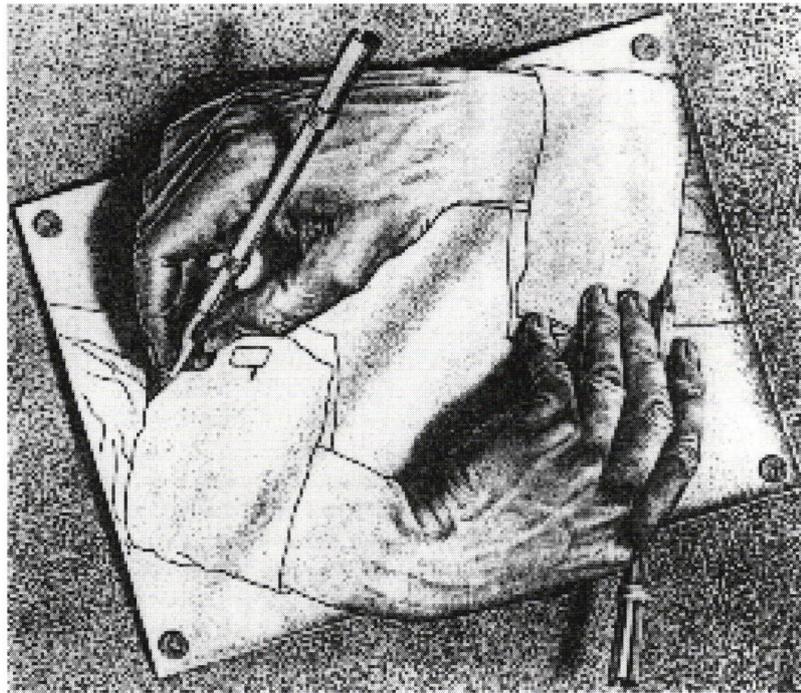


Abbildung 2

aus dem Griechischen und heißt „Selbsterschaffung“), sich selbst ständig erneuern und dadurch ihre eigene Stabilität zu erhalten versuchen.

Eine Weiterführung dieser Gedankengänge, in der die Nichtlinearität von Systemen besonders betont wird, findet sich in Forschungen, die sich mit dem Entstehen neuer Ordnungen beschäftigen und unter dem populären, letztlich aber mißverständlichen Begriff der „Chaos-Theorie“ (dazu: *Briggs/Peat* 1988, *Davies* 1986) zusammengefaßt werden. Ausgehend von der Entdeckung des französischen Mathematikers *Henri Poincaré* (1854–1912), daß es dynamische Systeme gibt, in denen sich winzige Störungen im Laufe der Zeit dramatisch vergrößern und zu einer Unvorhersagbarkeit von Einzelphänomenen führen, hat sich unter den Möglichkeiten der Computersimulation ein Forschungszweig herausgebildet, der auf unser Weltbild einen nachhaltigen Einfluß ausüben kann.

Was bedeutet dies alles für das Selbstverständnis der Sprachheilpädagogik? Derartige

Gedankengänge verdichten sich in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zu einer „neuen“ Sicht der Wirklichkeit. So konstatiert auch *Motsch* (1988, S. 215) einen Wandel „vom Defekt- zum Systemdenken“ in der Logopädie/Sprachheilpädagogik. Auswirkungen zeigen sich

- im Verständnis sprachlicher Störungsphänomene und ihrer Bedingungs Hintergründe,
- in der Zielsetzung sowie
- im Grundansatz des diagnostischen und pädagogisch-therapeutischen Vorgehens.

Damit sind nicht nur Überlegungen verbunden, die auf eine Pathologie der Beziehung, Fragen der Umfeldarbeit und die Bedeutung einer weiterreichenden Kommunikationsförderung statt isolierter Symptomkorrektur verweisen. Die Konsequenzen reichen weiter. Letztlich geht es um die Bezugnahme auf ein Weltbild, nach dem der Mensch als autopoietisches Wesen grundsätzlich nicht vorhersagbar ist (*Rotthaus* 1987). Damit geht einher, daß er die

- Fähigkeit zur *Autonomie* (dazu: *Speck* 1991) hat, aber gleichzeitig
- für seine Handlungen selbst verantwortlich ist (Ziel: *Identität*).

Diese Gedankengänge sind nicht grundsätzlich neu. Sie finden sich bereits bei einer Pädagogik auf existenzphilosophischer Grundlage, in der die „Offenheit“ des Menschen betont wird (vgl. *Bollnow* 1965, *Jaspers* 1947). Eine veränderte Perspektive drückt sich jedoch in der Art aus, daß der Mensch als sich selbst organisierendes System gesehen wird, wobei die Bedeutung auf die *Person* unter Betonung der Beziehungsebene im Gegensatz zum *Individuum* (als lateinische Übersetzung des griechischen „atomos“, d. h. „Unteilbares“) als Abgegrenztes gelegt wird. „Die Person konkretisiert sich in der Interaktion mit ihrer Umwelt“ (*Willi* 1985, S. 82). Damit ist die Brücke von der System- zur Personorientierung vorgezeichnet.

#### 4.2 Personorientierung als Grundlage pädagogisch-therapeutischen Selbstverständnisses

Mit dem Begriff der Personorientierung werden Grundannahmen der humanistischen Psychologie verbunden, wonach der Mensch prinzipiell fähig ist, sich selbst zu helfen. Daraus leiten sich Überlegungen zum Selbstverständnis des Therapeuten („Begleiter“) und seiner Aufgabe („Hilfe zur Selbsthilfe“) ab.

Im folgenden wird davon ausgegangen, daß die Person nicht isoliert, sondern als Systemmittelpunkt zu verstehen ist (vgl. *Huschke-Rhein* 1988, S. 120; s. Abb. 3).

Die Pfeile führen dabei zur Person hin und von ihr weg. Jede Person ist zugleich Systemmittelpunkt als auch Randpunkt. Das verwobene Netz wechselseitiger Beziehungen des einzelnen mit und in seiner Umwelt wird vor dem Hintergrund der o.g. fünf Merkmale ökologischer Systeme, insbesondere der rekursiven Schleife (s. Abb. 2) erklärbar. Eins ist ohne das andere nicht denkbar, erst der Kontext gibt Sinn.

Wiederum ist zu fragen, was damit für das Selbstverständnis der Sprachheilpädagogik verbunden sein kann. Der Blick wird dabei auf

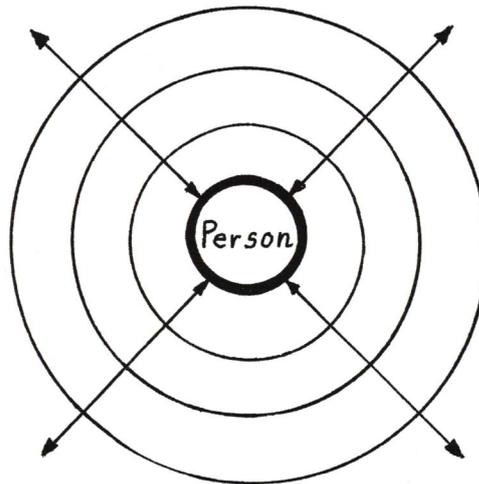


Abbildung 3

den Sprachgestörten als Person, den Pädagogen/Therapeuten und die Interaktion der Beteiligten gerichtet.

Nicht mehr ein fiktives sprachpathologisches Symptom, sondern der Mensch mit seiner Sprachstörung steht im Mittelpunkt. Damit ändern sich auch die Fragestellungen. Was bedeutet es für den einzelnen (z. B. Stotterer, Aphasiker ...), sprachbehindert zu sein? Was macht es ihm aus? Kann das subjektive Störungserleben zu einer Gefährdung der Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Stellung führen?

Es wird deutlich, daß sprachheilpädagogisches Handeln nicht abstrahiert von der eigenen Person und der des anderen werden kann, sondern sich auf der Grundlage einer therapeutischen Beziehung vollzieht. Damit ist eine Veränderung von beiden (bzw. allen) Beteiligten verbunden. In interaktiven Systemen übt kein Einzelteil eine Kontrolle über andere aus, da es stets über die Rückbezüglichkeit auch selber kontrolliert wird.

System- und Personorientierung finden damit ihre Entsprechung. Je nach Sichtweise wird jeweils das System oder der einzelne als Person fokussiert. Das in Kap. 3 genannte Verhältnis von Teil und Ganzem erweist sich auch hier als wesentliches Prinzip. Wie weit wird es auch für eine aktuelle Standortbestimmung der Sprachheilpädagogik bedeutsam?

### 5. Übergreifende Diskussion

Eine Rückführung der Überlegungen auf die ursprüngliche Fragestellung, in der die Stellung der Sprachheilpädagogik innerhalb eines sonderpädagogischen Bezugssystems thematisiert wurde, verweist auf eine Dialektik von Einordnung und Spezialisierung. Bisherige Erkenntnisse werden in einen neuen Zusammenhang gestellt. Es bildet sich ein Denken heraus, das „von der Zusammengehörigkeit von Getrenntem, von der Ganzheit eines Widerspruchs, von der Zwei-Einheit von Gegensätzlichem, von bipolarem oder dialogischem Denken“ (Herzka 1989, S. 7) ausgeht. Dabei wird mit dem Begriff der Dialogik auf eine Spannung verwiesen, in der beide Pole eine Ganzheit bilden. Ein derartiges System auseinander und zueinander strebender Kräfte wird in der Sprachheilpädagogik hinsichtlich

- des pädagogisch-therapeutischen Vorgehens,
- der institutionellen Rahmenbedingungen und
- eines im Wandel begriffenen Selbstverständnisses

erkennbar.

Impulse für diese Entwicklung gehen dabei auch von aktuellen bildungspolitischen Überlegungen aus. So ist die Einrichtung von Sonderpädagogischen Förderzentren geplant. „Die bestehenden Sonderschulen bilden den Kern regionaler Sonderpädagogischer Förderzentren. Diese werden auch in Zukunft einen sonderpädagogisch verantworteten Unterricht für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf anbieten, zusätzlich aber weitere Leistungen anbieten können“ (Verband Deutscher Sonderschulen 1991, S. 610).

Analog geht die 122. Amtschefkonferenz vom 23./24.5.1991 davon aus, „daß die Einheitlichkeit der sonderpädagogischen Förderung in den Ländern von einer wachsenden Vielfalt der Organisation und der Vorgehensweisen abgelöst“ (S. 2, Vorbemerkungen) wird. Dies bedeutet, daß offensichtlich je nach Bundesland Sonderpädagogische Förderzentren statt oder in *Ergänzung* bei Erhalt (Schaar

Schor 1991) herkömmlicher Sonderschulen angeboten werden sollen.

Geht die Veränderung des Selbstverständnisses der Sprachheilpädagogik – wieder einmal – von der Institutionalisierung aus? Die Weiterentwicklung der traditionellen Sprachheilschulen zu Sprachheilpädagogischen Zentren ist überfällig. „Nichts ist so gut, daß es nicht durch Verabsolutierung in seiner Wirkung umgekehrt würde!“ (Kobi 1990, S. 234). Andererseits ist die Einrichtung von Förderzentren, in denen Schüler der ehemaligen Lern-, Verhaltensgestörten- und Sprachheilschule gefördert werden, nur dann sinnvoll, wenn sie durch ein gezieltes didaktisch-methodisches Konzept und ein differenziertes Angebot an pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen getragen werden. Das sollte man sich vorher überlegen. Positive Ansätze dazu könnten in einem Modell gesehen werden, das von Überschneidungen durch gemeinsame Aufgabenstellungen mit spezifisch ausgewiesenen Teilgebieten ausgeht (vgl. Abb. 1). Das Ineinanderwirken von System- und Personorientierung vermag dabei Grundlagen für die Ausarbeitung pädagogischer Konzepte zu bieten. Dies gilt es in der Praxis und Forschung zu präzisieren. Insgesamt wäre dabei das Verhältnis der beteiligten Fachdisziplinen als kooperativ bei erhaltener Eigenständigkeit zu bezeichnen. Weitere Entwicklungen sind offen.

Derartige Überlegungen finden vor dem Hintergrund einer aktuellen Standortbestimmung der Sprachheilpädagogik statt, in der bewußt der Aufgabenbereich auf eine Klientel bezogen wird, die alle Sprach- und Stimmstörungen in allen Altersstufen umfaßt (vgl. Grohnfeldt/Homburg/Teumer 1991 a, 1991 b). Gleichzeitig ist der zunehmende Anteil von Diplom-Pädagogen mit dem Schwerpunkt Sprachheilpädagogik zu verzeichnen, die im außerschulischen Bereich arbeiten und für die die klassischen Themen einer schulbezogenen Sprachheilpädagogik (z. B. die Verbindung von Unterricht und Therapie) weniger interessant sind als beispielsweise Fragen der Krankenkassenabrechnung oder des Verhältnisses zur Logopädie. Steht die Sprachheilpädagogik vor einer Zerreißprobe?

6. *Ausblick und Kommentar zu dem vorliegenden Handbuch*

„Willst du erkennen, lerne zu handeln. Handle stets so, daß weitere Möglichkeiten entstehen.“

(von Foerster 1984, S. 60)

Die vor über zwei Jahrzehnten vorgenommenen Weichenstellungen in der Sprachheilpädagogik haben zu einer erheblichen Aufwärtsentwicklung beigetragen. Diese „Blüte“ darf nicht dazu führen, den Blick vor strukturellen Problemen zu verschließen. Die bisherige Entwicklung war in der Sprachheilpädagogik lange Zeit durch die Fortschreibung desselben Gedankenguts und den steten Ausbau von Sprachheilschulen gekennzeichnet. Die Probleme wurden dabei gemäß der Scheinlösung „mehr desselben“ (Watzlawick *et al.* 1974) teilweise eher schwerwiegender als gelöst. Die veränderten Ausgangsbedingungen fachspezifischer Anforderungen und bildungspolitischer Grundsatzentscheidungen zwingen zum Handeln.

In dieser Situation ist der Blick über die Grenzen der eigenen Fachdisziplin unabdingbar. Die Beschäftigung mit dem vorliegenden Handbuch ist daher nicht nur für Verhaltensgestörtenpädagogen wichtig. Auch dem Sprachheilpädagogen bietet sie eine Fundgrube an neuen Kenntnissen und Bereichen, die aus einer veränderten Perspektive zum Nachdenken über eine erweiterte Standortbestimmung anregen. Gerade abweichende Positionen können bewirken, daß man zu einer eigenen Meinung aufgefordert wird. Die Lektüre des Handbuchs zeigt Wege auf, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beteiligten Fachdisziplinen zukunftsweisend zu verbinden. Nicht nur die Sprachheilpädagogik ist aufgerufen, „aus einer kritisch gewordenen Lage heraus wichtige Zusammenhänge neu zu ordnen, Grundlegendes zu klären und Impulse für neue Überlegungen zu setzen“ (Speck 1988, S. 9).

Literatur

Bleidick, U.: Stand und Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland. *Z. Heilpäd.* 42 (1991), S. 581–592.

Böse, R., Schiepick, G.: Systemische Theorie und Therapie. Heidelberg 1989.

Bollnow, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart 1965.

Briggs, J., Peat, F. D.: Die Entdeckung des Chaos. Eine Reise durch die Chaos-Theorie. München, Wien 1990.

Davies, P.: Gott und die moderne Physik. München, 1986.

von Foerster, H.: Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? München 1984, S. 39–60

Giesecke, T., Harbrucker, F.: Wer besucht die Schule für Sprachbehinderte? – Untersuchung zur Struktur der Schülerschaft der Schulen für Sprachbehinderte in Berlin (West) zur Ermittlung von Aussagen über sonderpädagogische Interventionsvoraussetzungen. *Die Sprachheilarbeit* 36 (1991), S. 170–180.

Grohnfeldt, M.: Zur Therapie sprachentwicklungsgestörter Kinder aus pädagogischer Sicht. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg 1987, S. 148–164.

Grohnfeldt, M.: Sprachtherapie auf systemtheoretischer Grundlage. *Sprache-Stimme-Gehör* 12 (1988), S. 14–17.

Grohnfeldt, M.: Entwicklungen und Tendenzen bei der Arbeit mit Sprachgestörten. *Verein Berner Logopäden* 10 (1991) 4, S. 8–13.

Grohnfeldt, M., Homburg, G., Teumer, J.: Empfehlungen für das Studium der Sprachheilpädagogik. *Die Sprachheilarbeit* 36 (1991 a), S. 118–124.

Grohnfeldt, M., Homburg, G., Teumer, J.: Ansatzpunkte einer veränderten Sprachheilpädagogik in Deutschland. *Die Sprachheilarbeit* 36 (1991 b), S. 252–269.

Hagmann, Th., Simmen, R. (Hrsg.): Systemisches Denken und die Heilpädagogik. Luzern 1990.

Herzka, H. S.: Die neue Kindheit. Dialogische Entwicklung – autoritätskritische Erziehung. Basel 1989.

Homburg, G.: Konzepte und Ansatzpunkte der Dysgrammatisierungstherapie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Störungen der Grammatik. *Handbuch der Sprachtherapie*, Bd. 4. Berlin 1991, S. 113–143.

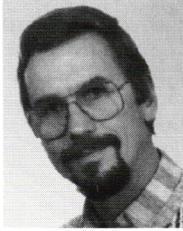
Huschke-Rhein, R.: Systempädagogische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter. *Systemische Pädagogik*. Bd. 1, Köln 1988.

Huschke-Rhein, R.: Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung. *Systemische Pädagogik*. Bd. 2, Köln 1987.

- Jaspers, K.: Existenzphilosophie. Berlin 1947.
- Knura, G., Neumann, B. (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 7, Berlin 1980.
- Kobi, E. E.: Aussichten einer künftigen Heilpädagogik aufgrund gegenwärtiger Einsichten und Absichten: In: Raemy, D., Eberhard, M., Schweizer, E. (Hrsg.): Heilpädagogik im Wandel der Zeit. Luzern 1990, S. 233–251.
- Maturana, H., Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München, Wien 1987.
- Motsch, H.-J.: „Pädagogische Logopädie“ in der Schweiz. Die Sprachheilarbeit 33 (1988), S. 213–221.
- Orthmann, W.: Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (Hrsg.): Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik. Hamburg 1969, S. 13–26.
- Rotthaus, W.: Das schwierige Verhältnis von Erziehung und Psychotherapie aus der Sicht eines Kinder- und Jugendpsychiaters. In: Rotthaus, W. (Hrsg.): Erziehung und Therapie in systemischer Sicht. Dortmund 1987, S. 9–19.
- Schaar, E., Schor, B.: Das Sonderpädagogische Förderzentrum – ein wirklichkeitsnahes Integrationsmodell. Z. Heilpäd. 42 (1991), S. 780–788.
- Solarová, S. (Hrsg.): Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche. Berlin 1972.
- Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München, Basel 1988.
- Speck, O.: Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München, Basel 1991.
- Speck, R. V., Altnave, L.: Die Familie im Netz sozialer Beziehungen. Freiburg 1976.
- Ständige Konferenz der Kultusminister. 122, Amtschefkonferenz der Kultusminister vom 24./25. Mai 1991, u. v. Positionspapier.
- Verband Deutscher Sonderschulen (vds): Sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen des Lernens. Z. Heilpäd. 40 (1989), S. 341–345.
- Verband Deutscher Sonderschulen (vds): Leitlinien zur pädagogischen Förderung Behinderter. Z. Heilpäd. 42 (1991), S. 608–613.
- Watzlawick, P., Beavin, Janet H., Jackson, P.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien 1969.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., Fisch, R.: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern, Stuttgart, Wien 1974.
- Willi, J.: Koevolution. Die Kunst des gemeinsamen Wachsens. Reinbek 1985.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt  
 Universität zu Köln  
 Frangenheimstr. 4, 5000 Köln 41



Arno Deuse, Bremen

## Über den Modellversuch COSGES („Computereinsatz an Schulen für Gehörgeschädigte und Sprachbehinderte“) - Zielsetzung, Struktur und Ergebnisse -

### Zusammenfassung

In der Einleitung wird das allgemeine Zeitproblem in Entwicklung und Pädagogik angesprochen, das unter dem Aspekt von Hör-/Sprachbehinderung eine besondere Bedeutung annimmt, insbesondere unter den Bedingungen eines Modellversuchs. Daraufhin werden dessen Fragestellungen und Arbeitsschwerpunkte umrissen, die in zwei Bereichen liegen: in der 'informationstechnischen Grundbildung' (schwerpunktmäßig als Computeranwendung) und in der 'computerunterstützten Sprachtherapie/-förderung'. Die Beschreibung der in dem Programm eingesetzten Programme (Geräte) enthält auch eine Einschätzung ihrer speziellen Eignung für Unterricht bzw. Therapie in der Sprachheilschule und Beratungsstelle sowie diesbezügliche Beobachtungen und Erfahrungen. Die Darstellung der Struktur des Modellversuchs umfaßt Angaben über die beteiligten Lerngruppen und die verwendeten Programme, organisatorische sowie personelle Aspekte und Probleme. Zum Schluß werden die allgemeinen Ergebnisse zusammenfassend skizziert mit Hinweis auf die detaillierte Beschreibung der Einzelvorhaben und -ergebnisse in den Praxisberichten.

### 1. Einleitung

Wie wir Praktiker wissen, spielt im Unterricht und in der Therapie mit Sprachbehinderten der Faktor Zeit eine ganz wichtige Rolle. Der Zeitfaktor ist in der menschlichen Entwicklung überhaupt und insbesondere in der Sprachentwicklung des Kindes in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Zum einen gibt es (bekanntlich) sensible Phasen, in denen das Kind normalerweise bestimmte Fähigkeiten erwirbt (dies gilt insbesondere für die Bereiche Motorik und Sprache), zum anderen ist die Zeit in dem Falle, daß 'günstige' Entwicklungs- bzw. Lernprozesse in Gang gesetzt worden sind, ein wichtiger Faktor bei der Herausbildung und Reifung der „funktionellen Systeme“ (*Anochin*) auf der neurophysiologischen/psychologischen Ebene. Bei ungünstigen oder fehlenden Entwicklungsvoraussetzungen und

-abläufen im Bereich Sprache und Sprechen ist der Zeitfaktor von besonderer Bedeutung im Hinblick auf die Entwicklung von Kommunikation und Persönlichkeit des Kindes. Gerade in Schulen für Hör-/Sprachbehinderte ist deshalb eine möglichst effiziente Unterrichtsgestaltung und Therapie auf der Basis einer differentiellen Diagnostik und Therapie unabdingbar. Dazu können m.E. die modernen kommunikations-/informationstechnischen Medien beitragen, wenn sie reflektiert und differenziert im Rahmen eines 'ganzheitlichen' Förderkonzepts eingesetzt werden.

Gerade wegen der zunehmenden 'Mediatisierung' im Arbeits- und Freizeitbereich ist es auch eine wichtige Aufgabe der Schule, den Kindern eine *sinnvolle* Nutzung der Medien: also von Fernsehen, Musikangebot und Computern zu vermitteln, und zwar insbesondere den sprachbehinderten, kommunikationsgeminderten Kindern. Die Arbeit mit den überwiegend visuellen Medien (Fernsehen, Computer) bedarf allerdings eines starken Gegengewichts in den übrigen Wahrnehmungsmodalitäten, und zwar vor allem im sensomotorischen, auditiven und sozialen Bereich. Aufgrund dessen sind also didaktische Methoden zu entwickeln, in denen die Arbeit mit den Medien eingebunden ist in Unterrichts- und Therapieeinheiten, welche den Bedürfnissen und der Motivation der Kinder angemessen sind. Dabei ist in bezug auf die Arbeit mit dem Computer stets als grundlegende didaktisch-methodische Frage zu stellen: Was kann dieses Kind (diese Gruppe) mit diesem Computerprogramm zu diesem Zeitpunkt besser lernen als auf andere Weise? Diese Frage stand im Mittelpunkt des Modellversuchs in Bremen, über dessen Ziele und Ergebnisse in diesem Beitrag berichtet werden soll.

Voranschicken möchte ich (als Initiator und Organisator) einige persönliche Erfahrungen mit der Verwaltung dieses Projektes. Die Arbeit mit Computern hat gewisse Parallelen mit dem Kochen (ein Vergleich, den z.B. besonders der Begriff 'Menü' nahelegt). Ein Problem auf neue Weise mit dem Computer anzugehen – im Unterricht, in der Therapie (oder in anderen Bereichen) – hat m.E. einen ähnlichen Reiz wie das Ausprobieren eines neuen Rezeptes. Was allerdings unsere zeitlichen Möglichkeiten dazu in dem Modellversuch anbetrifft, war die personelle Ausstattung (Lehrerstunden) nicht so günstig, wie es m.E. nötig gewesen wäre. Wenn im vergangenen Schuljahr dennoch viele Kolleginnen und Kollegen daran mitgewirkt haben, so war das vor allem auf deren persönliches Engagement zurückzuführen und hat diese viel Zeit und Energie gekostet. Dafür möchte ich an dieser Stelle allen Mitwirkenden herzlich danken!

Ein anderes Problem: Computer-Hard- und -Software sind vergleichbar mit Frischkost; d.h. es handelt sich um 'Ware', die vor allem dann wertvoll ist, wenn sie bald nach dem Erscheinen auf dem Markt verarbeitet wird. Wichtig ist deshalb, daß die Beschaffung schnell funktioniert, damit – wie besonders in einem Modellversuch von grundsätzlicher Bedeutung – wirklich auch neueste 'Rezepte' erprobt werden können. Aber genau damit haben wir oft enttäuschende Erfahrungen gemacht: Die Beschaffungswege waren einfach zu langwierig und zu umständlich. Deshalb möchten wir im Hinblick auf zukünftige Modellversuche hier und andernorts den Behörden empfehlen, wegen des Termindrucks solcher Vorhaben unbedingt kürzere Beschaffungswege als die üblichen einzurichten.

## 2. Beschreibung des Projekts

Der Modellversuch wurde mit rund 624.000.–DM vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert. Er wurde in Bremen vom 1. August 1988 bis 31. Juli 1991 an der Sprachheilschule (Thomas-Mann-Straße) und an der Schule für Schwerhörige und Gehörlose (Marcusallee) unter Einbeziehung der angegliederten Beratungsstellen durchgeführt.

### 2.1 Fragestellungen

Gemäß dem von mir 1987 entwickelten Konzept sollten im Modellversuch folgende Hauptfragestellungen untersucht werden:

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

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

(2) Wie ist hörgeschädigten bzw. sprachbehinderten Schülerinnen und Schülern (Sekundarstufe I) unter sonderpädagogischer Berücksichtigung ihrer spezifischen Behinderung eine 'informationstechnische Grundbildung' so zu vermitteln, daß die behinderungsbedingte Benachteiligung (in Ausbildung und Beruf, in der Kommunikation mit gleichaltrigen Nichtbehinderten, u.U. auch in der eigenen Familie) wenigstens teilweise kompensiert wird im Hinblick auf die Verbesserung der gesellschaftlichen Integration und des persönlichen Selbstwertgefühls?

### 2.2 Arbeitsschwerpunkte (mit folgenden Geräten und Programmen)

- a) Einführung in die Arbeit mit dem Computer, Tastaturtraining; Wortschatz- und Rechtschreibtraining; Kopfrechnen (Grundrechenarten); (am Commodore C 64 mit dem Programm 'COLLI', Programmbeschreibung unter Punkt 3.1)
- b) Textverarbeitung; Grafik und deren Einbindung in Texte; (am Apple-Macintosh mit „MacPaint“, „MacWrite“ und „MacDraw“, Beschreibung dieser Programme unter den Punkten 3.2 bis 3.4)
- c) Einführung in die Programmiersprache LOGO; (am Commodore C 64 und am Apple Macintosh)

- d) Artikulationstraining mit Geräten zur „Sprach-Farbbild-Transformation“ (nach Esser ; Beschreibung unter Punkt 3.5)
- e) Stotterertherapie (u.a.) mit dem Programm „Computer-Aided Fluency Establishment Trainer“ [CAFET] (Goebel 1988, 1989) und zwar in zwei Versionen „Cafet for Adults“, „Child Fluency Trainer“ (an DOS-Rechnern; Programmbeschreibung unter 3.6 bzw. 3.7)
- f) Atem-, Stimm- und Sprechübungen (u.a.) mit dem IBM-Programm „SprechSpiegel“; (an IBM-PS/2-Rechnern; Programmbeschreibung unter Punkt 3.8)
- d) Übungen zum Sprachaufbau mit dem Programm „LingWare“ (Stachowiak); (an DOS-Rechnern; Programmbeschreibung in Abschn. 3.9)

### 3. Die Computerprogramme aus förderpädagogischer Sicht

#### 3.1 COLLI

Das Programmpaket „Computerunterstützte Lehr- und Lernhilfen“ (COLLI) von Sommer-Stumpenhorst umfaßt drei Trainingsbereiche: (A) Tastatur (10-Finger-blind-System), (B) Grundwortschatz (wählbar und methodisch differenzierbar), (C) Kopfrechnen (Grundrechenarten, einstellbare Zahlenbereiche) sowie Hilfsprogramme zur Vorbereitung und Auswertung von Übungseinheiten. Zielgruppe des Programms sind vornehmlich Grundschüler/-innen mit LRS und/oder Kopfrechenschwäche, wobei das Computerprogramm – eingebettet in ein umfassendes Behandlungskonzept – zur „Verhinderung der Entwicklung von Lernstörungen und zur Unterstützung der Behandlung und Förderung von Schülern mit Lernstörungen“ beitragen soll (Sommer-Stumpenhorst 1988, S. 197). Die Handhabung ist sowohl von der Lehrkraft als auch von den Schülerinnen und Schülern leicht und relativ schnell zu erlernen. Der unterrichtliche Einsatz an mehreren Geräten mit einer Schülergruppe ist deshalb möglich und sinnvoll für den Vergleich von Arbeitsergebnissen.

Die Vorzüge von COLLI liegen m.E. (a) in der Anpassung an die individuellen Lernbedürfnisse und -eigenschaften der Schülerinnen

und Schüler, (b) in der direkten und differenzierten Erfolgsrückmeldung während der Übung, (c) in der Aufzeichnung der individuellen Übungseinstellung und -ergebnisse auf einer „persönlichen Schülerdiskette“, (d) in den vielfältigen Auswertungsmöglichkeiten von Einzel-/Gruppenergebnissen, (e) in der hohen Effektivität als Hilfsmittel zur (selbständigen) Bewältigung der Lernprobleme.

Das Tastaturtraining soll die Schreibbewegungen (Zehnfingersystem, Tasten abgeklebt) automatisieren und ist damit gleichzeitig eine hervorragende sensomotorische Übung für die Fingerbeweglichkeit auf subkortikalem Niveau und die Blickrichtung. Eine Fähigkeit zu erlernen, die viele andere nicht beherrschen, erfüllt die Schülerinnen und Schüler mit Stolz, welcher sich auf ihre Einstellung zum Lernen insgesamt positiv auswirkt. Außerdem dient das Tastaturtraining zur Vorbereitung des Grundwortschatztrainings.

Mit dem Grundwortschatztraining kann man die Rechtschreibung eines Basiswortschatzes sichern, individuelle Fehlerschwerpunkte feststellen und dann entsprechende Wörterlisten für die Schülerinnen und Schüler zusammenstellen. Fünf verschiedene Übungsformen entsprechen verschiedenen Zielen:

- „Wörtertraining“ (Nachschreiben kurzzeitig gezeigter Wörter): Sichern des Basiswortschatzes;
- „Diktat“ (die Lehrkraft diktiert Wortliste): akustisch dargebotene Wörter richtig eintippen, danach erscheint richtige Schreibweise;
- „Wörter raten“ (Wort erscheint schrittweise): Erkennen des Wortaufbaus;
- „Wörter finden“ (zu jedem Buchstaben eines vorgegebenen Wortes ein weiteres finden, in dem er vorkommt). Wortanalyse und -synthese;
- „Buchstaben finden“ (entscheiden, ob Buchstaben in Wörtern enthalten sind): Einübung bestimmter Buchstabenfolgen, Morpheme, Endungen etc.

Das Kopfrechenttraining ist so konzipiert, daß es die Schülerinnen und Schüler (neu) motivieren kann, bestimmte, genau angepaßte

Aufgaben zu lösen und die Fertigkeit in den Grundrechenarten durch systematische Steigerung der Anforderung (in der Aufgabenstruktur, im Tempo) zu automatisieren. Dieser Programmteil kann sehr gut eingesetzt werden zur inneren Differenzierung im Rahmen des Klassenunterrichts.

### 3.2 MacPaint

Das Mal-Programm „MacPaint“ ist so leicht zu erlernen, daß wir es als Einstieg in die Arbeit mit dem „Macintosh“ überhaupt benutzt haben. Die Symbole für „Werkzeuge“ (z.B. Pinsel, Bleistift, Radiergummi) waren für die sprachbehinderten Schülerinnen und Schüler (Klasse 8) leicht verständlich und gut zu behalten. Auch die verschiedenen Arbeitsformen (z.B. Teil-Objekte verändern, verschieben usw.) haben fast alle schnell erfaßt. Ein wenig schwerer fiel den meisten die Handhabung des Löschens: es gelang ihnen nicht immer gleich, mit dem „Lasso“ den gewünschten Teil des Objekts „einzufangen“, um ihn dann mit dem Befehl „Löschen“ oder mit der „Backspace“-Taste zu tilgen.

Das Grundprinzip der Befehlseingabe mit der Menüleiste haben fast alle Schüler(innen) schnell erfaßt. Die Handhabung der „Maus“ bereitet allerdings manchen Schülerinnen und Schülern mit Störungen in der Feinmotorik und/oder der Direktionalität einige Schwierigkeiten. Der Bildschirm ist übersichtlich und für die Schüler(innen) leicht verständlich aufgebaut. Leider hat der „Macintosh Plus“ nur einen sehr kleinen Schwarzweiß-Bildschirm; ein Farbmonitor würde bei einem farbtüchtigen Malprogramm natürlich noch viel reizvollere Ergebnisse liefern.

Allen Schülerinnen und Schülern macht(e) es viel Spaß, mit diesem Programm zu arbeiten. Anfangs ließen wir sie die einzelnen Möglichkeiten ausprobieren. Es war erstaunlich, wie einfallsreich auch ansonsten leistungsschwache Schüler(innen) waren. Die Schüler(innen) arbeiteten zumeist partnerweise an einem Gerät und lösten sich ab bei der Bedienung der Maus. Bemerkenswert war die angeregte und heitere Kommunikation über die Ergebnisse und die weitere Gestaltung. Wie zu beobachten, fördert die Arbeit mit diesem Programm das Konzentra-

tions- und visuelle Wahrnehmungsvermögen, außerdem vermutlich die Feinmotorik und Auge-Hand-Koordination dadurch, daß bei gezielter und individuell differenzierter Aufgabenstellung ein zunehmend präzises Arbeiten erwartet wird. Der Stolz über ihr Ergebnis kann gerade bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern zu einer Stärkung ihres häufig beeinträchtigten Selbstwertgefühls beitragen.

### 3.3 MacWrite

Das Textverarbeitungsprogramm „MacWrite“ ist nach unseren Erfahrungen im Unterricht mit Sprachbehinderten ab Klasse 7 leicht lehrbar und lernbar. Das von uns zunächst als Einführung in Textverarbeitung gedachte Schreiben eines Briefes mit dem Programm „TeachText“ (in der APPLE-Systemsoftware enthalten) hat sich eher als Umweg erwiesen. Die Benutzeroberfläche (alle Gestaltungsmöglichkeiten durch Maus-Steuerung, Rollbalken, Klarheit der Steuerbefehle) bewirkt, daß „MacWrite“ sehr gut geeignet ist zur Einführung in Textverarbeitung. Auch behinderte Schülerinnen und Schüler (Hör-, Sprach-, Lernbehinderte) können mit diesem Programm nach unseren Erfahrungen die Textverarbeitung mit dem Computer relativ schnell erlernen. Sehr wünschenswert wäre allerdings ein ähnlicher Tastaturtrainer wie in dem Programm 'COLLI', das leider nur für den Commodore C 64 existiert.

Die Schülerinnen und Schüler haben zuvor mit dem Tastaturtrainer gearbeitet. Sie haben das Zehnfinger-System aber nicht ohne weiteres auf die Macintosh-Tastatur übertragen. Zu Beginn der Arbeit mit „MacWrite“ haben wir deshalb hin und wieder als Vorübung die Schüler(innen) mit dem Dienstprogramm „Tasten“ schreiben lassen, welches die Tastatur abbildet und den geschriebenen Text in einer Gleitzeile zeigt. Die einheitliche Gestaltung des Bildschirms bei allen APPLE-Programmen erleichtert die Erlernbarkeit und Bedienbarkeit der Programme. Aufgrund dessen hat es sich als sinnvoll erwiesen, die Schüler(innen) in die Arbeit am „Macintosh“ über das Mal-Programm „MacPaint“ einzuführen.

Von Anfang an hat den Schülerinnen und Schülern die Arbeit mit dem „Macintosh“ viel

Spaß gemacht, vor allem das Mal-Programm „MacPaint“. Aber auch mit „MacWrite“ haben die Schüler(innen) sehr gerne gearbeitet, vor allem auch solche, die sich bisher schriftlich nur sehr widerwillig geäußert hatten. Die Schülerinnen und Schüler begannen sehr bald, sich gegenseitig zu helfen, und zwar sowohl in bezug auf die Bedienung des Programms als auch bei Fragen der sprachlichen Formulierung und Gestaltung (Briefe, Aufsätze).

Das deutliche Schriftbild (in verschiedenen Größen einstellbar) und die leichte Korrigierbarkeit des Geschriebenen verbessert die Wahrnehmung der Schüler(innen) in bezug auf ihre Schrifttexte. „MacWrite“ kann die Schülerinnen und Schüler motivieren, ihre Texte nachdem sie sie geschrieben haben, noch einmal kritisch zu betrachten, indem Korrekturen leicht, schnell und ohne 'Rückstände' vorzunehmen sind. Unterschiede haben wir natürlich diesbezüglich bei den Schüler(innen) festgestellt, und zwar waren manche etwas ängstlicher als andere in der Bedienung der Tastatur, doch nie so übervorsichtig wie manche Kollegen/Kolleginnen am Anfang der Lehrerfortbildungskurse; manche Schüler(innen) waren dagegen ungeheuer motiviert und schrieben sehr umfangreiche Texte, darunter auch solche Kinder, die bisher im Aufsatzschreiben eher 'Versager' waren. Offenbar ist das Programm auch eine Hilfe für Schüler(innen) mit LRS, denn sie können (a) ihr Schreibprodukt in einem deutlichen Schriftbild schrittweise entstehen sehen, (b) es 'spurlos' korrigieren, (c) das Ergebnis in richtiger und optisch ansprechender Form ihren Umgebungspersonen als ihr 'Produkt' präsentieren.

#### 3.4 MacDraw

Das Zeichen-Programm „MacDraw“ stellt durch seine Komplexität (je nach Aufgabenstellung) höhere Ansprüche als das Malprogramm „MacPaint“. Es sollte deshalb nach unseren Erfahrungen nicht am Anfang der Arbeit mit dem „Macintosh“ stehen. Außerdem ist es sinnvoll, die einzelnen Möglichkeiten des Programms nach und nach systematisch anhand von bestimmten Aufgaben mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad einzuführen.

Nach der Arbeit mit „MacPaint“ (pixel-orientiert) war es für uns etwas ungewohnt, daß man mit „MacDraw“ (objekt-orientiert) immer nur ganze Objekte bearbeiten kann, d.h. Linien, Flächen etc. können nur als Ganzes gezeichnet, verändert oder gelöscht werden. Die einheitliche Gestaltung des Bildschirms bei allen APPLE-Programmen erleichtert allerdings die Erlernbarkeit und Bedienbarkeit der Programme.

Es hat sich als sinnvoll erwiesen, die Schüler(innen) in die Arbeit am „Macintosh“ über das Mal-Programm „MacPaint“ einzuführen; der „Umstieg“ auf „MacDraw“ sollte allerdings wegen der unterschiedlichen Konzeption beider Programme durch gezielte Aufgabenstellung systematisch geschehen (s.o.). Dadurch, daß wir den Schüler(innen) mathematisch-technische Zeichen-Aufgaben gestellt hatten (z.B. Grundrisse von Räumen), waren sie nicht so sehr begeistert davon, mit „MacDraw“ zu zeichnen, wie vorher bei freien Gestaltungsarbeiten mit „MacPaint“.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten partnerweise (abwechselnd), d.h. immer ein Schüler bediente die Maus, der andere machte Vorschläge und gab Hinweise. Darüber hinaus kooperierten sie, indem sie ihre Ideen in bezug auf die vielfältigen Möglichkeiten des Programms und über die Lösung der Aufgabendetails untereinander austauschten. Die Notwendigkeit zur präzisen Arbeitsweise schulte die Konzentration und bei der Bedienung der Maus die feinmotorische Auge-Hand-Koordination. Bemerkenswert war außerdem die intensive Kommunikation der Schüler(innen), und zwar sowohl der Partner untereinander als auch in der gesamten Klasse. Gerade Stotternde und Sprechgehemmte profitierten davon sehr. Bei diesen speziellen Problemen können Schüler(innen) durch dieses Programm eine gewisse Förderung erfahren (s.o.). Möglicherweise bildet die dadurch eventuell verbesserte visuelle Wahrnehmung und Feinmotorik auch eine günstigere Grundlage für das Lesen und Schreiben bei Schülerinnen und Schülern mit einer Lese-Rechtsschreibschwäche.

#### 3.5 Sprach-Farbbild-Transformation (SFT)

Die Geräte zur „Sprach-Farbbild-Transformation“ (Esser, Nolte, Printzen) sind Spezial-

computer mit implementiertem Programm. Sie setzen die Lautsprache in Farbbilder um und sind primär konzipiert für das Artikulationstraining mit Hörgeschädigten (auch bzw. gerade in der Frühförderung, in Verbindung mit sensomotorischen Übungsprogrammen).

Grundmerkmale der Technik:

— Die Sprachlaute der Lehrkraft und der Schüler(innen) werden in zwei getrennten Spuren auf dem Bildschirm als Hüllkurven (Lautstärkeverlauf) und in Farbmustern (Frequenzspektren der Laute) dargestellt und zwar nahezu in Echtzeit.

— Das heißt: die Farbgebung und die Form der Kurve entsprechen jeweils bestimmten Lauten, wodurch eine optische Rückmeldung der akustischen Ergebnisse des Sprechvorgangs gegeben ist. Der Verlauf der Hüllkurve gibt die Intensitätsunterschiede wieder, womit zum einen die Betonung (d.h. hier: Variation der Lautstärke, Dauer und Gliederung in Laute und Silben), zum anderen der Stimmeinsetz verdeutlicht werden kann.

— Die technischen Parameter (zeitliche Auflösung, Amplitude, Farbwerte, Triggerpegel und -phase) sind entsprechend den individuellen Gegebenheiten vielfältig einstellbar und abzuspeichern.

— Die Lehrkraft kann die untere Bildschirmhälfte mit ihrem Mikrofon direkt oder aber über ein angeschlossenes Tonbandgerät ansteuern. Außerdem können die Sprach-Farbbilder in diesem Bildschirmfeld mit Schrifttext unterlegt werden (über die Tastatur einzutippen), so daß die Schrift unter den entsprechenden Sprachlauten plaziert ist.

— Die mündliche und schriftliche Sprachvorgabe der Lehrkraft (Laute, Silben, Sätze) kann der Schüler in seiner Bildschirmhälfte beliebig oft reproduzieren, ohne daß dabei die Lehrerspur gelöscht wird.

— Lautbilder und Texte im Lehrfeld lassen sich beim Gerätetypus mit Laufwerk auf Diskette speichern und so für das Training auch vorbereiten; außerdem kann man die vom Schüler während des Trainings erbrachten Ergebnisse aufzeichnen. So ist älteren Schülerinnen und Schülern ein selbständiges Arbeiten möglich.

— Außer dem 'großen' Gerät (mit Diskettenlaufwerk) gibt es auch ein kleineres Grundgerät für die Anwendung im Klassenunterricht bzw. für das Heimtraining (Gerät ist anschließbar an ein TV-Gerät).

Einige Aspekte zum pädagogisch-therapeutischen Einsatz der SFT:

Die optische Rückmeldung verschiedener Parameter der Lautsprache bietet (über die traditionellen Methoden hinausgehend) erheblich bessere Möglichkeiten

a) für die Lehrkraft, um in der Anfangsdiagnose die vorhandenen Artikulationsmuster beim Schüler präzise zu erfassen und so eine differenzierte Bestimmung der methodischen Schritte vornehmen zu können, sowie für die Vorbereitung individueller Trainingsaufgaben (auf Diskette);

b) für den Schüler während des Trainings als zusätzliche Hilfe, die Lehrer-/Schüleräußerung und deren Unterschiede visuell wahrzunehmen, um auf diese Weise schneller die kinästhetische Eigenkontrolle zu entwickeln, und so außerdem möglichst selbständig und effizient zu üben (mit der kleinen Geräte-Version auch zu Hause);

e) für Lehrkräfte, Schüler und Eltern, die Trainingsergebnisse und die Entwicklung der Sprechfähigkeit aufzuzeichnen - einerseits als Effizienzkontrolle und andererseits zur Aufrechterhaltung der Motivation;

f) für pädagogisch-therapeutische Forschungsarbeit (z.B. vergleichende Untersuchungen zur Entwicklung des Artikulationsvermögens bei Hörgeschädigten, von Trainingssequenzen, Unterrichtsmodellen, praxisbezogenen Hilfen zum Einsatz der Geräte etc.).

### 3.6 CAFET

Der „Computer-Aided Fluency Establishment Trainer“ ('CAFET') von Martha D. Goebel ist ein aus den USA stammendes, eingedeutschtes Spezialprogramm für die Stottertherapie, mit dessen Hilfe die Einübung der Sprechflüssigkeit und (z.T.) auch die Anwendung und Übertragung trainiert werden können. Grundvoraussetzung für ein differenziertes Training, das individuell abgestimmt ist auf die Störungsform der Stotternden, ist vor

allem die präzise Diagnose der Basisfunktionen des Sprechablaufs (Atmung, Stimme, Artikulation und vor allem deren Koordination). Zur Therapie der funktionellen Anteile des Stotterns stellt das CAFET-Programm ein neues und sehr effizientes Diagnose- und Therapiemittel dar, wie Studien in den USA und meine eigenen Erfahrungen zeigen.

Vorteile des Computereinsatzes in der Therapie des Stotterns allgemein:

— Der Computer als ein Diagnose-/Therapiemedium ermöglicht im physiologischen Bereich eine präzise objektive Messung, personenunabhängige Rückmeldung, exakte Aufzeichnung und Wiedergabe bestimmter Teilabläufe des Sprechvorgangs und deren Störungen.

— Dabei ist die visuelle Rückmeldung offenbar von besonderer Bedeutung, und zwar grundsätzlich zur Kompensation zeitlicher Fehlsteuerung und insbesondere für Stotternde, da diese anscheinend zu einer auditiven „Überkontrolle“ des eigenen Sprechens neigen (vgl. Deuse 1984).

Besondere Merkmale des CAFET:

— Die für den flüssigen Sprechablauf erforderlichen funktionellen Basisfertigkeiten werden bei der stotternden Person mit einem speziellen Diagnostikprogramm im einzelnen präzise erfaßt. Auf dieser Grundlage geschieht die computerunterstützte Einübung des 'kontrollierten Sprechens' je nach den individuellen Besonderheiten differenziert und in methodisch fein abgestufter Schrittfolge.

— Das sehr ausführliche Manual bildet eine ausgesprochen gute Darstellung der theoretischen Grundlagen und der umfassenden und sehr detaillierten praktischen Therapiemethodik.

— Im Handbuch (dt.) wird nicht nur der Umgang mit dem Programm eingehend beschrieben, sondern auch, wie die soziale Situation der Betroffenen erfaßt werden kann, um von Anfang an die Übertragung und Aufrechterhaltung der neu erlernten Fertigkeiten einzubeziehen.

— Das Computerprogramm bietet die Möglichkeit, alle individuellen Parameter-Einstellungen und Übungsergebnisse auf Diskette individuell (codiert) aufzuzeichnen.

— Auch ein Druckprogramm ist enthalten, so daß individuelle Ergebnisse oder interindividuelle Auswertungen (zu Forschungszwecken) ausgedruckt werden können.

### 3.7 Child Fluency Trainer

Wie der 'CAFET' stellt dessen Kinderversion, der „Child Fluency Trainer“ (CFT), ein Programm dar, welches die Diagnose der Stotterersymptomatik sowie die systematische Einübung und langfristige Aufrechterhaltung des flüssigen Sprechens umfaßt. Das Entscheidende in der Behandlung Stotternder ist (in beiden Versionen) die präzise und sofortige Rückmeldung der Atmung und Stimmgebung. Allerdings ist die Programmstruktur, sind die Lernziele und Meßgrößen im CFT so gestaltet worden, daß sie der größeren Flexibilität der neuromuskulären Systeme des Kindes entsprechen.

Ein Problem in der Behandlung junger stotternder Kinder liegt häufig in der Kommunikation: Es ist schwierig, ihnen das Therapiekonzept zu verdeutlichen. Ein Vorteil des visuellen Biofeedbacks besteht deshalb darin, daß das Kind die zu erreichenden Ziele auf dem Bildschirm sehen kann. Der CFT hilft dem Therapeuten, die Behandlung zu strukturieren, die Lernziele auszuwählen, die einzelnen Fertigkeiten mit dem Kind zu üben, welche es dem Kind ermöglichen, auf jeder Sprechleistungsstufe (level of language complexity) flüssig und natürlich klingend zu sprechen. Außerdem wird der Behandlungsprozeß vom Computer protokolliert, so daß der Therapeut stets und schnell präzise Aufzeichnungen über den bisherigen Verlauf abrufen und über den Erfolg berichten kann. Der CFT ist somit ein effektives und vor allem durch die spielerischen Atem- und Stimmübungen ein sehr motivierendes Hilfsmittel für die Behandlung stotternder Kinder.

### 3.8 SprechSpiegel

Der IBM-„SprechSpiegel“ umfaßt insgesamt zwölf Sprechübungen und -spiele, mit denen die für das Sprechen grundlegenden Funktionen (wie Atmung, Stimmgebung, deutliche Artikulation) trainiert werden können, und zwar für jüngere Kinder in spielerischer Form, in der Arbeit mit älteren Kindern oder für dia-

gnostische oder sprachwissenschaftliche Zwecke auch in grafischen Darstellungen (mit statistischen Analysen) der lautsprachlichen Äußerung. Der Vorteil ist in jedem Fall, daß die hör- bzw. sprachbehinderten Kinder durch die sofortige optische Rückmeldung ihres eigenen Sprechens auf dem Bildschirm im Vergleich mit den sprachlichen 'Vor-Bildern' der Lehrkraft oder der Eltern zum einen mehr Spaß an dem für sie sehr mühsamen Sprechlernen gewinnen und daß sie zum anderen leichter und schneller zu Erfolgen kommen, die sie selbst am Gerät auch erkennen können. (Genauere Beschreibung des Programms in meinem Bericht zur computerunterstützten Sprachtherapie; siehe Punkt 6.)

### 3.9 Ling Ware

Die „LingWare“ (*Stachowiak*) ist ein Computerprogramm für die Behandlung von Aphasien und eignet sich auch (mit Einschränkung) für die Förderung von sprachentwicklungsverzögerten Kindern. Das Programmpaket umfaßt ein Therapie-Programm, Aufgaben zur Diagnose, ein Lehrer-Programm zur Erstellung weiterer Übungen ('Autorensystem') und eine Datenbank zur Aufzeichnung der Therapie-Ergebnisse. Das Therapieprogramm enthält ca. 150 Übungen in verschiedenen Sprachbereichen, eine große Anzahl von Bildern (etwa 2000) und ermöglicht auch eigene Sprachaufnahmen und -wiedergaben.

Sprachleistungen und -ebenen:

- Benennen, Bezeichnen von Gegenständen (z.B. Lebensmitteln) anhand von Einzelbildern und Szenenbildern (z.B. 'Restaurant', 'Schuhgeschäft');
- Diktat schreiben: kurze bis lange Wörter, Sätze (mit Bildern);
- Sprachverständnis: Gegenstände, Handlungen in Einzel- oder Szenenbildern erkennen (Post, Markt, Bahn, Arbeiten);
- Kategorien bilden: zusammengehörende und nicht zueinander passende Gegenstände herausfinden;
- Satzbau: passende Präpositionen, Verben, Verbformen, Konjunktionen auswählen und in Sätze einfügen (Einzelbilder,

Situationsbilder), Satzbausteine zusammenfügen;

- klangähnliche/-gleiche Wörter unterscheiden;
- Klanganalyse: Zahlen, Buchstaben heraushören, unterscheiden;
- Sprachgedächtnis: Sätze hören und Teile davon wiedererkennen;
- Wortsynthese: Komposita bilden/zerlegen, aus Adjektiven Nomen ableiten.

Im Diagnostik-Programm werden Anweisungen gegeben (in zunehmend komplexen Sätzen in mündlicher/schriftlicher Form), eine bestimmte mathematische Figur auszuwählen.

### 4. Zur Struktur des Modellversuchs

#### 4.1 Beteiligte Schülerinnen und Schüler (Klassen, Lerngruppen)

In der Sprachheilschule wurden fast alle Klassen (Lerngruppen) in das Projekt einbezogen, allerdings mit unterschiedlichem zeitlichen Anteil.

In der Primarstufe wurden eingesetzt:

- die Geräte zur „Sprach-Farbbild-Transformation“ zwecks Visualisierung der Laute;
- die spielerischen Atem-, Stimm- und Sprechübungen im IBM-„SprechSpiegel“;
- mit stotternden Kindern (u.a.) der „Child Fluency Trainer“ für das (spielerische) Training von Atmung, Stimmgebung und deren Synchronisation;
- im Deutschunterricht einer 3./4. Klasse mit mehrfachbehinderten Kindern einige Sprachübungen des Programms „LingWare“.

Mit den Klassen 5 bis 7 haben wir vor allem das Tastaturtraining und die Rechtschreibübungen des Programms 'COLLI' im Rahmen des Deutsch-Förderunterrichts durchgeführt, und zwar insbesondere mit lese-/rechtschreibschwachen Kindern.

Die 7. Klassen, versuchsweise auch eine 5. Klasse, haben wir außerdem eingeführt in die Arbeit mit den APPLE-Macintosh-Computern, und zwar zunächst mit dem Malprogramm

„MacPaint“, um den Kindern die grafische Benutzeroberfläche der Macintosh-Programme und die Arbeit mit der Maus nahezubringen.

Im Fachunterricht der Klassen 8 bis 10 lag der Schwerpunkt des Computereinsatzes vor allem in Deutsch (Aufsatz-Reinschriften, Textentwürfe, Projekt 'Klassenzeitung'), Arbeitslehre (Praktikums- und Werkstatt-Berichte), Mathematik (geometrische und technische Zeichnungen), Welt/Umwelt (Arbeitsblätter zu Geschichtsthemen, Kochrezepte, Arbeitsanleitungen).

Mit stotternden Schülerinnen und Schülern aus den Klassen 5 bis 10 und mit Stotternden in der ambulanten Beratungsstelle wurden u.a. Atem-, Stimm- und Sprechübungen mit dem IBM-„SprechSpiegel“ und mit dem 'CAFET' durchgeführt.

#### 4.2 Zur Organisation des Unterrichts und der Sprachförderung

Entsprechend dem Konzept des Modellversuchs fand in der Sprachheilschule die Arbeit an den Computern im Rahmen der Sprachförder- bzw. Fachunterrichtsstunden statt, und zwar überwiegend im 'Anwendungsbereich'. Dazu einige Beispiele:

- Erstellung einer Klassenzeitung im Deutschunterricht;
- Reinschriften von Aufsätzen und Berichten am Computer;
- computerunterstütztes Sprechtraining im Rahmen eines methodenintegrierten Therapiekonzepts;
- Einsatz von Sprach-Farbbild-Transformation im Sprachlabor;
- Lese-/Rechtschreibtraining mit dem COLLI-Programm.

Dabei konnte bei zahlenmäßig größeren Klassen/Gruppen (mehr als 14 Schülerinnen und Schüler) teilweise realisiert werden, daß zwei Lehrkräfte den Unterricht durchführten, und zwar in äußerer und/oder innerer Differenzierung. Durch die Einbeziehung von Primarstufenschülern/-gruppen in das Projekt ergab sich ein wesentlich höherer Organisationsaufwand (Stundenplan, Computerraum-

benutzung, Einarbeitung und Beratung der Kolleginnen und Kollegen, Vorbereitung, Auswertung, Berichterstattung, technische Arbeiten).

#### 4.3 Zum Bereich 'Sprachförderung'

Gemäß der vorrangigen Aufgabe der Sprachheilschule (möglichst frühzeitiger Abbau der Sprachbehinderung bzw. ihrer möglichen Folgewirkungen) wurden die Programme „Cafet for Kids“ und der IBM-„SprechSpiegel“ in der Sprachheilschule und in deren Beratungsstelle auch schon in der Sprachförderung und -therapie mit jüngeren Kindern eingesetzt. In unserem Sprachlabor wurde mit allen Kindern der Vorklassen und der Klassen 1 bis 4 auch das SFT-Gerät zur (visuellen) Erfassung und Differenzierung der Sprachlaute als Ergänzung zu Hör- und Sprechübungen benutzt. Außerdem wurde in den Deutschunterricht mit einer 3. bzw. 4. Klasse die „LingWare“ einbezogen, zu der wir im vergangenen Schuljahr Begleitmaterialien (Schülerarbeitsbögen) entwickelt haben.

#### 4.4 Zum Bereich 'informationstechnische Grundbildung'

Eine behindertengerechte Vermittlung der 'informationstechnischen Grundbildung' soll dazu beitragen, die Benachteiligung der Betroffenen in den verschiedenen Bereichen (Schule, Berufsausbildung, persönliches Lebensumfeld, Selbstwertgefühl) abzubauen bzw. zu kompensieren. Dieser Aspekt hat mit dem Schuljahr 1990/91 durch die Einführung der 10. Hauptschulklasse als Pflichtschuljahr in Bremen und dessen verstärkte berufspraktische Ausrichtung eine besondere Bedeutung (insbesondere in der Sprachheilschule) gewonnen. Aufgrund dessen stand methodisch die 'berufspraktische' und projektmäßige Gestaltung der Aufgabenstellungen für die Klasse 10 im Mittelpunkt.

Insgesamt gesehen liegt die schulische Problematik der Sprachheilschule bekanntlich in ihrem Doppel-Auftrag: einerseits orientiert sich der Unterricht am Lehrplan der allgemeinen Schule (im Hinblick auf die Re-/Integration in die Regelschule bzw. Berufsschule), andererseits geht es um die Verbesserung der eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten

ten bei den Betroffenen. Aufgrund der erschwerenden Bedingungen muß die Vermittlung der nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten möglichst effizient geschehen. Der gezielte Einsatz von Computern hat sich nach unseren Beobachtungen dabei durchweg als sehr hilfreich erwiesen, wie die Praxisberichte zeigen (siehe Punkt 6).

#### 4.5 Personelle Aspekte

Im vergangenen Schuljahr wirkten in der Sprachheilschule und in der Beratungsstelle insgesamt 13 Lehrkräfte mit unterschiedlichem Stundenanteil im Modellversuch mit. Die Leitung hatten (für den pädagogischen Bereich) Sprachheillehrer Dr. Arno Deuse und (für informationstechnische Belange) Roland Bühs, Fachleiter am Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis (WIS) in Bremen. Die mitwirkenden Lehrkräfte wählten sich aus den im Modellversuchsantrag aufgelisteten Aufgaben und Zielvorstellungen persönliche Schwerpunkte aus, je nach den aktuellen Arbeitsbereichen, Unterrichtsfächern und Schülergruppen.

Daraus, daß sich zu Beginn jedes Schul(halb)jahres zumeist personelle Wechsel durch Änderungen in den Fächern/Stunden für die Klassen und im Stundenplan der Lehrkräfte ergeben, resultierte:

- als Nachteil, daß eine längerfristige, kontinuierliche Arbeit und das Sammeln von Erfahrungen mit bestimmten Geräten/Programmen durch eine personelle Fluktuation nicht genügend zum Tragen kam,
- der Vorteil, daß eine größere Anzahl von Lehrkräften in die Arbeit mit diesen Medien eingeführt wurde,
- das Problem einer flexiblen Organisation (Stunden-, Raum-, Benutzerplan) und der begleitenden Weiterbildung mit einer entsprechend höheren Arbeitsbelastung.

Schulungsveranstaltungen an beiden Schulen wurden von den Modellversuchsleitern durchgeführt und darüber hinaus auch häufige Einzelberatungen und (soweit irgend möglich) gemeinsamer Unterricht mit den Kolleginnen und Kollegen.

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Zum Computereinsatz in Unterricht und Sprachförderung (Therapie)

Im Mittelpunkt der modellversuchsbezogenen Unterrichts- und Therapiearbeit stand der Anwendungsbereich unter besonderer Berücksichtigung der behinderungsbedingten Voraussetzungen bei den Betroffenen. Wie die einzelnen Teilprojekte in der Sprachheilschule ergeben haben, hat sich die Einbettung des Computereinsatzes in den Fachunterricht bzw. in die übrige Sprachförderung gemäß einem umfassenden Konzept bewährt, d.h. die meisten Kinder haben nach unseren Beobachtungen erheblich von der Arbeit am Computer profitiert.

Nicht allein, daß fast alle Kinder ganz begeistert von dem neuen Medium waren, sondern es konnten auch recht schnell deutliche Verbesserungen ihrer Leistungen und Kenntnisse in verschiedenen Bereichen erzielt werden:

- a) In der Sprachförderung (-therapie) wurde die Visualisierung von Sprache und Sprechen von den Lehrkräften und von den Schülerinnen und Schülern als eine wesentliche Hilfe aufgenommen, insbesondere wenn die Rückmeldung in kindgemäßer, spielerischer Form geschah.
- b) Im Fachunterricht zeigte sich, daß insbesondere (bisher) leistungsschwächere und z.T. auch 'schulmüde' ältere Schüler wieder an Motivation gewannen und auch bessere Leistungen erzielen konnten.
- c) Erstaunlich war für uns immer wieder, daß die meisten Schülerinnen und Schüler sich recht schnell Kenntnisse über die Computerbenutzung aneigneten (oft gerade diejenigen, denen wir es gar nicht zutrauten).

### 5.2 Organisationsformen

Soweit sich das Ko-Lehrersystem realisieren ließ (leider aufgrund zu knapper Differenzierungsstunden nicht durchgängig), hat sich die gemeinsame Unterrichtung bzw. Sprachförderung durch zwei Lehrkräfte als sehr nötig und effizient erwiesen. Im Modellversuchsantrag waren im Hinblick auf die Zeit- und Arbeitsplanung als mögliche, zu erpro-

bende Organisationsformen Projekte und Anwendungsphasen genannt worden. Zur Bewertung dieser Organisationsformen im Hinblick auf ihre Effizienz soll im folgenden über zwei Beispiele und unsere diesbezüglichen Erfahrungen und Beobachtungen kurz berichtet werden.

Beispiel 1: Tastatur- und Rechtschreibtraining mit dem COLLI-Programm auf dem Commodore C 64:

Beim Tastaturtraining (10-Finger-blind-schreiben) hat sich die Kompaktform (möglichst täglich eine Übungseinheit) erwartungsgemäß als wesentlich günstiger erwiesen als eine Verteilung der Einheiten über mehrere Wochen. Aber auch nach einem Kompaktkurs benötigten die Schülerinnen und Schüler immer wieder eine 'Auffrischung' ihrer Schreibfertigkeit auf der Tastatur. Auch die Übertragung bzw. Anwendung der Fertigkeit beim Schreiben auf dem „Macintosh“ gelang den meisten Schülern nicht ohne weiteres und erforderte zusätzliche Übungen. Ähnliche Beobachtungen ergaben sich bei der Anwendung des Rechtschreibtrainings, d.h., die meisten rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schüler benötigten nochmals gezielte Hilfen bei der Anwendung der am Computer trainierten Wörter in anschließenden handschriftlichen Rechtschreibübungen.

Beispiel 2: Computerunterstütztes Sprechtraining mit Stotternden (Klassen 5 und 6, Klassen 7 bis 9)

Die Gruppen- bzw. Einzelarbeit fand im allgemeinen ein- bis zweimal wöchentlich statt. Eingesetzt wurden dabei u.a. die Programme „SprechSpiegel“ und CAFET (in beiden Versionen). Hinweise zur Anwendung und zum Einsatz der gelernten Atem-, Stimm- und Sprechtechniken im Unterricht und zu Hause wurden den Schüler(innen) bzw. den Eltern und Lehrkräften gegeben, und zwar zumeist in Form von Arbeitsblättern.

Gezeigt hat sich, daß diese Organisationsform für die Stotterertherapie nicht ausreicht. Vonnöten sind tägliche (fachkundig kontrollierte) Übungen, um möglichst schnelle und anhaltende Erfolge zu erzielen.

Schlußfolgerung: Nötig wären sowohl projektmäßige 'Kompaktkurse' zur Einführung in ein

neues Arbeitsgebiet bzw. Thema als auch möglichst tägliche (kurzzeitige) Wiederholungs- und Anwendungsaufgaben während des Unterrichts im Klassenraum. Daraus ergab sich die Notwendigkeit zur Anschaffung weiterer (mobiler) Geräte, die in den Klassenräumen jeweils einzelnen Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts zugänglich sind (innere Differenzierung). Dieses Transferproblem stand auch auf unserer Arbeitstagung in den Diskussionen nach den Hospitationen und Vorführungen in den Schulen immer wieder im Mittelpunkt.

### 5.3 Allgemeine Ergebnisse in der Sprachheilschule und Beratungsstelle

Festgestellt wurde:

- a) im Bereich Sprachtherapie,
  - daß die Motivation für die Sprach-/Sprechübungen durch die Programme „SprechSpiegel“, CAFET und „LingWare“ sowie durch das Gerät zur Sprach-Farbbild-Transformation bei den Kindern durchweg gesteigert wird,
  - daß die Effizienz der Übungsarbeit verbessert wird, insbesondere wenn die Arbeit am Computer einen engen Bezug hat zum übrigen Unterricht und in Zusammenarbeit mit den Eltern (häuslichen Übungen) geschieht,
  - daß die Merkfähigkeit der Betroffenen in bezug auf die Grundfunktionen der Lautsprache (Atmung, Stimmgebung, Artikulation) bzw. Schriftsprache (Graphem-Phonem-Korrespondenz) erhöht wird;
- b) im Bereich 'informationstechnische Grundbildung',
  - daß bei geeigneter methodischer Aufbereitung die Behinderung der Betroffenen eine Aneignung zunehmend komplexer Kenntnisse und Fähigkeiten nicht grundsätzlich beeinträchtigt oder gar unmöglich macht. Beispiel: Selbst Kinder mit schwerer Sprachentwicklungsverzögerung (Klasse 4) haben im sprachtherapeutischen Deutschunterricht mit der „LingWare“ bereits nach wenigen Stunden u.a. auch einige (wenige) Grundkenntnisse in der Bedienung des Computers 'mit-

bekommen' (erstaunlich hier die Merkfähigkeit mancher Kinder!).

Grundsätzlich hat sich die Ausnutzung der visuellen Wahrnehmung der Sprach-/Hörgeschädigten durch die grafische Benutzeroberfläche des APPLE-Macintosh als günstig erwiesen. Der 'Einstieg' in die Arbeit mit diesen Computern gelang den meisten Schülerinnen und Schülern problemlos.

#### 6. Schlußbemerkung

Eine genauere Beschreibung der Einzelvorhaben und -ergebnisse findet sich in den Praxisberichten; sie wurden auf den überregionalen Arbeitstagungen zum Modellversuch am 30.11./1.12.1989 und am 25./26.4.1991 in Bremen vorgetragen bzw. durchgeführt und sind dokumentiert in den Tagungsberichten. (Bezugsadresse der von *Bühs/Deuse* herausgegebenen Tagungsberichte zum Modellversuch COSGES: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis, Am Weidedamm 20, 2800 Bremen 1. Der Preis beträgt ca. 20,- DM zuzüglich Porto.)

#### Literatur

*Anochin, P.K.*: Das funktionelle System als Grundlage der physiologischen Architektur des Verhaltensaktes. Jena 1967.

*Deuse, A.*: Stottern bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Tätigkeitspsychologische und neurophysiologische Aspekte zur Grundlegung der pädagogisch-therapeutischen Arbeit. Köln 1984.

*Esser, G., Nolte, P., Printzen, R.*: Verbesserung der Sprachentwicklung und der Artikulation durch visuelle Übermittlung von Sprache (Sprach-Farbbild-Transformation). In: *Biesalski, R.* (Hrsg.): Pädagogologie aktuell. Mainz 1984, S. 185-193.

*Goebel, M.D.*: CAFET <'Computer-Aided Fluency Establishment Trainer'>. Ein computerunterstütztes Trainingsprogramm zur Einübung des flüssigen Sprechens. Annandale/Virginia (USA) 1988.

*Goebel, M.D.*: Cafet for Kids. A computer-aided fluency establishment trainer for children between five and ten years old. Annandale/Virginia (USA) 1989.

*Sommer-Stumpfenhorst, N.*: COLLI-Computerprogrammpaket. Computerunterstützte Förderung von Schülern mit Lernstörungen und Lernbehinderungen. In: *Duismann, G.H., Oberliesen, R. u.a.* (Hrsg.): Sonderschulen und neue Technologien. Landesinst. f. Schule und Weiterbildung. Soest 1988, S. 196-217.

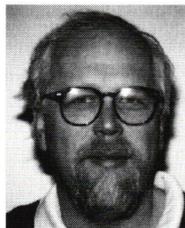
*Stachowiak, F.J.*: Computer als Werkzeug der Sprachtherapie. *Neurolinguistik* 1 (1987), S. 57-94.

#### Anschrift des Verfassers:

Dr. Arno Deuse  
Kurt-Huber-Straße 134, 2800 Bremen

Dr. Arno Deuse ist Sprachheillehrer an der Sprachheilschule (und Beratungsstelle) Thomas-Mann-Straße in Bremen; Arbeitsschwerpunkte: kommunikations- und neuropsychologische Aspekte und methodenintegrierte Therapie des Stotterns; Computereinsatz in Unterricht und Therapie; Leiter des Modellversuchs „Computereinsatz an Schulen für Gehörgeschädigte und Sprachbehinderte“ (vom 1. August 1988 bis 31. Juli 1991).

## MAGAZIN

Neue Technologien

Roland Bühs, Bremen

## Zur Hard- und Softwareausstattung im Modellversuch COSGES

### Zusammenfassung

Was muß man beachten, wenn man Sonderschulen mit Computern ausstattet? Aus den Erfahrungen eines Modellversuchs „Computer an Schulen für Gehörlose und Sprachbehinderte“ (COSGES) stellt der Autor dar, aus welchen Gesichtspunkten heraus Computer und Software für den Modellversuch beschafft worden sind, welche allgemeinen, technischen und pädagogischen Ansprüche an Hard- und Software sich im Verlauf des Versuchs herausgebildet haben, welche der dabei gemachten Erfahrungen auf andere Schulen für Behinderte übertragbar sind und wo in diesem Zusammenhang die gemeinsamen Interessen Behinderter liegen.

### 1. Vorwort

In Zeiten, in denen man es kaum schafft, die dicken Handbücher ständig neuer Updates, neuer Programme oder die neuer Rechnerarten durchzulesen, fällt es schwer, sowohl eine angemessene Rückschau als auch eine akzeptable Prognose zukünftiger Ausstattungen zu formulieren, ohne auf folgenden Spruch zu verfallen: „Wir hätten noch ein wenig mit der Ausstattung warten sollen, dann wäre ...“ oder „Warten Sie noch ein halbes Jahr mit der Ausstattung, dann wird es ...“. Der einzige Ausweg aus diesem Dilemma erscheint mir, sich primär auf pädagogische Gesichtspunkte zu konzentrieren, wie wir das ja auch bei anderen Medien, etwa bei Büchern, machen. Kein Lehrer etwa käme auf die Idee, seine Kriterien für die pädagogischen Qualitäten eines Buches davon abhängig zu machen, wie schnell es gedruckt werden kann. Es wird sich deshalb auch keine Bemerkung in diesem Beitrag finden, die da etwa lautet: „... mindestens 25 Mhz“ oder „... Voraussetzung:

VGA“ und dergleichen. Anweisungen dieser Art sind in einem Jahr überholt, allgemeine und spezifische Ansprüche gegenüber den neuen Medien nicht.

### 2. Zur Hardwareausstattung

Bei der Hardwareausstattung möchte ich unterscheiden zwischen dem Bereich der 'Informationstechnischen Grundbildung' (ITG) und dem Bereich der Spezialgeräte. Diese Unterscheidung zu treffen, erscheint vor allem vor dem Hintergrund der Qualität der Spezialgeräte sinnvoll: es handelt sich zu meist um Maschinen, die für ganz bestimmte Zwecke konstruiert worden sind und die über eine ganz spezifische Hardware verfügen. Demgegenüber ist es für die ITG natürlich sinnvoll, über eine Reihe gleichförmiger Rechner zu verfügen. Auf eine Verbindung der beiden Rechnerarten gehe ich später ein.

#### 2.1 Schwerpunkt ITG

Bei der Geräteanschaffung zur ITG hatten wir uns das Ziel gesteckt, die Differenz zwischen der eigentlichen pädagogischen Aufgabe (etwa 'Schreiben üben') und der Umsetzung auf einen Rechner möglichst gering zu halten. Daraus resultierte ein Rechner mit folgenden Eigenschaften:

- Er muß einfach zu bedienen, handlich, gut transportabel (für den Einsatz in den Klassen) und einfach vernetzbar (z.B. für Drucker) sein.
- Die Programme müssen über lange Zeit lauffähig, neue Programme ohne Schwierigkeiten benutzbar sein.

- Er muß eine angemessene Arbeitsgeschwindigkeit für das zu benutzende Programm zur Verfügung stellen.
- Er muß in problemloser Weise den Anschluß von Peripherie erlauben.
- Er muß den besonderen Gegebenheiten behinderter Schüler Rechnung tragen (z.B. Bildschirmleupe).
- Er muß den problemlosen Anschluß von Kommunikationsgeräten erlauben.
- Er muß dem Benutzer gleichförmige, einfache und möglichst individuell zu konfigurierende Bedienungsschnittstellen bieten.
- Die zu erarbeitenden Elemente (etwa Texte) und überhaupt die gesamte Oberfläche muß elementaren pädagogischen und ästhetischen Ansprüchen genügen.
- Er muß elementare Arbeiten als solche erkennbar anzeigen und in möglichst einfacher Art und Weise ermöglichen.
- Der Bildschirm muß farbig sein.

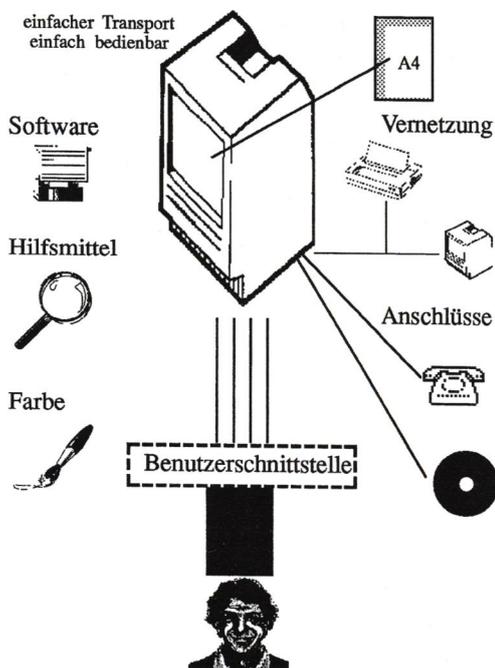


Illustration 1: Rechner für die Informations-technische Grundbildung (ITG)

Aufgrund dieser Überlegungen haben wir uns für den 'Macintosh-Plus' entschieden, weil dieser Rechner die von uns gesetzten Ansprüche am besten erfüllt. Er eignet sich tatsächlich gut für die elementaren Ansprüche der ITG, insbesondere unter den Aspekten 'Einfachheit' und 'Gestaltungsqualitäten'. Als störend hat sich vor allem der kleine Bildschirm und die fehlende Farbe erwiesen. Wir schlagen von daher eine an die übliche Seitengröße angepaßte Bildschirmgröße vor, wenigstens aber einen 13-Zoll-Monitor mit hoher Auflösung und in Farbe.

## 2.2 Spezielle Applikationen

Bei speziellen Rechnern, wozu wir auch solche zählen, die nur mit bestimmten Hardwareerweiterungen lauffähig sind (etwa für das Programm „Ling-Ware“), erschienen uns die o.a. Qualitätsansprüche zunächst sekundär, weil die gezielte Anwendung in der Therapie ohnehin mehr oder weniger oder gar ausschließlich unter Lehrerbegleitung möglich ist. Wir haben allerdings oft bedauert, daß diese Rechner nicht in ähnlich einfacher Weise konzipiert waren wie der 'Macintosh'. Erst jetzt (1992) finden sich auf dem Markt Rechner und Programme zu akzeptablen Preisen, die unseres Erachtens eine Reihe der von uns gesetzten Ansprüche in ähnlicher Art und Weise erfüllen wie unser Gerät für die ITG und es gleichzeitig erlauben, eine Reihe der für Behinderte entwickelten Applikationen darauf laufen zu lassen (nämlich die Rechner der 386er Generation).

Aus unseren Erfahrungen im Umgang mit speziellen Applikationen können wir, was die Beschaffung anbelangt, keine einheitlichen Vorgaben vorschlagen, weil die Frage der Rechnerbeschaffung unmittelbar mit einem speziellen Programm oder einer speziellen Hardwareerweiterung verknüpft ist. Man benötigt man einen 'Atari', mal (angeblich) eine 'IBM-Maschine', manchmal einen 'Amiga' usw. Die Beschaffung solcher Rechner darf deshalb sinnvollerweise in keinem Fall durch irgendwelche „Ausstattungsrichtlinien“ allgemeiner Art bestimmt werden. Unser Vorschlag in dieser Richtung lautet von daher allgemein so, daß sich die Beschaffung solcher Konfigurationen nicht nach den Prinzipien einer gleichförmigen Klassenausstattung,

sondern danach zu richten hat, auf welchen Rechnern die angebotenen Applikationen lauffähig sind (so veraltet eine Konfiguration denn auch manchmal sein mag).

Darüber hinaus haben wir im Laufe der Zeit einige Anforderungen für solche Rechner entwickelt, die uns wichtig erschienen:

- Die Portierbarkeit von Daten (für die weitere Verarbeitung) muß hardwaremäßig vorbereitet und problemlos möglich sein.
- Die Hardware muß in unproblematischer Art und Weise erweiterbar sein.
- Der Bildschirm muß von guter Qualität, unter den Ansprüchen unseres Modellversuchs überwiegend in Farbe sein.
- Es muß einheitliche und einfache Definitionen für Standardkarten (z.B. für die Sprachausgabe) oder andere Erweiterungen geben.
- Die Arbeitsgeschwindigkeit der Rechner muß ein funktionales Arbeiten ermöglichen.
- Anschluß und Steuerung von Peripheriegeräten müssen problemlos möglich sein.
- Systeme müssen problemlos erweiterbar sein (z.B. über SCSI-Schnittstellen).

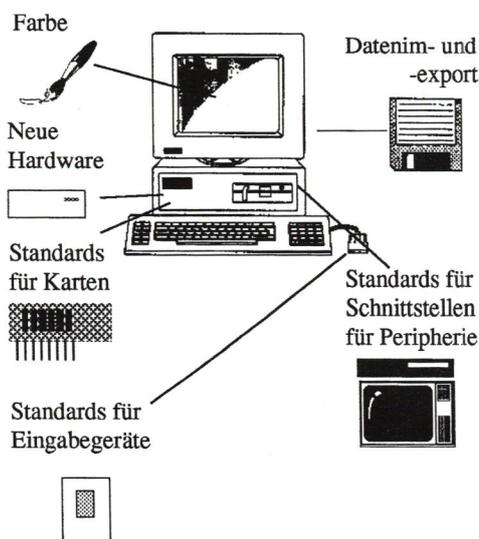


Illustration 2: Spezielle Applikationen

### 3. Computer unter den Aspekten der Benutzung durch Behinderte

Man kann als ein Ergebnis des Modellversuchs festhalten, daß Behinderte Computer unter bestimmten Aspekten relativ problemlos benutzen können und daß es sicherlich notwendig und nützlich ist, Kinder in Sonderschulen schon allein im Sinne beruflicher Vorqualifikation mit moderner Technologie vertraut zu machen. Demgegenüber können wir aber allgemein feststellen, daß eine Reihe von Eigenschaften moderner Computer es geradezu verhindern, daß sich Behinderte eben mit jenen Apparaten beschäftigen. Denken wir allein einmal daran, wieviel Mühe ein Körperbehinderter haben dürfte, einen modernen Rechner mit dem Schalter auf der Rückseite und einem fast unauffindbaren Schalter für den Monitor einzuschalten. Von daher erscheint es wichtig, die Auswahl von Computern unter Anlehnung an amerikanische Richtlinien zu diesem Thema unter folgenden Gesichtspunkten zu treffen:

#### 3.1 Die Dateneingabe muß leicht sein.

Für die Eingabe von Daten stehen normalerweise Tastatur und alternative Eingabegeräte zur Verfügung. Einige Behinderte sind in der Lage, die Tastatur zu gebrauchen, wenn diese leicht angepaßt und verändert wird. Schwerer Behinderte benötigen eine alternative Eingabemöglichkeit. Tastaturen können in problemloser Weise an bestimmte Präferenzen behinderter Benutzer angepaßt werden. Unter unterrichtlichen Gesichtspunkten (wechselnde Schüler vor dem Gerät) ist es notwendig, auf einfache Art und Weise zwischen den verschiedenen Präferenzen zu wechseln (z.B. über Menüs).

Zu den Eigenschaften der Tastaturen gehören:

- Mehrzwecktasten, die problemlos frei belegt werden können;
- Multiple Keystroke Control (serielle Ausführung von Tastenkombinationen);
- definierbare Wiederholungsraten für die Tastatur;
- Übernahme von Steuerungseigenschaften anderer Eingabegeräte, z.B. einer Maus oder eines Joysticks; das gilt natür-

lich analog auch für die anderen Eingabegeräte;

- Signalisierung der gesetzten Schalter über verschiedene Medien, z.B. über Bild/Ton/haptische Elemente;
- Konfigurierung ergänzender Eingabegeräte entsprechend den Möglichkeiten der Tastatur (Eingabe von Tastendrücken/Maus usw. über das ergänzende Eingabegerät);
- die Tastaturen müssen in einfacher Weise mechanisch manipulierbar (z.B. mit einer Lochschablone versehen) und markierbar sein (z.B. mit taktilen Plättchen);
- eine Eingabe über Sprache muß in einfacher Weise realisierbar sein (z.B. über einen direkten Mikrofonanschluß).

### 3.2 Die Ausgabefähigkeiten müssen erweiter- und modifizierbar sein.

Akustische Ausgaben müssen in verschiedenen Formen (Geräusche, Musik etc.) frei wählbar und in verschiedenen Quantitäten möglich sein; ebenfalls muß eine standardisierte Möglichkeit zur Sprachausgabe (mit Lautsprecher und Kopfhöreranschluß) gegeben sein. Für die System-Rückmeldung müssen verschiedene Möglichkeiten wahlweise vorhanden sein (z.B. optisch/akustisch/taktil), die ebenfalls wahlweise verschiedene Benutzeraktivitäten fordern.

Die Monitorarstellung muß neben einer guten Bildqualität (z.Zt. mindestens EGA/VGA) folgenden Ansprüchen genügen: eine mehr oder weniger stufenlose Vergrößerungsmöglichkeit des Displays für alle auf dem Bildschirm dargestellten Elemente, die ständig veränderbar sind. Als weitere Anforderungen sind zu nennen: Ausgabe des Bildschirms auf beliebige Ausgabegeräte (Drucker, Speicher, Sprachausgabekarten usw.); Vorbereitung einer entsprechenden standardisierten Ausgabe für Grafik; unterschiedliche Cursordefinitionen müssen möglich sein (Blinkgeschwindigkeit, Größe, Form usw.); und adäquate Übertragungsmöglichkeiten von Farben auf andere Systeme. Auch eine Ausgabe auf Datenträger sollte in standardisierten Formen möglich sein; des weiteren muß eine interne Vorrichtung für Datenkommunikation an-

schließbar sein, die den üblichen Standards und auch den speziellen Bedürfnissen Behinderter genügt.

### 3.3 Die Anleitung darf nicht nur für Spezialisten sein.

Die Dokumentation des Computers muß in nachvollziehbarer Weise alle allgemeinen und speziellen Informationen über das Computersystem enthalten, dies auch auf Diskette für alternative oder individuell gestaltete Wiedergabemöglichkeiten.

#### Anleitung



#### Eingabe

- Mikrophon



#### Datenträger

- standardisiert



#### Tastatur:

- Mehrzwecktasten
- serielle Ausführung
- Wiederholungsraten
- Übernahme Tastatur - andere Geräte
- Statusanzeigen
- Konfiguration andere Geräte wie Tastatur

#### Kommunikation



#### Monitor

- gute Qualität
- stufenlose Vergrößerung
- Ausgabe Bildschirminhalt
- Cursordefinitionen
- Farbübertragungen



#### sonstige Ausgaben

- Akustik
- verschiedene Anschlüsse
- Wahl für Rückmeldung

Illustration 3: Computer/Rechner für Behinderte

## 4. Zur Softwareausstattung

Auch hier möchte ich zwischen der Softwareausstattung für die ITG und spezieller Software unterscheiden. Während es bei der ITG um die allgemeine Anwendung moderner Kommunikations- und Datenverarbeitungstechniken geht, erfüllen die speziellen Programme spezifische Zwecke. Leider sieht es in absehbarer Zeit noch nicht so aus, als könne man diese beiden Bereiche ohne weiteres sinnvoll integrieren.

#### 4.1 Schwerpunkt ITG

Für die ITG ging es bei uns um die Konzentration auf das spezielle Fachproblem, z.B. um Elemente des Deutschunterrichts, das mit Hilfe moderner Technologien gelöst werden soll. Wir haben uns in diesem Zusammenhang für einfache und einfach zu handhabende, kommerzielle Programme entschieden, z.B. für „MacWrite“ oder „MacPaint“. Für diese Programme gibt es aber bereits eine wesentliche Einschränkung: sie sind nicht primär für die Schule gemacht. Das ist, was einige Merkmale der Gestaltung solcher Programme anbelangt, ein entscheidender Nachteil (ich komme in meinem Beispiel zum Deutschunterricht darauf zurück). Gleichzeitig bietet die Benutzung von kommerzieller Standard-Software einen entscheidenden Vorteil: sie wird, was Oberfläche, Fehlerfreiheit, Gestaltungsmöglichkeiten usw. anbelangt, immer besser (dies natürlich auch zu unserem Nutzen). Ein 'programmierender' Lehrer wäre unseres Erachtens derzeit selten in der Lage, eine derart komfortable Software zu entwickeln. Und so klappt gewissermaßen eine Schere zwischen den pädagogischen Ansprüchen (und deren Umsetzbarkeit) an Software einerseits und den Qualitäten kommerzieller Software andererseits. Wir haben uns in diesem Zusammenhang entschlossen, die Vorzüge kommerzieller Software zu nutzen, und dies aus verschiedenen Gründen:

- Der Vorzug der Kontinuität ist gegeben (so fällt etwa der Wechsel von WORD 1.0 auf WORD 4.0 nicht allzu schwer);
- 1989 gab es bereits Textverarbeitungen mit ausblendbaren Menüs, Macros usw. (wie das etwa bei WORD 4.0 auf dem 'Macintosh' oder bei ABLE ONE auf dem PC möglich ist), und eine Weiterentwicklung in dieser Hinsicht war anzunehmen;
- Prototyping-Systeme und ähnliches (immer benutzerfreundlicher) kommen verstärkt auf den Markt, mit denen die Entwicklung eigener Systeme einfacher werden dürfte, so daß - natürlich immer noch mit einer Reihe von Einschränkungen - es möglich ist, z.B. ein quasi individualisiertes Textverarbeitungssystem für Schüler mit allen Vorzügen hochentwickelter Standardsoftware zu kombinieren.

Für die Gestaltung und Auswahl von Software bedeutet dies: Die Möglichkeiten eines Programms müssen reduzierbar, einzelne Features und Macros müssen parametrisiert und eine Individualisierung bestimmter ausgewählter Programmpunkte möglich sein. Ich möchte das am Beispiel einer Textverarbeitung erläutern. Ein durchschnittliches Textverarbeitungsprogramm verfügt in der Regel über folgende Operationen:

- Kontakt mit dem Betriebssystem (laden, speichern, drucken usw.); (etwa 10 Operationen);
- die elementaren Textverarbeitungsfunktionen wie löschen, schreiben usw. (etwa 4 Funktionen);
- Hilfsfunktionen (suchen);
- Textformatierungen für Zeichen, Absatz, Bereich, Dokument (etwa 40 Funktionen);
- Sonderfunktionen (Serienbrief, Textbausteine usw.); (etwa 20 Funktionen).

Wie man sieht, sind die elementaren Funktionen gering ('Betriebssystem-Operationen' und elementare 'Textverarbeitungsfunktionen': zwischen acht und vierzehn Funktionen). Ältere Programmiersprachen verfügen in der Regel über einen Editor, der eben nur jene elementaren Funktionen berücksichtigt, nicht jedoch eine angemessene Oberfläche bietet.

Für die Anwendung in der Schule gelten nun aber didaktisch-methodische Maßstäbe. Hier sind sinnvolle Einfachheit und sinnvolle Ergänzungen notwendig, ist doch das Ziel die Erstellung und Veränderung von Texten und nicht der Umgang mit Betriebssystem, Druckertreibern oder dem Einrichten von Kopf- und Fußzeilen. Die Anpassung an die jeweilige Lerngruppe, an die Lernsituation usw. dürften eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein. Wo in der Schule würde man beispielsweise - analog zum Einsatz von WORD 5.0 - ein hochkompliziertes Instrument aus der Wirtschaft nicht modifiziert im Unterricht der siebten Klasse einsetzen? Die besonderen Anforderungen an Textverarbeitungssysteme in der Schule mögen an folgenden Beispielen deutlich werden:

- Es dürfte selbstverständlich sein, daß die Anweisungen klar und verständlich sind

und in sinnvollen Blöcken zusammengefaßt werden. Merkwürdige Abkürzungen („Sp.Text“ für „Text speichern“) haben in der Schule nichts zu suchen. Das gilt auch für die merkwürdigen Anglizismen in den Hilfen oder in den Handbüchern. Und wie soll man Schülern die Rechtschreibung beibringen, wenn z.B. die Menütexte fehlerhaft sind oder wenn - schlimmer noch - nur der amerikanische Zeichensatz erlaubt ist (ss für ß, keine deutschen Umlaute)? Woraus man ableiten kann, daß ein System, bei dem man selbst die Menüs und die Hilfetexte formulieren kann, für schulische Zwecke am geeignetsten sein dürfte.

- Es erweist sich unter schulischen Aspekten als absolut notwendig, daß möglichst viele Bearbeitungsprozesse – natürlich nur da, wo es sinnvoll ist – über einheitliche Betriebsfunktionen laufen. Hin- und Herspringen zwischen verschiedenen Bearbeitungsebenen (Funktionstasten, Menüs, Ctrl-Codes usw.) sind in der Schule fehl am Platz.
- Der Benutzer muß über ein einblendbares Menü oder ähnliche Elemente und nicht mit Kürzeln geführt werden. Dieser Aspekt erweist sich deswegen als sinnvoll, weil Schüler in der Regel nicht dazu kommen, große Perfektion auf dem jeweiligen System zu erwerben (für einen Profi kann z.B. ein Ctrl-gesteuerter Editor sinnvoll sein, wenn er sich darin gut bewegen kann; für die Schule ist ein solches System nicht sinnvoll). Im Prinzip sollte sich deswegen die Eingabe von der einer normalen Schreibmaschine nur wenig unterscheiden. Für solche Systeme gibt es genügend Beispiele (Pull-Down-Menü, Menüzeile, Untermenüs usw.).
- Komplizierte Bearbeitungsstrukturen sollten durch 'Macros' vereinfacht werden können. So erfordert die Bedienung eines Befehls „Drucken“ durch drei Einstellungsebenen hindurch erheblich mehr Bedienungsaufwand (der von der eigentlichen Textverarbeitung ablenkt) als ein 'Macro' namens „Druck“, das der Lehrer definieren kann.
- Die Schwierigkeitsstufe sollte ebenfalls festlegbar sein; will heißen, daß es sinn-

voll ist, die Menüs von überflüssigem Ballast zu befreien (z.B. Ausblendung der Indizierung oder komplexer Druckerfeatures).

- Zusätzliche Funktionen (z.B. Trennhilfen) sollten nur zuschaltbar sein, weil sie die Bedienung in der Regel erschweren.
- Quasi-intelligente Systemteile, wie etwa Rechtschreibhilfen, müssen an die spezifischen Eigenarten der Lerngruppe anpaßbar sein (z.B. durch ein definierbares Vokabular).

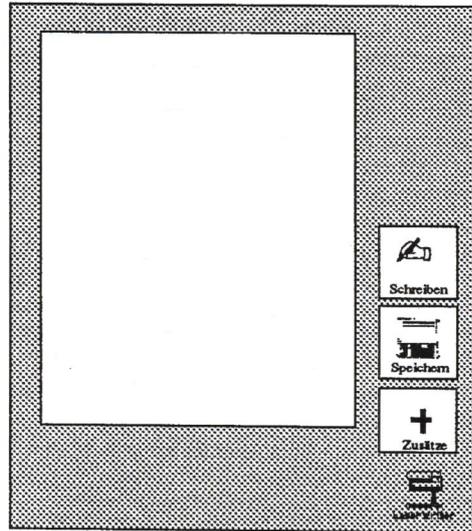


Illustration 4: Eine Textverarbeitung

Zur Bearbeitung des Textes kommt es darauf an, daß die für Unterricht (hier: Deutschunterricht) wesentlichen Elemente unterstützt werden:

- Die Oberfläche sollte so weit wie möglich das normale schriftliche Betätigungsfeld des Schülers simulieren (jedenfalls da, wo es zu simulieren ist; nicht etwa bei neuen Funktionen).
- Der Bildschirm muß größer als ein DIN-A 4 Bildschirm sein. So können Dokumente in der DIN-A 4-Größe 1:1 bearbeitet werden; scrollen ist nicht mehr notwendig; das Dokument erscheint übersichtlich und auch im Überblick lesbar.

- Die 'Werkzeuge' sind sinnvollerweise als Objekte gestaltet, also als Pop-Up-Menü, Ikon, Pull-Down-Menü, als Kombinationen usw. So kann der Schüler seine eigene Computer-Arbeitsumgebung gestalten – so, wie er seine sonstige Arbeitsumgebung auch gestalten kann. (Momentan ist das Ikonenbild noch der Weisheit letzter Schluß, vielleicht so perfektioniert wie beim NEXT-Computer. Es sei aber dahingestellt, ob das User-Interface letztendlich so bleiben wird; schließlich ist auch das eine Sache der sich weiter schnell entwickelnden Rechnertechnologie).
  - Das System muß dem Benutzer rückmelden, auf welcher Ebene und wo er sich befindet (oder auch woher er kommt); dieser Punkt wird seine besondere Bedeutung dann erhalten, wenn hypertext-ähnliche Systeme auch in der Schule Fuß fassen (nämlich die gleichzeitige Möglichkeit, während der Textverarbeitung auf Informationssysteme zuzugreifen).
  - Es muß eine Möglichkeit geben, Veränderungen durch eine Funktion wie 'Anwendung' durchzuführen, um verschiedene Zustände des Textes zu sehen.
- für unseren Bereich ITG etwa folgendermaßen aus:
- eine Textverarbeitung (wie oben beschrieben) mit der Möglichkeit, etwa vier Seiten Text zu bearbeiten;
  - eine Tabellenkalkulation im Stile von EXCEL mit Feldern für eine Bildschirmseite;
  - ein Layoutprogramm mit ca. zehn Seiten (etwa im Stile Pagemaker 2.0) ohne spezifische Grafik-Features;
  - ein Business-Grafik-Programm in unmittelbarer Ankopplung an die Tabellenkalkulation (etwa Stil EXCEL);
  - eine einfache Entwicklungsumgebung für das LOGO (etwa ITG-LOGO).

An das Thema 'Messen und Steuern' haben wir uns aus personellen Gründen nicht herangemacht. Unter diesen (und auch unter finanziellen Aspekten) erscheint es uns z.Zt. noch ratsam, für die ITG auf alte Programmversionen zurückzugreifen, die – gemessen an den aktuellen Versionen – über eine deutlich einfachere Bedienung verfügen (z.B. PC WORD 2.0 und WORD 5.0).

Eine Schüleroberfläche könnte demnach etwa so aussehen: Neben der eigentlichen Schreibfläche können Schreibwerkzeuge angelegt werden, die - vom Benutzer definiert - verschoben und modifiziert werden können (also z.B. vom Lehrer definiert und vom Schüler plaziert). Das System müßte über eine Reihe von Standardwerkzeugen verfügen (s.o.) und kann natürlich weitere Elemente dazuladen.

Fazit: Noch auf längere Sicht werden wir an die industrielle Entwicklung der Softwareindustrie angebunden sein. Erst mit dem einfachen Zugriff auf Entwicklungssysteme und Toolboxen oder ähnlichen Instrumenten wird es gelingen, pädagogische Standardsoftware an die sich ständig verändernde Qualität kommerzieller Software anzupassen. Für Spezialprogramme wird sich das noch verschärft darstellen: hier werden wir längere Zeiten mit veralteten Oberflächen zu kämpfen haben.

Unter diesen Aspekten betrachtet, sähe eine Grundausrüstung pädagogischer Software

#### 4.2 Spezialprogramme

Für die Spezialprogramme gilt die oben aufgeworfene Überlegung nicht, weil hier in der Regel Programme vorliegen, die aus klaren pädagogischen oder therapeutischen Überlegungen heraus entstanden sind. Im Gegenteil: hier kann man beobachten, daß ältere Programme in der Regel dringend verbesserungsbedürftig sind (etwa CAFET oder das SFT-Programm).

Für die speziellen Programme haben wir uns allerdings nach Lage des Angebotes entschieden und mußten so zum Teil mit Entwicklungen vorliebnehmen, die auf der Stufe von frühen C64-Programmen stehen. Daß das übrigens nicht so sein muß, zeigen einige interessante Software-Beispiele wie COLLI oder neuere Entwicklungen, die sich an einer ikonengesteuerten Oberfläche orientieren. Die von uns benutzten Programme kann man in drei Gruppen unterteilen:

- In der ersten Gruppe finden wir solche, die in irgendeiner Weise auf die Spracheingabe

be reagieren. Das sind die Programme CAFET, die Programme des SFT-Geräts und der 'SprechSpiegel'.

- In der zweiten Gruppe finden wir Programme für Sprachausgabe wie 'LingWare', die einen Teil der Aufgabenstellung oder der Lernkontrolle oder ähnliches über eine Sprachausgabekarte organisieren.
- In der dritten Gruppe schließlich finden wir Programme, die auf unterschiedlichen Rechnertypen ohne Hardwareerweiterung laufen und für verschiedene Aufgaben vorgesehen sind. Das reicht von der Vermittlung des Fingeralphabets bis zu einem Programm zum Erlernen elementarer Syntaxstrukturen.

Für die Programme der ersten Kategorie können wir folgende elementare Mängel diagnostizieren bzw. Wünsche formulieren:

- Es ist in der Regel nicht möglich, auf die von der Spracheingabe aufbereiteten Daten zurückzugreifen (wie das etwa mit dem Programm 'SoundEdit' geschehen kann). Auch bei modernster Software ist es so nicht möglich, die Software an neue Erkenntnisse, neue Auswertungsmöglichkeiten und dergleichen anzupassen. Das gipfelt darin, daß man nicht einmal vom Hersteller der Programme überhaupt Un-

terlagen zur Hardware erhält. Zu fordern wären hier also dokumentierte Unterlagen,

- Zugriffsmöglichkeiten auf die von den Karten gelieferten Daten und
- nach Möglichkeit eine vom Benutzer auf einfache Art und Weise zu konfigurierende Softwareschnittstelle zur Ansteuerung der Karte.

Für die Programme der ersten, zweiten und auch dritten Kategorie liegen in der Regel feste Übungsformen vor. Diese können nur in Ausnahmefällen modifiziert werden, was unter pädagogischen Gesichtspunkten bedauerlich ist. Lediglich das Programm 'SprechSpiegel' sieht vor, die Übungen zu modifizieren, sogar mit einer halbwegs einfachen Möglichkeit, einige Grafiken zu verändern und so neue Spiele zu erstellen. Überhaupt macht dieses Programm insofern einen guten Eindruck, als eine Reihe notwendig einzustellender Parameter als Werkzeug mitgeliefert werden. Zu fordern wäre also in diesem Zusammenhang, daß für vorgeschlagene Übungen, Einstellungen usw. Parameterlisten existieren, die auch für informationstechnisch wenig beschlagene Lehrer (denn diese bilden die Mehrzahl) bedienbar sind, z.B. die Eingabe neuer Sätze in einem Satzbauprogramm ermöglichen.

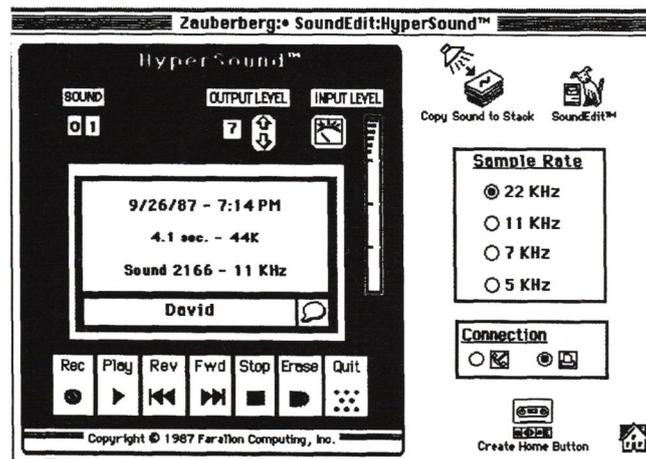


Illustration 5: Modellhafte Software-Schnittstelle für die Bedienung einer Sprachausgabekarte (von Sound-Edit/Apple übernommen)

Ein weiterer, gravierender Mangel der meisten Programme aller drei Kategorien besteht darin, die Resultate der Übungen überhaupt nicht – und schon gar nicht als Grundlage des weiteren Programmverlaufs – zur Verfügung zu stellen, was eigentlich der elementaren pädagogischen Erkenntnis langfristig ausrichtbarer Lernziele widerspricht. So sind einige Übungsparameter für das Programm 'SprechSpiegel' zwar einfach über Konfigurationsdateien einstellbar, man kann aber nicht auf die Übungsdaten zugreifen. Das Programm (z.B. CAFET) reagiert zwar auf Übungserfolge und -mißerfolge, läßt aber keinen externen Zugriff auf die Übungsdaten zu. Zu fordern sind hier zumindest drei Dinge:

- eine Konfigurationsdatei (Voreinstellung sichern),
- eine standardisierte Ausgabe der Übungsergebnisse mit Bezeichnern (besser noch zusätzlich mit einem Auswertungsprogramm) und
- die optionale Verknüpfung dieser beiden Ebenen.

Für die Programme der zweiten Kategorie (Sprachausgabe) konnten wir feststellen, daß es zwar eine Reihe von Programmen für die Sprachausgabe gibt, bedauerlicherweise jedoch weder eine Standard-Softwareschnittstelle für die Ansteuerung dieser Karten noch eine Standardisierung der Schnittstelle selbst. Das führt in der Regel dazu, daß man für verschiedene Programme verschiedene Sprachausgabekarten kaufen muß und ein Lehrer nicht in der Lage ist, problemlos die Sprachausgabe selbst zu konfigurieren. Die Qualität der Sprachausgabe bei diesen Karten läßt außerdem noch zu wünschen übrig. Weil die Anschaffung solcher Karten außerdem noch sehr viel Geld beansprucht, erscheint es uns sinnvoll,

- eine standardisierte Ansteuerung für diese Karten zu entwickeln und
- für den Benutzer durch eine unterstützende Software eine einfache Möglichkeit zur Verfügung zu stellen, diese Karten auch tatsächlich bedienen zu können.

Für die Programme der dritten Kategorie gelten ähnliche Kritikpunkte wie die bisher geäu-

berten. Wir konnten zusätzlich die Erfahrung machen, daß hier nur selten der Versuch gemacht wird, langfristig orientierte Lernstrategien zu unterstützen, und daß auch hier dem Lehrer (oder gar dem Lerner) nur selten die Gelegenheit geboten wird, in den Programmablauf in irgendeiner Weise einzugreifen, etwas, was unter den Bedingungen einer Sonderschule merkwürdig anmutet. Und so stellen wir uns im Prinzip eine Software dieser Kategorie vor:

- Die Software muß über einen Lernstoff-Prozessor verfügen, der es dem Lehrer ermöglicht, Inhalte der Übungen zu modifizieren oder selbst neue Übungen zu konfigurieren;
- sie muß über verschiedene Schalter (oder dergleichen) verfügen, mit denen unterschiedliche Benutzerpräferenzen und Übungsformen eingestellt werden können;
- sie muß über verschiedene Berichtsformate und Navigationsstrategien verfügen;
- sie muß über einen Konfigurationsteil verfügen, mit dessen Hilfe es dem Benutzer möglich ist, Teile des Programms für individuelle Bedürfnisse auszurichten (etwa; Änderungen der Schriftart, der Farben oder der Plazierung von Rahmen).

Spracheingabe	Sprachausgabe	Sonstige
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zugriff auf die Daten</li> <li>• dokumentierte Unterlagen</li> <li>• Software zur Ansteuerung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Standard-Schnittstelle</li> <li>• einfache Ansteuerung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernstoff-Prozessor</li> <li>• einstellbare Präferenzen</li> <li>• Berichtsformate</li> <li>• Navigationshilfen</li> <li>• Konfiguration durch Benutzer</li> </ul>

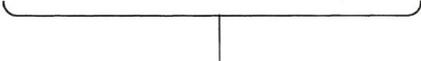

  
 modifizierbare Übungsformen  
 modifizierbare Übungsinhalte  
 Werkzeuge in Anlehnung an alltäglich "Gerätschaften"

Illustration 6: Programme mit Hardwareerweiterung

### 5. Ein kleiner Ausblick

Durch den rasant wachsenden Technologiefortschritt sind eine Reihe von Veränderungen geschehen, die für die Entwicklung schulrelevanter Soft- und Hardware von Bedeutung sind.

#### 5.1 Allgemeine Aspekte

Die Hardware ist inzwischen so schnell und die Speichermedien sind so preiswert geworden, daß Begrenzungen von dieser Seite nicht mehr so stark zu Buche schlagen wie etwa vor sechs Jahren; das bietet für die Schule eine Reihe von Vorteilen, vor allem, was den Umgang mit umfangreichen Datenmengen wie Grafiken, Entwicklungswerkzeugen usw. angeht. Modularisierung und Standardisierung von elementaren Funktionen werden dem Benutzer zur Verfügung gestellt. Lehrer können sich mit Hilfe solcher vorgefertigter Systeme leichter als bisher einheitliche und einfach zu bedienende Elemente erstellen (z.B. mit TURBO VISION oder TP-AUTOR). Es gibt eine Reihe von Prototyping-Systemen, mit denen auch 'Anfänger' der Materie Programmstrukturen entwickeln können; diese Systeme bieten auch den Vorteil, in akzeptablen Zeiträumen zusammen mit Experten modellhafte Software zu entwickeln und zu testen. Die Qualitätsansprüche kommerzieller Software haben sich eindeutig in Richtung einfacher und unproblematischer zu handhabender Benutzerschnittstellen mit der gleichzeitigen Ausweitung der Programmfähigkeiten entwickelt; damit ist allerdings auch der Programmieraufwand für die Fertigstellung solcher Produkte erheblich gestiegen. Obwohl die Hardware sicherlich immer komplizierter herzustellen ist, bietet der Leistungsumfang moderner Hardware immer mehr die Möglichkeit, auf relativ einfache Art und Weise Hilfen für Behinderte zu integrieren, vorausgesetzt, die Hersteller werden über deren Bedürfnisse informiert und – wenn nötig – auch unter Druck gesetzt.

#### 5.2 Zur Entwicklung des EDV-Marktes, soweit es die Behinderten betrifft

Eine Reihe der zukünftigen Entwicklungen auf dem EDV-Markt lassen Gutes erhoffen.

Zusammengefaßt sind das folgende Tendenzen:

- die Miniaturisierung intelligent verwaltbarer Sensoren wird sich verstärkt weiterentwickeln;
- das Auflösungsvermögen verschiedener 'Meßgeräte' wird höher;
- die 'intelligente' Aufarbeitung von Meßdaten wird besser;
- die Aufarbeitung und Darstellung der Meßdaten (z.B. über Grafik) eröffnet neue Dimensionen der Rückmeldung;
- die Rechnerleistungen werden höher;
- die Miniaturisierung der Rechner und die Verwaltung von Speicherplatz auf kleinstem Raum machen weitere Fortschritte;
- die Standard-Bedienungselemente der Rechner (Oberfläche, Ein- und Ausgabe usw.) nehmen immer mehr die Form eines alltäglichen Umgangs mit dem Gerät an;
- es kommt zu deutlichen Verbesserungen alternativer Ein- und Ausgabegeräte.

Das bedeutet allgemein, daß mit den zukünftigen Rechnern

- mehr Personen als bisher umgehen können und dies auch werden,
- eine immer stärkere Spezialisierung auf den verschiedenen EDV-Gebieten stattfinden wird,
- mehr Bereiche überhaupt tangiert werden,
- das berufliche und private Leben von immer mehr Personen direkt oder indirekt davon abhängen wird, inwiefern sie in der Lage sind, mit der modernen Technologie umgehen zu können.

Aufgrund der technischen Entwicklung werden immer mehr und bessere 'spezielle' Rechner entwickelt werden (Hilfen, Prothesen, Diagnosegeräte usw.). Was die Behinderten in diesem Zusammenhang angeht, läßt sich prognostizieren, daß

- immer mehr Personen also davon abhängig sein werden, inwiefern sie mit modernen Technologien umgehen können;

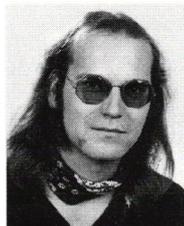
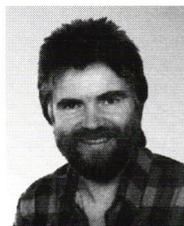
- die Möglichkeit für Behinderte, sich mit den modernen Technologien auseinanderzusetzen und sich an technischen Entwicklungstrends anzupassen, voraussichtlich deutlich schlechter als die nicht-behinderter Personen sein wird;
- vermutlich immer mehr technisches Gerät im Sinne spezieller Applikationen für Behinderte und weniger im Sinne allgemein anpaßbarer Hard- und Software auf den Markt kommen wird;
- die technischen Möglichkeiten, die Technologien an die Bedürfnisse Behinderter anpassen zu können, immer besser werden, die technische Umsetzung verschiedener Adaptionen für Behinderte aber – wie bei vielen technischen Artikeln – mehr dem Zufall oder einzelnen Förderinitiativen überlassen bleibt;
- unter diesen Prämissen der Zugang Behinderter zu neuen Technologien paradoxerweise allgemein schlechter, für 'spezielle' Applikationen aber besser wird, obwohl die technischen Möglichkeiten, Applikationen für Behinderte zu entwickeln, immer besser werden;
- die Mißentwicklung vermutlich nicht durch die freien Kräfte der Wirtschaft (die ja die Behinderten auch sonst nicht verwöhnen), sondern nur durch ein politisch organisiertes Reglement aufzuhalten ist.

Anschrift des Verfassers:

Roland Bühs  
Klattendiek 21, 2800 Bremen 33

Roland Bühs ist Fachleiter für Kunst, Deutsch und Informatik am Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis in Bremen. Er leitet seit 1989 zusammen mit Dr. Arno Deuse den Modellversuch „Computer an Schulen für Gehörgeschädigte und Sprachbehinderte“ an den Schulen Marcusallee und Thomas-Mann-Straße in Bremen.

Die Sprachheilarbeit 37 (1992) 2, S. 89–94



Volkbert M. Roth, Allensbach,  
Dietmar Messmer, Konstanz

## Ein Hinweis auf die Programmfamilie WEGE für das Sprach(verständnis)training am Personalcomputer

### Zusammenfassung

Geschildert werden Grundzüge eines Sprach-Trainings-Programms für Personalcomputer mit dem Betriebssystem DOS, das bei Aphasie (und darüber hinaus) eingesetzt werden kann. Die Ausstattung mit Mikrophon und Scanner erlaubt eine individuell abgestimmte Zusammenstellung von Bild und (Sprach)Ton. Es lassen sich sprachhandlungsbezogene und sprachsystemische WEGE-Spiele erstellen. Ein WEGE-Bildschirm enthält neun frei belegbare Fenster und in der Mitte das bewegliche 'Ich', das jeweils einen Weg (zum 'passenden' Fenster) zurücklegen soll.

#### 1. Zur WEGE-Philosophie

Sind Programme therapeutische Arbeitsmittel und 'Werkzeuge' wie andere 'Materialien',

oder sind diese kleinen Logik-Maschinen mehr? Diese Frage stellt sich unwillkürlich bei der Reflexion methaphorischer Charakterisierungen, in denen vom 'sprechenden Computer', 'Therapiesystem', 'Komplettlösung' usw. die Rede ist. Aphasie ist eine supramodale Sprachstörung (mit Folgen für die Kommunikation in den verschiedenen Sprach-'Kanälen': Sprache-Verstehen, Sprechen, Schreiben, Lesen etc.). Die Personalcomputer (PC), von denen hier die Rede ist, sind supramodale Maschinen; sie verarbeiten nicht nur Text, sondern verbinden gesprochene Sprache, Musik, Geräusche (mit Autoradioqualität/AUDIOCARD), Bilder (Scanner) und geschriebene Sprache zu einem 'Hyper-Text'.

Hierzu sind Hardware-Voraussetzungen (vgl. Messmer 1992) und ein Multi-Media-Software-Paket (wie WEGE) nötig. „Eine Wegbeschreibung verstehen“ (Roth/Pulvermüller 1990) war der pragmatische Ausgangspunkt für die Bemühung, moderne Computer als Ergänzung zu kommunikativ ausgerichteter Aphasiotherapie zu erproben. Nachkonstruiert wurde ein techniknahes Rollenspiel, in dem der Fahrer eines Feuerwehrautos von einer Leitstelle über einen Lautsprecher Durchsagen von Brandorten (z.B. „Es brennt in der Schreinerei!“) empfängt und auf dem Monitor zum Brandort fahren soll, einem Feld mit der Inschrift 'Schreinerei'.

In der Philosophie gibt es eine lange, seit den zwanziger Jahren etwa durch Cassirer, Bakhtin, Wittgenstein nachwirkend vertretene Tradition der expliziten Nachkonstruktion dessen, was wir alltäglich (und meist ohne Reflexion) tun, wenn wir sprechen. Eine besondere Pointe ist dabei die Verschränkung von Handeln und symbolischem Handeln, expliziert im Rekonstruktions-Konzept der 'Sprachspiele'. Die Nähe zu sprachtherapeutischem Vorgehen in der Aphasiotherapie wurde von Pulvermüller (1990) ausführlich diskutiert und führte zu einer Neuakzentuierung des Konzepts der 'Sprachübungsspiele'. Mit dem gegenwärtigen starken Interesse an P.A.C.E.-Sprachübungsspielen (vgl. Davis/Wilcox 1985, Roth 1988, Pulvermüller/Roth 1991, Glindemann/Springer 1989 u.a.m.) hat das „Spielgeschehen als Sprachlernort“ (Kleinert-Molitor 1989) über die sprachheilpädagogische Betreuung von Kindern hinaus auch in der sprachlichen Rehabilitation von Erwachsenen einen festen Platz gefunden. Spiele faszinieren auch deswegen, weil sie so vielfältig sind. Sie haben mit der Sprache gemeinsam, daß abwechselnd Aspekte des 'Gesellschafts-Spiels' (Personenbezug) oder Aspekte des Suchens einer Lösung (Sachbezug, Handlungsbezug) in den Vordergrund treten können. Der Wechsel der Spiele lehrt uns manches, was wir in *ei-nem* Sprach(übungs)spiel nicht lernen können. Spiele sind zugleich 'freier' wie 'ärmer' als 'das wirkliche Leben'.

Computer sind Erzeugnis, Computerbenutzer sind Erben der sprachphilosophischen Aufklärung. 'Computer-Spiele' sind nur einseitig

erfaßt, wenn die 'Einerkonstellation' (ein Mensch arbeitet an einer 'fertigen' Maschine) als Standardsituation unterstellt wird. In der Maschine sind die sprachlichen Zeichen 'Marken' (vgl. Kamlah/Lorenzen 1966, 59f.): Sprache im Zeitalter der Simulation durch technische Reproduzierbarkeit. Therapeutisch macht es einen bedeutenden Unterschied, ob diese Simulation von Sprechen und Handeln in (fingierten) Weltausschnitten ein verschlossenes System ist, oder ob sie als offen und zugänglich für eigene Eingaben gestaltet wird. Hier zeichnet sich eine neue Benutzerkultur ab: Sie wird primär von Benutzern (Therapeuten) für Benutzer (ihre Patienten) gestaltet. Dabei haben die therapeutischen Arbeitsbedingungen und soziale sowie sozial-politische Rahmenbedingungen und Bewegungen eine zur Zeit noch sehr einschneidende, ansatzweise auch schon fördernde Rolle.

## 2. WEGE/PC

Wir möchten hier ein Beispiel eines Sprachübungsspiels geben, in dem eine WEGE-Maschine als Medium und als Gegenstand vorkommt.

Wie lehrt man ein neues Spiel, wenn man nicht sicher sein kann, daß die sprachlichen Erklärungen verstanden werden? Die Sprachphilosophie verweist hier auf 'ostensive definition', Zeigen statt Erklären, Vormachen und beim Nachmachen helfen. Hier läßt sich auch gut das Führen der Hand als Zwischenstufe einsetzen. Bei den meisten Aphasikern in der mittleren Phase des Rehabilitationsprozesses läßt sich diese Unterstützung sehr schnell abbauen, und sie bewegen das Cursor-'Ich' selbständig. Für manche Benutzer kommen spezielle 'Peripherie'-Geräte in Frage und/oder Anpassung der Tastatur durch ein Programm (wie 2-STEPP/X, vgl. *Körperbehinderten-Zentrum Oberschwaben* 1991).

Was gilt als 'falsche Lösung' bei WEGE-Übungen? Die Antwort hierauf ist formal, und daraus folgt eine mögliche Dissonanz für den therapeutischen Einsatz: in der vorliegenden Fassung des WEGE-Programms gelten stets die acht übrigen Felder als falsche Lösungen - die richtige Lösung ist das Feld, aus dem die

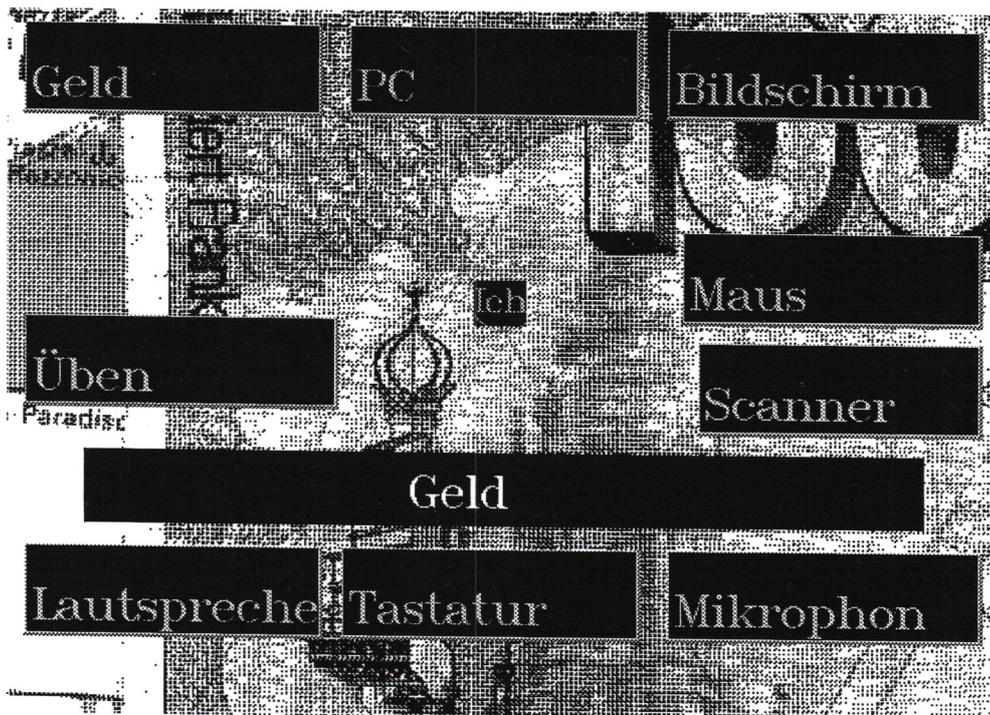


Abbildung 1

Hörbar ist zum Beispiel: „Alles kostet Geld“ als initiale Sprachausgabe. Mit den Pfeiltasten soll das 'Ich' zum Feld, in dem 'Geld' steht, bewegt werden. Zur Verstärkung wurde die immer vorhandene starke Hilfe 'Angabe des Zielworts' auf der Laufzeile gewählt (ALT+F2). In einer Gruppe von drei interessierten Männern mit ausgeprägter Aphasie und Hemiparese wurde diese 'Matching'-Aufgabe reihum schnell gelernt.

zu hörende Sprachausgabe abgerufen wird. In der therapeutischen Interaktion überzeugen aber nur inhaltliche, verständige Lösungen. Daß der WEGE-Formalismus zu einem plausiblen Ganzen führt, muß bei jeder Belegung eines 'Fensters' stets gegen die acht alternativen Ziele austariert werden. Wird an ein vom Programm nicht als Lösung akzeptiertes Feld angestoßen, springt das 'Ich' in die Monitormitte zurück und die (direkte oder indirekte) Aufforderung wird wiederholt. Wird die richtige Lösung gefunden, ertönt eine positive Rückmeldung, die inhaltlich variiert werden kann, und dann ist die nächste Sprachverständnisaufgabe zu hören. In unserem Beispiel wird nun das Feld 'PC' aktiviert und es wird gezeigt, wie mit einer

Funktionstaste (F8) ein Hintergrundbild ausgelöst werden kann: da 'PC' das Ganze benennt, sind in diesem Bild die Bestandteile, die zugleich eigene Eintragungen haben, in ihrem Zusammenhang dargestellt. Das Programm für den Scanner ist ein Grafikprogramm, mit dem auch beschriftete Zeichnungen gemacht werden können. Auch dies läßt sich therapeutisch integrieren. Hier lassen sich auch Art und Größe der Schrift leicht variieren (Abbildung 2).

Ein Betätigen der Pfeiltasten führt automatisch zum Einblenden der Zielfelder. In unserem Beispiel wird nun vom Therapeuten die Möglichkeit der direkten Anwahl der nächsten Sprachausgabe benutzt. Die neun Zielfelder



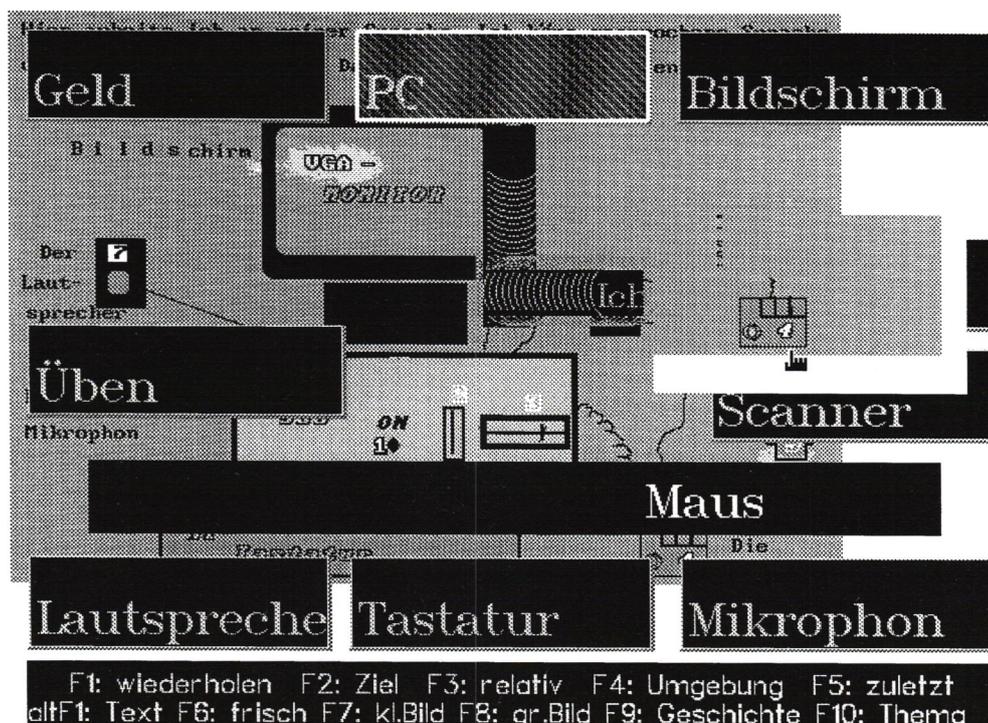


Abbildung 3

WEGE-Anwender zu einer festen Einrichtung werden würden. An der Lehranstalt für Logopädie in Mainz wurde der Anfang mit „WEGE. Computerunterstützte Aphasietherapie in angeleiteter Selbsthilfe“ (Viereck/Szendey 1991) gemacht; dies wird fortgesetzt im Rahmen des Schwerpunktthemas 'Computer in der Sprachtherapie' des Landesverbands Baden-Württemberg (vgl. Roth/Schönle 1992) im Bundesverband für die Rehabilitation der Aphasiker. (Eine ausführliche Behandlung des Themas „Integrative und computerunterstützte Aphasietherapie“ von Pulvermüller/Roth wird der Band 6 des von Grohnfeldt herausgegebenen 'Handbuchs der Sprachtherapie' enthalten). Hinsichtlich verschiedener Ausgestaltungen des WEGE-Rahmens zum Training des Wort- und Satzverständnisses, des Wortfeldtrainings, der auditiven Diskriminierung, der syntaktischen Sequenzierung und zum AUSWEGE-Programm der Gruppe 'Patholinguistik' des Instituts für Angewandte Sprachwissenschaft der

Universität Graz verweisen wir auf Roth (1992). In den nächsten Monaten wird vom klinischen Linguisten Stachowiak das Europaprojekt „The evaluation of the efficacy of technology in the assessment and rehabilitation of brain damaged patients“ abgeschlossen. Über die Erfahrungen, gesammelt in einer aufwendigen multizentrischen empirischen Studie betreffend zusätzliches Sprachtraining am 'sprechenden' Computer (Programm STACH), berichtet Stachowiak (1990, S. 40) vorab in der Heidelberger Selbsthilfzeitschrift 'Aphasie':

„Intensive, mindestens dreimal in der Woche professionell durchgeführte Aphasietherapie hat unabhängig vom Lebensalter der Betroffenen nachweisbare Wirkung, und zusätzliches computerunterstütztes Training bewirkt zusätzliche Besserung.“

Literatur:

Davis, G. A., Wilcox, M. J.: Adult Aphasia Rehabilitation: Applied Pragmatics. San Diego 1985.

- Glindemann, R., Springer, L.:* P.A.C.E. - Therapie und sprachsystemische Übungen. Ein integrativer Vorschlag zur Aphasitherapie. Sprache-Stimme-Gehör 13 (1989), S. 188-192.
- Kamlah, W., Lorenzen, P.:* Logische Propädeutik. Mannheim 1967.
- Kleinert-Molitor, B.:* Das Spielgeschehen als Sprachlernort - Psychomotorisch orientierte Sprachentwicklungsförderung. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Grundlagen der Sprachtherapie. Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 1. Berlin 1989, S. 222-251.
- Körperbehinderten-Zentrum Oberschwaben:* Computer in der Rehabilitation. Weingarten 1991.
- Messmer, D.:* Aktuelles Angebot: WEGE-Komplettlösung. (Bezugsadresse: Crystals Deutschland, Bruderturmstraße 3, 7750 Konstanz).
- Mills, R.H.:* Computerized management of aphasia. In: *Chapey, R.* (Ed.): Language intervention strategies in adult aphasia. Second edition. Baltimore 1986.
- Pulvermüller, F.:* Aphasische Kommunikation. Grundlagen ihrer Analyse und Therapie. Tübingen 1990.
- Pulvermüller, F., Roth, V. M.:* Integrative und computerunterstützte Aphasitherapie. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Zentrale Sprach- und Sprechstörungen. Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 6; (in Vorbereitung).
- Roth, V. M.:* PAKT, PACE & Co. Aphasie 8 (1988) 32, S. 25-31.
- Roth, V. M.:* Integrierte computerunterstützte Sprachtherapie. Therapiewoche 40 (1990), S. 1847-1852.
- Roth, V. M.* (Hrsg.): Computer in der Sprachtherapie. Neue WEGE. Tübingen 1992.
- Roth, V. M., Messmer, D.:* WEGE zum computerunterstützten Sprachtraining und Philosophie der Sprachhandlungen. In: *Simons, B., Körner, A.* (Hrsg.): Gruppentherapie in der Klinischen Linguistik. Bad Salzhausener Beiträge zur Aphasieforschung 1. Frankfurt am Main 1991, S. 103-119.
- Roth, V. M., Messmer, D.:* Neue WEGE für die computerunterstützte Sprachtherapie mit Audiocard und Scanner. Aus der Praxis - für die Praxis. Forum des Deutschen Bundesverbandes für Logopädie (1991) 4, S. 49-53.
- Roth, V. M., Pulvermüller, F.:* Sprach-Training für Aphasiker mit Computer-Hilfe. Eine Wegbeschreibung verstehen: Feuerwehr CS. In: *Spillner, B.* (Hrsg.): Sprache und Politik. Frankfurt am Main 1990, S. 273-278.
- Roth, V. M., Schönle, P.W.:* Sprachtraining für Aphasiker mit Computerhilfe. STACH und WEGE in einer Selbsthilfegruppe am Bodensee. Die Rehabilitation 31 (1992) 2, (in Vorbereitung)
- Stachowiak, F. J.:* Effekte computerunterstützter Sprachtherapie. Aphasie 10 (1990)39, S. 37-40.
- Viereck, C., Szendey, D.:* WEGE. Computerunterstützte Aphasitherapie in angeleiteter Selbsthilfe. (Zulassungsarbeit Lehranstalt für Logopädie) Mainz 1991.

Anschriften der Verfasser:

Dr. Volkbert M. Roth  
 Radolfzeller Straße 36, 7753 Allensbach  
 Dietmar Messmer  
 Bruderturmstraße 3, 7750 Konstanz

## dgs – Nachrichten

### Aus der Arbeit des Geschäftsführenden Vorstandes

#### Spracheilpädagoginnen und -pädagogen aus den neuen Bundesländern können die Berufsbezeichnung „Logopäde/Logopädin“ erwerben

Eine gute Nachricht für Kolleginnen und Kollegen aus den neuen Bundesländern: Mit einem Schreiben vom 28. November 1991 an die entsprechenden Institutionen in Bund und Ländern hat der Bundesminister für Gesundheit eine Regelung für die sprachheilpädagogischen Berufe der ehemaligen DDR in bezug auf den Kostenträger Krankenkasse gefunden. Unter Berücksichtigung eines Gutachtens der Gutachterstelle für deutsches Schul- und Studienwesen am Pädagogischen Zentrum Berlin vom 15. August 1991 und der Ergebnisse der Anhörung der Verbände der im Be-

reich Sprachtherapie tätigen Berufsgruppen vom 21. August 1991 schlägt das Ministerium u. a. für Diplomelehrer, Diplomvorschulerzieher und Diplomerzieher für Sprachgeschädigte/Sprachgestörte folgende Lösung vor:

„Angehörigen dieser Berufsgruppen kann die Erlaubnis zur Führung der Berufsbezeichnung Logopäde/in ohne weitere Nachqualifizierung gemäß § 2 Abs. 1 und 2 LogG i. V. m. Art. 37 Abs. 1 des Einigungsvertrages erteilt werden, sofern die Ausbildung zu den oben genannten Berufen vor dem Beitritt (03.10.90) erfolgreich abgeschlossen oder zumindest begonnen wurde.“ Art. 37 Abs. 1 Satz 1 des Einigungsvertrages besagt, daß die in der DDR vor dem Beitritt erworbenen oder staatlich anerkannten schulischen, beruflichen und akademischen Abschlüsse oder Befähigungsnachweise auch weiterhin gelten.

In den einzelnen Bundesländern müssen nun die entsprechenden Länderministerien Schreiben an ihre untergeordneten Dienststellen erlassen. Ein Erlaß des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen vom 27. Dezember 1991 liegt uns vor. Anträge auf die Erlaubnis zur Führung der Berufsbezeichnung Logopäde/in müssen über die Gesundheitsämter der Kreise bzw. kreisfreien Städte an die Regierungspräsidenten gerichtet werden. Die Spitzenverbände der Krankenkassen sind von der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) über diesen Sachverhalt informiert worden.

*Theo Borbonus*

## LG-Baden-Württemberg

### Ein Jahrzehnt beständiger Vorstandsarbeit

In der Mitgliederversammlung der Landesgruppe vom 16. November 1991 in Heilbronn ging nach zehnjähriger Arbeit des Vorstandes die 'Ära Ravensburg' zu Ende. Ein Jahrzehnt Vorstandsarbeit zur allgemeinen Zufriedenheit der gesamten Landesgruppe – dies ist eine respektable und beachtenswerte Leistung, die uns mit Dank erfüllt an: Otmar Stöckle als Vorsitzenden, Peter Grziwotz-Buck als stellvertretenden Vorsitzenden und Geschäftsführer, German Frank als Schriftführer und Manfred Rothe als Finanzjongleur und Rechnungsführer.

Als 1981 die Vorstandsschaft mit Otmar Stöckle an das Sprachheilzentrum Ravensburg ging, wußte noch keiner, welchen Glückstreffer die Landesgruppe hiermit gelandet hatte! In der ruhigen, beständigen und freundschaftlichen sowie humorvollen Arbeitsweise konnte viel erreicht und geschaffen werden. Hier möchte ich nur an die – in der Zwischenzeit zu einem besonderen Begriff gewordenen – *Limpacher Tage* erinnern, die jeweils im Frühjahr als Fortbildungsveranstaltungen stattfinden, und ganz besonders wird den meisten noch der *Kongreß (XVI. Arbeits- und Fortbildungstagung) 1984 in Ravensburg* mit dem Thema „Zentral bedingte Kommunikationsstörungen“ in Erinnerung sein. Diese Tagung, die bisher die größte Teilnehmerzahl erreichte und gleichzeitig in dem kleinsten seitherigen Tagungsort stattfand, war mit viel Engagement und Begeisterung hervorragend organisiert und technisch sowie verwaltungsmäßig (auch finanziell) bestens durchgeführt worden.

Aber auch die verbindliche und humorvolle Art von Otmar Stöckle wird manchen bei den oft heißen Diskussionen im Geschäftsführenden Vorstand und den Delegiertenversammlungen in Erinnerung bleiben und ihn schmunzeln lassen. Der Schreiber dieses Abgangs auf den scheidenden Vorstand war in all diesen Jahren durch seine Tätigkeit als Referent für Berufsfragen der Landesgruppe eng mit dem Vorstand verbunden und hat in ihm nicht nur kooperationsbereite und einsatzfreudige Kollegen, sondern auch persönliche Freunde gefunden.

Obwohl Otmar Stöckle im Juli 1989 in den wohlverdienten Ruhestand ging, war er bereit, mit seinem eingespielten Team noch einmal zwei weitere Jahre die Vorstandsarbeit zu übernehmen. Und wenn nun das volle Jahrzehnt diese Vorstandsphase abrundet, so möchten wir uns beim Ravensburger Team für all die geleistete Arbeit, die guten Ideen und Anregungen und für den hervorragenden Einsatz für die Landesgruppe ganz herzlich bedanken und dem Pensionär noch viele schöne und aktive Un-Ruhestandsjahre bei guter Gesundheit wünschen. Der neue Vorstand der Landesgruppe mit Herrn Peter Arnoldy und seinem Team von der Sprachheilschule Heilbronn kann auf vieles aufbauen – und wird sich daran messen lassen müssen. Wir wünschen ihm hierfür eine geschickte Hand, viel Glück und Erfolg.

*Tilman Walther*

## LG-Bayern

### 1. Fortbildungstagung mit Mitgliederversammlung

Die Landesgruppe hatte zum 9. November 1991 in die Schule am Schloßberg nach Dachau zu einer Mitgliederversammlung und Fortbildungstagung eingeladen. Sehr viele Sonderschullehrerinnen und -lehrer sowie Heilpädagog(inn)en und Gäste – darunter auch viele Student(inn)en aus München – waren der Einladung gefolgt. Herr Erich Weigl, Sonderschullehrer und Leiter des Sprachförderbereichs dieser Schule, und Frau Brigitte Weiß, Sonderschulrektorin und Leiterin des Bereichs zur individuellen Lernförderung, begrüßten die Teilnehmer(inn)en sehr herzlich in der Aula des neuen Schulzentrums. Sie hatten ideale Bedingungen für den Ablauf der Tagung geschaffen und trugen wesentlich zum Erfolg dieser Veranstaltung bei.

Am Vormittag referierten vor ca. 150 interessierten Pädagoginnen und Pädagogen die beiden Drs. Günther zu dem Thema: „Auditive Dysfunktionen und Sprachentwicklungsstörungen“. Am Nachmittag wurden in der Mitgliederversammlung die sich sehr verschlechternde Personalausstattung an den Sprachheilschulen Bayerns heftig diskutiert, die Erhöhung der Klassenfrequenz und die Erhöhung der Meßzahlen in den Gruppen der „Schulvorbereitenden Einrichtungen“ (SEV) für sprach- und entwicklungsverzögerte Kinder mißbilligt. Es wurden Maßnahmen beschlossen, wie man eine Besserung für das kommende Schuljahr erreichen könnte. Überall im Lande kam es besonders wegen der Meßzahlerhöhung im Vorschulbereich zu Protestaktionen der Eltern und der Verbände. Die Antwort des Kultusministeriums auf die Eingabe der dgs-Landesgruppe wurde als unzureichend und sogar teilweise wirklichkeitsfremd bezeichnet. Eine bessere rechtliche Absicherung der Belange der SVE durch eine eigene Bestimmung im Sonderschulgesetz sei dringend zu fordern und soll über die Landesarbeitsgemeinschaft der Behindertenverbände Bayerns an die Politiker herangetragen werden. Die dgs hat hier z. Zt. die Federführung.

Der Landesvorsitzende berichtete dann noch über ein neues Konzept zur Vereinheitlichung der Ausbildung von Sprachheilpädagogen in der Bundesrepublik, über Aspekte der freien Praxen und Möglichkeiten für Sprachheilpädagogen, auf dieser Basis zu arbeiten. Ferner wurden zukünftige Entwicklungen in Schule und im Bereich der Sprachtherapie in Hinblick auf die neuen Entwicklungen in Deutschland und Europa diskutiert.

*Siegfried Heilmann*

## 2. Einladung

Die dgs-Landesgruppe Bayern lädt zu einer Fortbildungsveranstaltung mit Mitgliederversammlung ein für Samstag, den 9. Mai 1992, 10 Uhr in die Sprachheilschule nach Bamberg. Gäste sind willkommen. Es referiert Herr Dr. Weigt von der Humboldt-Universität Berlin zu dem Thema: „Praxisnahe Hilfen beim Schriftspracherwerb sprachgestörter und legasthener Kinder in der Schule für Sprachbehinderte.“

Außerdem veranstaltet die Landesgruppe im Rahmen ihrer Fortbildungsakademie eine mehrtägige Arbeitstagung in Josefstal bei Schliersee vom 24. Juni bis 27. Juni 1992. Das Thema der Fortbildung ist: „Phonologische Aussprachestörungen im Kindesalter – Diagnose und Therapie auf der Basis der phonologischen Prozeßanalyse“. Mit Detlef Hacker konnten wir einen Referenten gewinnen, der auf dem Gebiet der Diagnose und Therapie von phonologischen Störungen sehr kompetent ist. Teilnahme ist nur nach vorheriger Anmeldung mit Bestätigung durch die Fortbildungsakademie Bayern möglich (dgs-Mitglieder werden bevorzugt). Interessentinnen und Interessenten wenden sich bitte an die Landesgruppe Bayern – Geschäftsführung.

*Siegfried Heilmann*

## LG-Rheinland

### 1. Studienreise der Landesgruppe Rheinland ins Frankenland (Bayern) – Kennenlernen der Diagnose – und Förderklassen vor Ort –

Mit Ablauf des Schuljahres 1992/93 enden in Nordrhein-Westfalen 80 Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht von Behinderten und von Behinderung Bedrohten in Grund- und Hauptschulen. Ferner hat die SPD-Fraktion im Landtag einen Antrag „Zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung“ eingebracht mit dem Ziel, „für behinderte Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit des Besuchs von allgemeinen Schulen zu erweitern“.

Diese formalen Aspekte lassen vermuten, daß im Bereich der Förderung Behinderter in Nordrhein-Westfalen schulpolitische Veränderungen oder Entscheidungen anstehen. Daß solche immer lauter diskutiert werden, macht zwar neugierig, ist aber angesichts der vorliegenden „Organisationsuntersuchung im Schulbereich“, dem sogenannten Kienbaum-Gutachten,

welches im Auftrag des Kultusministeriums des Landes NRW erstellt wurde, offensichtlich zur Zeit mehr als eine vage Vermutung. Es vermehrt sich andererseits auch der Unmut über längst fällige Regelungen und Innovationen im Sonderschulbereich des Landes NRW.

Die dgs-Landesgruppe Rheinland hat im Vorfeld der allgemeinen Sonderschuldebatte die Novellierung der längst überfälligen Richtlinien für Sprachbehinderte beim Kultusministerium vorgeschlagen; schließlich hat sie eine Arbeitsgruppe gebildet, die sich ausschließlich mit der „Weiterentwicklung der Schule für Sprachbehinderte“ befaßt hat. Die Ergebnisse wurden zwischenzeitlich in einem Diskussionspapier zusammengefaßt. Die Arbeitsgruppe befaßte sich u. a. auch intensiv in einer Wochenendveranstaltung mit den Diagnose- und Förderklassen in Bayern. Hierbei entstand der Wunsch, dieses schulreformerische Projekt vor Ort kennenzulernen.

Unter Planung und Leitung von Heribert Gathen (LG Rheinland) nahm aus den Regierungsbezirken Düsseldorf, Köln und Münster vom 14. bis 16. November 1991 eine Gruppe an einer dreitägigen Studienreise teil, die die Diagnose- und Förderklassen in der Stadt Schweinfurt besuchte. Teilnehmer waren Sonderschullehrer und -lehrerinnen, Grundschullehrerinnen, Sonderschullektorinnen und -rektoren und der zuständige Referent für die Schule für Sprachbehinderte aus dem Kultursministerium des Landes NRW.

Gemäß der Zielstellung der Reise hatte Herr Gathen in Zusammenarbeit mit Herrn Siegfried Heilmann (LG Bayern) ein Studienprogramm vorbereitet, das weit über ein bloßes Besichtigungs- oder Besuchsprogramm hinausging. Vorab darf erwähnt werden: die Herzlichkeit und Intensität der Aufnahme der Reisetilnehmer durch die Gastgeber in der Julius-Kardinal-Döpfner-Schule in Schweinfurt war vorbildlich, ein solcher Empfang und eine solche Begleitung waren einfach nicht erwartet worden.

In anregenden und abwechslungsreichen Einführungsreferaten stellten Herr Siegfried Heilmann und Dipl. Psych. Manfred Zobel die Struktur der Julius-Kardinal-Döpfner-Schule dar: als Förderzentrum mit Beratungsstelle, Frühförderstelle, schulvorbereitende Einrichtung, Diagnose- und Förderklassen, Sprachheilgrundschule mit ambulanter Sprachheilhilfe an Grundschulen. Die hier genannten Bereiche lassen drei Phasen der Hilfen zur Integration unterscheiden:

- 1) den Elementarbereich
- 2) den Primarbereich bis Grundschulklasse 2
- 3) den Primarbereich über Klasse 3 hinaus.

Einzubeziehen sind jeweils die ambulanten Maßnahmen für Kinder aus Grundschulen sowie aus Kindergärten. Begleitend zu allen Maßnahmen wird eine sonderpädagogische Tagesstätte mit Fördermöglichkeiten im psychosozialen und sprachtherapeutischen Bereich geführt. Mit dieser Einrichtung wird der Auftrag einer Ganztagsbetreuung für die Schüler erfüllt.

Der zweite Besuchstag galt den Hospitationen und dem lohnenswerten Kennenlernen der Schule in Schweinfurt. Hierbei konnte dieses Angebot wahrgenommen werden:

- basales Wahrnehmungstraining mit Motopädie,
- individualisiertes Lernen (Freiarbeit) und
- computergestütztes Lernen (zieldifferenzierter Unterricht).

Eine Gruppe der Teilnehmer nahm die Möglichkeit wahr, in der benachbarten Schule für Lernbehinderte in zwei Klassen zu hospitieren, die nach dem Besuch der Diagnose- und Förderklassen ein Angebot erhalten, „nach einem Lehrplan zur individuellen Lernförderung“ unterrichtet zu werden.

Gleich aus welchem Blickwinkel die Arbeit in den Klassen gesehen werden mag, alle Teilnehmer waren davon beeindruckt, auffällige, gestörte, behinderte Kinder erlebt zu haben, die dort „abgeholt“ wurden, wo sie pädagogische Unterstützung brauchten. Daß hierbei auch die sehenswerte äußere Organisation und Gestaltung der Schule mit den vorhandenen und erstellten Materialien ihren Anteil haben, ist gewiß nicht als Zufallsergebnis zu erwähnen.

Ein überraschender Höhepunkt der Reise wurde das Nachmittagsseminar im kleinen Frankendorf Sulzheim. Es referierten zum Rahmenthema „Sonderschule im Wandel“ Schulamtsdirektor Martin Ebert (Schweinfurt), Medizinaldirektor Dr. Alfred Wohlfeil (Schweinfurt), Sonderschulkonrektor Michael Röhl (Schweinfurt) und Sonderschulrektor Siegfried Heilmann (Schweinfurt). Herr Dr. Wohlfeil verstand es, in vortrefflicher Form medizinische Sachverhalte darzustellen und für die Belange der Sonderschulpädagogen zu interpretieren, eben Konsequenzen für die pädagogische Arbeit zu entwickeln. Er erläuterte u. a.

- die Entwicklung des Zentralnervensystems,
- die entstehenden Defekte bei MCD,
- die Entwicklung einer Nervenzelle und mögliche Störfaktoren,
- die Bedeutung der Sinneswahrnehmungen für die Sinnesorgane, das Mittelhirn, das Großhirn, die Muskeln,
- die Plastizität des Gehirns,
- Vorbedingungen der Schulreife und
- Inhalte einer Schulreifeuntersuchung aus fachärztlicher Sicht.

Entsprechend dem Schwerpunkt der Reise soll nun abschließend das Modell der Diagnose- und Förderklassen im Stadt- und Landkreis Schweinfurt beschrieben werden, wie es die Teilnehmer der Studienreise kennenlernten.

Seit dem Schuljahr 1984/85 wurden in Schwebheim Diagnose- und Förderklassen geführt. Im Rahmen eines Schulversuches wurden seit dem Schuljahr 1982/83 zuerst in der Julius-Kardinal-Döpfner-Schule (der privaten Schule des Caritas-Verbandes der Diözese Würzburg) Diagnose- und Förderklassen als Pilotprojekt in Bayern geführt.

#### a) Welche Schüler besuchen die Klassen?

Die Diagnose- und Förderklassen besuchen solche Schülerinnen und Schüler, die schulpflichtig geworden sind und/oder in ihrem Lernen so erheblich gestört oder beeinträchtigt sind, daß sie voraussichtlich nicht am Unterricht der allgemeinen Schule, der Grundschule, teilnehmen können oder hier nicht hinreichend gefördert werden können.

- Die Schüler sind häufig in ihrer Körperbeherrschung, in der Grob- und Feinmotorik nicht altersentsprechend entwickelt;
- sie weisen Entwicklungsdefizite auf in der Wahrnehmung (so in der auditiven Differenzierungsfähigkeit, in der visuellen Raum-Lage-Orientierung, in der Kinästhesie, in der Auge- Hand-Koordination);
- sie zeigen Schwächen in der Handlungssteuerung und in der Handlungskontrolle;
- sie sind in ihrer Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigt; sie sind nicht altersentsprechend entwickelt auf der emotionalen sowie auf der sprachlichen Ebene.

Nicht aufgenommen werden Schülerinnen und Schüler, die sinnesgestört, geistigbehindert oder schwer körperbehindert sind. Der Besuch dieser Klassen ist ein Angebot zur Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Die Aufnahme erfolgt auf Antrag der Eltern und/oder auf Antrag der allgemeinen Schule. Sie wird abhängig gemacht von einer Überprüfung eines Sonderpädagogen.

#### b) Welche Aufgaben erfüllen die Diagnose- und Förderklassen?

In diesen Klassen erfüllen die Kinder ihre Schulpflicht, eine Zurückstellung vom Schulbesuch erfolgt für diese Schüler (in der Regel) nicht. Den Schülern wird der Schulbesuch ermöglicht mit den erforderlichen Rahmenbedingungen. Hierzu gehören u. a.

- kleine Klassen (bis zu zehn Kinder),
- individuell ausgerichteter Unterricht (hierdurch sollen vor allem auch Versagenserlebnisse vermieden werden),
- zusätzliche Fördermaßnahmen (bis zu zehn Wochenstunden) in den Bereichen Ergotherapie, Motopädie, Sprachheilpädagogik,
- motorische Förderung als Unterrichtsprinzip,
- Einsatz der erforderlichen didaktisch-methodischen Arbeitsmittel entsprechend dem Leistungsvermögen des Schülers, um lerndifferenziertes Unterrichten zu ermöglichen.

Die Lerninhalte der ersten beiden Grundschuljahre werden (können) auf drei Schuljahre verteilt (werden); die Verlängerung ist freiwillig.

#### c) Welche Besonderheiten sind zu nennen?

Für die Schüler soll während des Besuches der Diagnose- und Förderklassen eine Schullaufbahntrennung erfolgen:

- für die Schüler wird ein Fähigkeitsprofil gemäß den spezifischen Fähigkeiten und Schwächen erstellt;

- es wird versucht, Ursachen und Bedingungsbeziehungen für die Lern- und Leistungsstörungen zu finden;
- die diagnostischen Aussagen werden nicht vorab ermittelt; sie werden prozeßhaft zusammengetragen und ergänzt; hierzu gehören die differentialdiagnostischen Maßnahmen, die von Sonderpädagogen, Psychologen und Fachärzten erfüllt werden.

d) Wer arbeitet mit?

In den Diagnoseklassen sind Sonderschullehrer mit verschiedenen Fachrichtungen, Grundschullehrerinnen und Schulpsychologen tätig. Es wird eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern und den sonstigen Diensten gepflegt.

e) Welches Ziel wird angestrebt?

Sobald eine Schullaufbahnentscheidung möglich ist, wird diese mit den Beteiligten, mit den Erziehungsberechtigten, den Lehrern der Grundschulen und der Sonderschulen besprochen. Es wird überlegt, welche Schule für das Kind der geeignete Förderort sein kann, ob es die Schule für Erziehungshilfe, für Lernbehinderte oder für Sprachbehinderte sein kann oder ob der Besuch der Grundschule angeraten werden kann. Die Entscheidung hierüber fällt die zuständige Schulaufsicht.

f) Schlußbemerkung: Was war auffallend (positiv)?

Hierzu seien einige Aspekte genannt:

- die Intensivität, mit der die Schüler tätig waren;
- die Fülle der vorzeigbaren Lernergebnisse der Schüler;
- die umfassende Kenntnis der Lehrer über die Schüler;
- die gelöste Atmosphäre im gesamten Umfeld, d. h. die nicht entstandene Problematik von Versagen oder Ausgliedertsein;
- die Bereitschaft, spezifische Förderung zu erfahren und diese auch umzusetzen.

Die Teilnehmer der Studienfahrt empfanden diese Auseinandersetzung mit dem Kennenlernen anderer Organisationsformen für besonders zu fördernde Schüler optimal; sie baten den Organisator, weitere Schwerpunkte dieser Fortbildung zu planen. Als

Schlußpunkt konnte Herr Gathen eine (langfristig vorbereitete) Studienreise nach Dänemark ankündigen.

*Heribert Gathen*

## 2. Gründung der Arbeitsgemeinschaft Kommunaler Sprachheilbeauftragter im Rheinland

Die Richtlinien zur Durchführung von Sprachheilbehandlungen in der kommunalen Sprachbehindertenhilfe im Landschaftsverband Rheinland vom 1. Oktober 1985 (Neufassung vom 9. Januar 1989) sehen vor, daß die Gemeinden und/oder Städte Sprachheilbeauftragte berufen; diese sollen auf örtlicher Ebene bedarfsorientierte Hilfen für Sprachbehinderte organisieren und koordinieren. Bislang waren die hier genannten Sprachheilbeauftragten, die es in nahezu allen Kreisen oder Städten gibt, in einer offenen Form der Kooperation tätig; mit anderen Worten: unterstützt durch die dgs-Landesgruppe Rheinland trafen sich die Sprachheilbeauftragten – zumeist auf Initiative von Gregor Heinrichs – zu Informations- und Arbeitstreffen.

Am 13. November 1991 gründeten die Sprachheilbeauftragten jetzt eine feste Arbeitsgemeinschaft. Sie gaben sich eine Geschäftsordnung. Diese schickte der Landesarzt an das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen und an die Sozialdezernenten der Kreise und Städte zur Information. Gemäß der Geschäftsordnung wird die Arbeitsgemeinschaft

- ein Forum zum gegenseitigen Meinungs- und Erfahrungsaustausch bilden (das Leitungsgremium trifft sich mindestens vierteljährlich),
- zur spezifischen Fortbildung einladen (und jährlich mindestens je eine Fortbildungsveranstaltung sowie eine Regularienveranstaltung durchführen),
- Hilfen für die Belange der kommunalen Sprachbehindertenhilfe anbieten (vierteljährliche Rundschreiben versenden, Erhebungen durchführen, Anfragen beantworten) und
- den Landesarzt gemäß § 126 a BSHG unterstützen.

*Heribert Gathen*

---

## Personalia

### Professor Dr. Alfred Braun in München verstorben

Am 15. Dezember 1991 verstarb in München das verdienstvolle Mitglied der dgs-Landesgruppe Bayern, der Lehrstuhlinhaber für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München: Professor Dr. Alfred Braun.

Die Landesgruppe Bayern der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik und darüber hinaus

viele Lehrkräfte an den bayerischen Sprachheilschulen und sprachheilpädagogischen Förderinstitutionen haben Herrn Professor Braun als Freund des Sprachheilwesens schätzen gelernt. Eine starke Wurzel des bayerischen Sprachheilwesens führt, wenn man ihr nachgeht, direkt zum Wirken Dr. Alfred Brauns. Im Jahre 1965 kam er von der Gehörlosenschule Straubing aus als Dozent an das neu errichtete Staatsinstitut zur Ausbildung der Sonderschullehrer (Abteilung II) nach München und widmete sich dort besonders dem Auf- und Ausbau der Sonderschulleh-

rerbildung – damals in postgradualer Form als Aufbaustudium – in den drei Bereichen Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachbehindertenpädagogik. Er leitete dann dieses Institut mit viel Engagement bis zur Eingliederung dieser Ausbildung in die Ludwig-Maximilians-Universität zu München im Jahre 1971. Dann nahm er den Ruf auf den neu errichteten Lehrstuhl für Hör- und Sprachgeschädigtenpädagogik an, und damit blieben seine Ideen und Initiativen der Ausbildung der Sprachheillehrer und der Errichtung des Sonderschulwesens für Sprachbehinderte erhalten. Viele Verbesserungen der Ausbildung von Sprachheillehrern und nicht zuletzt die Teilung des Lehrstuhles – und damit die Neuerrichtung eines eigenen Lehrstuhls für Sprachbehindertenpädagogik an der Universität München – gingen auf seine Initiativen zurück. Da die Sonderschullehrer weiterhin in der sogenannten Dreifach-Fakultas, d. h. in den Fachrichtungen Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachheilpädagogik, bis zur Studienreform im Jahre 1980 ausgebildet wurden, blieb Herr Professor Dr. Braun auch weiterhin den Sprachheillehrern verbunden. Er vertrat hauptsächlich die Bereiche Pädaudiologie, Hörerziehung und Sprachpsychologie. Auch später interessierte er sich sehr für die Belange der Sprachheilschulen, was in seiner Mitgliedschaft in der Gesellschaft für Sprach-

heilpädagogik und durch seine Anwesenheit bei Veranstaltungen der Landesgruppe zum Ausdruck kam. Wir betrauern das Ableben unseres Professors Dr. Alfred Braun sehr und werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

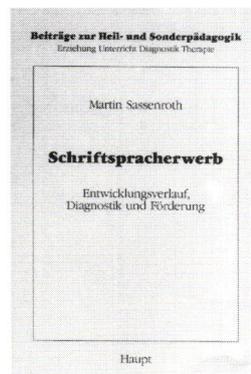
Siegfried Heilmann

### Nachruf auf Sonja Berkholz

Nach kurzer schwerer Krankheit verstarb am 1. Dezember 1991 im Alter von 40 Jahren unsere Kollegin Sonja Berkholz aus Stralsund. Frau Berkholz war Diplom-Sprachheilpädagogin und arbeitete in der Beratungsstelle für pädagogische Rehabilitation Sprachbehinderter in Stralsund-Land. Hier leistete sie über viele Jahre eine ausgezeichnete ambulante Sprachheilarbeit, die von Eltern, Pädagogen, den Kindertagesstätten und Schulen dieses Landkreises sehr geschätzt wurde. Wir verlieren mit Frau Berkholz eine Sprachheilpädagogin, die sich stets für die sprachbehinderten Kinder und Jugendliche ihres Kreises engagierte.

K. Eimicke, D. Panzner

## Rezensionen



**Martin Sassenroth: Schriftspracherwerb.** Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Verlag Paul Haupt, Bern, Stuttgart 1991. 205 Seiten. 27 DM.

Das vorliegende Buch ist gleichzeitig die Dissertation zu einem Thema, das in der Sprachbehindertenpädagogik in der letzten Zeit zunehmend Beachtung gefunden hat. Daß es aus der zunehmenden Publikationsfülle dennoch positiv hervortritt, hat u. a. folgenden Grund: Dissertationen stellen oft einen – minimalen – Ausschnitt einer Forschungsreihe dar, der wiederum hoch spezialisierte Fragestellungen untersucht. Derar-

tige Untersuchungen sind nicht selten von der Alltagsrealität der sogenannten Praktiker weit entfernt. Nicht zuletzt aus diesem Grund bleiben Dissertationen häufig nur für wenige Fachleute von Interesse und für ein breiteres Publikum unzugänglich. Nahezu entgegengesetzt verhält es sich mit der Arbeit von Sassenroth, die das Attribut „ganzheitlich“ verdient, d. h., daß vielfältige theoretische Grundlagen vermittelt werden, ohne die Gesamthematik aus dem Auge zu verlieren.

In diesem Buch wird zunächst in entwicklungsorientierte Sichtweisen des Schriftspracherwerbs eingeführt. Plakative Kapitelüberschriften wie z. B. „Lesen- und Schreibenlernen – Eine Kleinigkeit?“ und „Fängt der Schriftspracherwerb tatsächlich erst im 1. Schuljahr an?“ wecken das Interesse der Leser, das durch sehr strukturierte und klar verständliche theoretische Ausführungen an keiner Stelle enttäuscht wird.

Aus den Ausführungen werden Konsequenzen für die Diagnostik schriftsprachlicher Störungen gezogen, bevor die Arbeit nach dem Spracherfahrungsansatz im Unterricht skizziert wird, der als prophylaktische Maßnahme zu verstehen ist. Störungen des Schriftspracherwerbs werden in ihrer Interdependenz mit anderen Wirkungsbereichen und der Gesamtpersönlichkeit des Kindes gesehen. Der Autor zeigt an Beispielen, wie sich adäquate Maßnahmen für die täg-

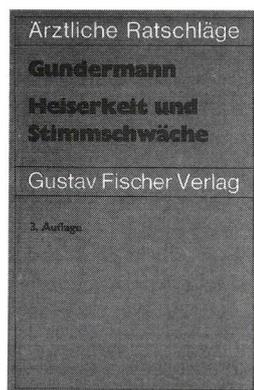
liche Arbeit im Lese- und Schreibunterricht oder in sprachtherapeutischen Situationen entwickeln lassen. Die Überlegungen *Sassenroths* münden in das Postulat nach integrativem Unterricht und integrativer Sprachtherapie. Heterogene Schülergruppen sollen individualisiert, aber dennoch gemeinsam gefördert werden. Der Autor plädiert gegen eine Aussonderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb in Sonderklassen oder gegen eine separierende, ambulante Legasthenietherapie außerhalb des Klassenzimmers. Es wird anhand der Erfahrungen mit der Lernwerkstatt gezeigt, daß sich die Förderung als optimal erweist, wenn sie im Rahmen des offenen Unterrichts in einer leistungsheterogenen Klasse erfolgen kann.

Bemerkenswert erscheint die in diesem Buch eingenommene Position zur Orthographie: Ihr wird kein überzogener Stellenwert eingeräumt, die Rechtschreibung wird vielmehr im Gesamtzusammenhang mit der Tätigkeit des Schreibens und des Lesens gesehen. Die Arbeit schließt mit der Frage, ob man die Eltern in die Förderung des Schriftspracherwerbs ihres Kindes einbeziehen sollte.

Abschließend ist das Buch all denjenigen zu empfehlen, die sich mit der Förderung von Kindern im Bereich Lesen und Rechtschreibung befassen: Grund- und Sonderschullehrern, Sprachtherapeuten sowie Kolleginnen und Kollegen, die in Forschung und Lehre tätig sind. Aufgrund der schon angesprochenen nahezu idealen Theorie-Praxisverknüpfung und einer „adäquaten schriftsprachlichen Form“ ist diese Publikation sowohl eine Hilfe bei der Einarbeitung in das Thema als auch eine geeignete Informationsquelle für eine weitergehende Auseinandersetzung – eine umfangreiche Literaturliste trägt dazu bei.

Positiv hervorzuheben ist schließlich noch der günstige Preis, für den man ohne Frage einen entsprechenden Gegenwert bekommt.

Uwe Förster



**Horst Gundermann: Heiserkeit und Stimmchwäche.** Gustav Fischer Verlag. Stuttgart, Jena, New York 1991, 155 Seiten. 19,80 DM.

Es zeugt offensichtlich von der Notwendigkeit eines Buches, wenn es bereits in der dritten Auflage erschienen ist. Diese Tatsache trifft auf die zu besprechende Arbeit zu, die sich an all diejenigen wendet, die einen Leitfadens zur Selbsthilfe benötigen, wenn die Stimme versagt. Jeder, für den der Einsatz der Stimme im Beruf unabdingbar ist, wie Lehrer, Pastoren, Schauspieler oder Sänger, kennt das Phänomen, daß man in unterschiedlichen Abständen von Heiserkeit und Stimmchwäche sozusagen betroffen wird. Nicht immer muß dies gleich in eine Stimmtherapie einmünden, zumal auf dem Hintergrund eines nicht unerheblichen Mangels an Stimmtherapeutinnen und -therapeuten.

So nimmt es nicht wunder, daß gerade Angehörige der o. g. Berufe versuchen, sich aus dieser für ihre Profession kontraproduktiven Situation eigenständig zu befreien. Daß dieses nicht ohne theoretische Vorkenntnisse gehen kann, ist selbstverständlich. So erläutert der Autor leicht verständlich die Anatomie und Physiologie des Stimmorgans sowie die Entstehung und Behandlung der Heiserkeit. Daran schließt sich ein Selbsthilfeprogramm an, das aus einfachen, für jeden erlernbaren Übungen und praktischen Hinweisen für die Stimmhygiene besteht. Dieser Ratgeber ist in gleicher Weise sowohl zur Verbesserung der Stimmtechnik und zur Prävention gegen Stimmstörung als auch zur Begleitung einer Stimmtherapie geeignet.

Es spricht für das Buch, daß ärztliche Ratschläge – so der Name der Reihe, in der die Publikation erschienen ist – sich als Hilfe zur Selbsthilfe verstehen und daß der von Heiserkeit und Stimmchwäche betroffene Mensch sich nicht in seine Rolle als Patient fügen muß. Der Grundgedanke, daß das gestörte oder behinderte Individuum zur Fachfrau bzw. zum Fachmann der eigenen Problematik gemacht wird, ist gewiß nicht nur Pädagoginnen und Pädagogen sympathisch.

Uwe Förster

## Materialien und Medien

**Pamela M. Enderby: Frenchay Dysarthrie Untersuchung (Handanweisung).** Gustav Fischer Verlag, Stuttgart, Jena, New York 1991. 46 Seiten, 50 Wortkarten, 50 Satzkarten. 64 DM.

Bei der Untersuchung von Erwachsenen mit Dysarthrie war man bisher auf überwiegend informelle Untersuchungsverfahren und Aufgabensammlungen angewiesen, die nach den jeweiligen institutionellen Bedürfnissen zusammengestellt worden sind. Durch das vorliegende Diagnose-Verfahren wird also ein Mangel behoben, durch den sich sprechtherapeutisch tätige Kolleginnen und Kollegen in ihrer Arbeit weitgehend beeinträchtigt gesehen haben.

Der Test besteht aus zehn Teilen: Reflexe, Respiration, Lippenbewegungen, Kiefer, Gaumensegel, Stimme, Zunge, Verständlichkeit, beeinflussende u. a. Faktoren.

Die ersten acht Abschnitte enthalten Untertests, die aus festgelegten Aufgaben bestehen. Eine Neun-Punkte-Skala dient zur Bewertung der Reaktion des Patienten bei jeder Aufgabe. Die Ergebnisse werden in einem Säulendiagramm festgehalten; so veranschaulicht eine Grafik die Untersuchungsergebnisse in den einzelnen Bereichen. In der Handanweisung wird davon ausgegangen, daß der Test folgende Kriterien erfüllt:

- a) er ist leicht auf die Therapie anwendbar;
- b) er registriert genau die Veränderungen im Sprechverhalten;

- c) er ist bewußt kurz und leicht durchführbar gehalten;
- d) er ist normiert;
- e) er erfordert nur wenig Training, um ihn zuverlässig durchzuführen und
- f) er ergibt Resultate, die medizinischem Personal anderer Fachrichtungen leicht zu vermitteln sind.

Jeder Anwender dieses Tests wird sich davon überzeugen müssen, ob bzw. inwieweit nach eigenem Eindruck diese Kriterien zutreffend sind. Sie dürften auf jeden Fall das Interesse an einem Verfahren wecken, dem eine differenzierte Betrachtung zugestanden werden sollte. Nach meinem Eindruck ist diese Publikation empfehlenswert.

*Uwe Förster*

### Material für hörsprachgeschädigte Kinder: Gesprächssituationen im Alltag.

Dank einer Spende der Aktion Sorgenkind konnte eine Neuauflage dieses für hörsprachgeschädigte Kinder entwickelten Materials hergestellt werden, das an alle Interessenten (auch in Klassenstärke) *kostenlos* abgegeben wird. Bestellungen für die „Gesprächssituationen“ sind an folgende Adresse zu richten: Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Postfach 3046, W-1000 Berlin 30.

## Weitwinkel

### Bericht über die BIAP-Kommission 06 (Hörgeräte)

Die Kommission 06 des Internationalen Büros für Audiophonologie (BIAP) hat durch die Generalversammlung am 1. Mai 1991 in Pertisau (Österreich) ihre 4. Empfehlung verabschiedet. Diese Empfehlung mit der Bezeichnung „Apparative Kommunikationshilfen für Hörgeschädigte“ beinhaltet eine Zusammenstellung aller zur Zeit möglichen Kommunikationshilfen für hörbehinderte Kinder und Erwachsene.

Zunächst gehört diese Empfehlung in den Bereich der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik. Da aber ein eingeschränktes Hörvermögen stets eine Sprachbeeinträchtigung bewirkt und mit zunehmender Stärke der Hörbehinderung schließlich alle Sprachebenen beeinträchtigt sind, wird die Sprachbehindertenpädagogik ebenfalls stark tangiert. Die Empfehlung 06/4 dient also der Optimierung therapeutischer Maßnahmen durch den Einsatz technischer Hilfsmittel, gleichgültig, ob diese Arbeit durch die Hörgeschädigtenpädagogik oder die Sprachheilpädagogik geleistet wird.

Die Empfehlung beschreibt in verständlicher Form die Kommunikationshilfen und teilt diese in drei Kategorien ein:

1. Hörgeräte;
2. Geräte, die mit dem Hörgerät verbunden werden;
3. Geräte, die nicht mit dem Hörgerät verbunden werden.

Diese Geräte nutzen alle Möglichkeiten, die die Technik heute bietet, Schall aufzunehmen, zu verstärken, zu modulieren und weiterzuleiten. Sie sind in Formgebung, Funktion und Nutzbarkeit der individuellen Bedürfnislage angepaßt, so daß sich eine umfangreiche Palette verschiedenartiger Hilfsmittel beschreiben läßt. Die Darstellung unterliegt wegen der permanenten Forschung und Entwicklung in diesem Bereich einer dauernden Revision und Neufassung.

Allen Personen, die mit der Therapie, der Betreuung und Beratung von Hör-Sprachgeschädigten beschäftigt sind, ist diese Empfehlung der Kommission 06 eine praktische Hilfe. Die Empfehlung kann jederzeit über den Vertreter der dgs beim BIAP bei folgender Adresse angefordert werden: Frank Kuphal, Neunkircher Straße 109, 6688 Illingen. *Frank Kuphal*

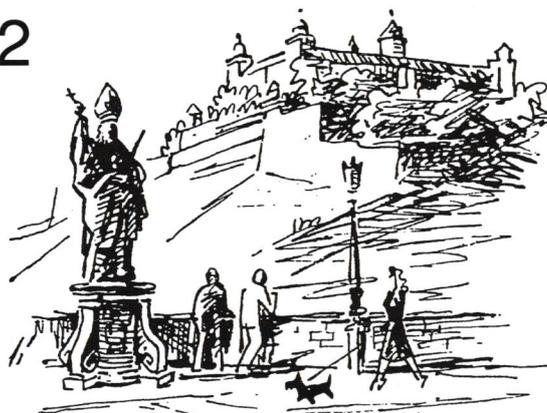
# Vorankündigung

XX. Arbeits- und  
Fortbildungstagung  
der  
Deutschen  
Gesellschaft für  
Sprachheilpädagogik e.V.

## Sprache Verhalten Lernen

15.-17.10.1992  
Würzburg

Julius-Maximilians-Universität  
Sanderring 2, 8700 Würzburg



Das Tagungsprogramm (incl. Anmeldeformalia) erscheint im Heft 3/1992 der „Sprachheilarbeit“. (Die Delegiertenversammlung des dgs findet am 14. Oktober 1992 in Würzburg statt).

### Wichtiger Hinweis:

Im Oktober ist in Franken die Hauptreisezeit (Weinlese!). Daher sind gerade zu unserer Kongreßzeit die Unterkünfte sehr begehrt. Der Anmeldeschluß für die Zimmerreservierung beim Fremdenverkehrsamt der Stadt Würzburg ist der **15. August 1992**. Es bestehen bei Meldungen nach diesem Termin erhebliche Unterbringungsschwierigkeiten im näheren Bereich. Es ist daher sehr empfehlenswert, sich möglichst frühzeitig beim Fremdenverkehrsamt Würzburg um eine Unterkunft zu bemühen; für eine Zimmerreservierung verwenden Sie bitte die auf dem **rückseitigen Einbanddeckel dieses Heftes abgedruckte Postkarte** oder schreiben Sie an: Fremdenverkehrsamt Würzburg, Palais am Congress Centrum, D-8700 Würzburg.

---

## Aus-, Fort- und Weiterbildung

---

### 3. Forum der Sprachheilpädagogik in Köln

Am Samstag, dem **27. Juni 1992**, findet von **10 bis 18 Uhr** in der Universität zu Köln (Klosterstraße 79, Repräsentationsaal) das 3. Forum der Sprachheilpädagogik statt.

Dabei wird vor allem aus der Arbeit der „Forschungsstelle für Sprachtherapie und Rehabilitation“ (FSR) berichtet. Im Vordergrund der Veranstaltungen steht neben dem Informationsaustausch die Diskussion zu Fragestellungen der Stottertherapie. Die Themen:

1. Prof. Dr. M. Grohnfeldt:  
**Was ist „Erfolg“ in der Stottertherapie?**  
Plenumsveranstaltung mit Axel Ganter (Berlin), Holger Prüß (Bonn), Stefan Siewing (Köln), Axel Weber (Konstanz)
2. Claudia Iven (Köln) und Bernd Hansen (Kiel)  
**Stottern bei Kindern im (Vor-)Schulalter**  
Dynamische Prozesse und individualisierte Sichtweisen in Diagnose und Therapie
3. Kerstin Weikert  
**Stottern im Erwachsenenalter**  
Sprechkontrollierungstechniken und ihr Stellenwert in der Stottertherapie

Parallel dazu werden Informationen der Stotterer-Selbsthilfe angeboten. Programmanfragen an: Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, Universität zu Köln, Frangenheimstr. 4, 5000 Köln 41.

### Fortbildungsveranstaltungen der LG-Niedersachsen 1992

Die dgs-Landesgruppe hat auch für 1992 wiederum einen übersichtlichen Fortbildungskalender für ihre umfangreichen Fortbildungsaktivitäten (Themen u. a.: „Stammeln“ als phonetisch-phonologische Entwicklungsstörung; Stimmrehabilitation nach Laryngektomie; Allgemeine Wahrnehmungsförderung; Funktionelle Mundmuskel- und Atemspiele; Orofaziale Therapie für die Sprachtherapie; Myofunktionelle Therapie u. a. m.) erstellt. Der Kalender kann angefordert werden bei: Geschäftsstelle der dgs-Landesgruppe Niedersachsen, Lange-Hop-Straße 57, 3000 Hannover 71.

### Fachtagung in Lünen

Am 09. Mai 1992 findet im Kongreßzentrum in Lünen eine Fachtagung mit dem Thema „Computer in der sprachtherapeutischen Praxis“ statt. Nähere Informationen und Anmeldung: Geschäftsführung der Akademie für Sprachrehabilitation, Herrn Dipl.-Ing. K. Mos-

blech, Am Parkfriedhof 36, 4300 Essen 1, Telefon: (0201) 236162.

### DGLS-Tagung in Weilburg

Die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS) veranstaltet ihre diesjährige Jahrestagung am Samstag, den 25. April 1992 im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (HILF) in Weilburg unter dem Thema: *Teilhabe an der Schriftkultur in Schule und Gesellschaft: Bedingungen und Wege*. Die Tagung wird folgende vier Schwerpunkte mit jeweils etwa sechs Beiträgen umfassen: 1. Analphabetismus; 2. Verzögertes Lesen- und Schreibenlernen; 3. Lesen und Schreiben unter der Bedingung von Zweisprachigkeit; 4. Öffnung von Schule und Unterricht. Information und Anmeldung bei: Professor Dr. W. Kluge/DGLS-Tagung, Schillerstraße 20, W-6302 Lich.

### XXII. Weltkongreß der IALP 1992 in Hannover

Vom 9. bis 14. August 1992 findet in Hannover – und damit erstmals in Deutschland – der Weltkongreß der International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP) statt. Anfragen und Programmanforderungen sind zu richten an: Prof. Dr. med. E. Loebell, Chairman IALP 1992, Klinik und Poliklinik für Phoniatrie und Pädaudiologie der Medizinischen Hochschule Hannover, Konstanty-Gutschow-Straße, D-3000 Hannover 61; Telefon: (0511) 532-6104.

### Internationale Sonnenberg-Tagungen 1992

Auch im Jahr 1992 veranstaltet der Internationale Arbeitskreis Sonnenberg wieder mehrere Tagungen zum Themenkreis „Rehabilitation der Behinderten“. Informationen und ausführliche Tagungsprogramme sind erhältlich bei: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Postfach 2654, D-3300 Braunschweig.

### Lurija heute – Symposium anlässlich des 90. Geburtstages des Mitbegründers der kulturhistorischen Schule der Psychologie

Anlässlich des 90. Geburtstages von Alexander Romanowitsch Lurija, neben Wygotskij und Leontév Mitbegründer des kulturhistorischen/tätigkeitstheoretischen Ansatzes in der Psychologie, findet am 27. und 28.6.1992 (Samstag und Sonntag) an der Universität

Bremen ein wissenschaftliches Symposium statt. Es sprechen eingeladene Referentinnen und Referenten zur Aktualität des Werkes von Lurija, bezogen auf unterschiedliche Teilaspekte. Folgende Vorträge sind geplant und zugesagt:

- A. Métraux (Heidelberg): Historischer Kontext und Entwicklung der Theorie
- L. Pickenhain (Leipzig): Lurijas neuropsychologische Theorie und ihre Bedeutung für die modernen Neurowissenschaften
- Gudula List (Köln): Lurijas Beitrag zur Psychologie und Neuropsychologie der Sprache
- O. Sacks (New York): Folgen aus Lurijas Konzeption für eine veränderte Rehabilitationspraxis bei Hirnschädigungen
- W. Jantzen (Bremen): Lurijas Konzeption der Syndromanalyse als Basis einer allgemeinen Theorie des Diagnostizierens
- J. Lompscher (Berlin): Lurijas Beiträge zur Entwicklungspsychologie

G. Feuser (Bremen): Lurijas Beitrag zur Theorie der geistigen Behinderung

Für die Tagung wird ein Reader mit wichtigen kleineren Arbeiten von A.R. Lurija erstellt. Die Vorträge sollen in Form eines Tagungsberichtes erscheinen. Die Tagungsgebühr beträgt 60 DM; für Student(inn)en, Arbeitslose sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den neuen Bundesländern 30 DM. Hierin eingeschlossen ist der Bezug des Readers. Kontaktadresse: Prof. Dr. Wolfgang Jantzen, FB 11, Universität Bremen, Postfach 33 04 40, D(W)-2800 Bremen 33.

## Vorschau

*J. Gössel:* Entwicklungsförderung und Elternarbeit. Praktische Beispiele aus der Arbeit mit LKG-Kindern.

*R. Harth:* Kooperation mit der Grundschule – Ein Erfahrungsbericht.

*E. Breitenbach:* Strukturwandel in der Schülerschaft an Sprachheilschulen – Tatsache oder Einbildung.

## Anzeigen



- ★ Orofaciale Therapie in der Logopädie (Bunzel-Hinrichsen)
- ★ Urlaub und Feldenkrais am Starnberger-See (Dwelle)
- ★ Regenerationsarbeit nach Schlaffhorst-Andersen (Epple)
- ★ Das Bobath-Konzept in der Logopädie (Fendler)
- ★ Bliss-Symbol-Kommunikationsmethode (Franzkowiak)
- ★ Hörerziehung und Sprachanbahnung bei hörgeschädigten Säuglingen und Kleinkindern (Normann)
- ★ Normale und pathologische Entwicklung von 0-3 Jahren (Pfeffermann/Krebs)

**Bitte fordern Sie unser komplettes Programm Nr. 57 mit weiteren Kursen an!**

### PRAXISÜBERNAHME

Sprachtherapeut/in oder Logopäde/in zur Übernahme einer sehr gut eingeführten, komplett ausgestatteten Praxis im Bergischen Land gesucht.

Einzige Praxis am Ort, gute Arztkontakte und lange Patientenwarteliste.

Zuschriften unter Chiffre SP29201 an den Verlag.

### Kurse in „Myofunktionelle Therapie (MFT)“.

Leitung: Anita Kittel, Logopädin.

Kursdatum: 19./20.6.1992.

Kursort: 7400 Tübingen.

Anmeldungen unter Angabe des Berufes und Telefon (dienstlich und privat):

Anita Kittel, Hornschuchstraße 12, 7400 Tübingen.



**FREIE UND HANSESTADT HAMBURG**  
**Allgemeines Krankenhaus Harburg**

sucht für die Neurologische Abteilung mit 65 Betten  
 eine/einen

**Logopädin/Logopäden**

für die Dauer von Mutterschutzfrist und Erziehungsurlaub.

**Ihre Aufgabe**

- umfaßt die Behandlung von Aphasien, Dysarthrien und Dysphonien bei Patienten mit neurologischen Erkrankungen und
- die Mitbehandlung von Patienten mit Zustand nach Laryngektomie in der HNO-Abteilung.

**Unser Angebot**

- Tarife des öffentlichen Dienstes, Verg. Gr. Vc/Vb BAT
- Teilzeitbeschäftigung möglich
- Mitarbeiterwohnheim und Kinderstube vorhanden.

Schwerbehinderte werden bei gleicher Eignung bevorzugt berücksichtigt.

Haben Sie Interesse? Dann rufen Sie uns an - Tel.: 04 0 / 79 21 - 25 52 - oder schicken uns Ihre Bewerbung **bis zum 1. Mai 1992.**

**ALLGEMEINES KRANKENHAUS HARBURG**  
**Eißendorfer Pferdeweg 52,**  
**W-2100 Hamburg 90**

**Die Stadt Bonn**

sucht zum nächstmöglichen Zeitpunkt für den Heilpädagogischen Kindergarten für Sprachbehinderte Bonn-Oberkassel



eine/einen **Logopädin**  
**oder Logopäden**  
**- Vergütungsgruppe**  
**V c/V b BAT -**

zur Vertretung für eine bis zum 4.7.1992 beurlaubte Mitarbeiterin.

Richten Sie bitte Ihre Bewerbung mit Lichtbild, Lebenslauf und Zeugnisabschriften unter Angabe der Kennziffer 50-3 an den Oberstadtdirektor - Personalamt -, Stadthaus, Berliner Platz 2, 5300 Bonn 1.

Die Stadt Bonn ist um die berufliche Förderung von Frauen bemüht. Daher werden Bewerbungen von Frauen begrüßt.

Zur Erweiterung unserer sprachtherapeutischen Abteilung suchen wir

**Sprachtherapeut/in**  
**Logopäde/in**

für die Behandlung von Aphasien, Dysarthrien und Dysphonien bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Unsere Einrichtung ist ein überregionales Rehabilitationskrankenhaus für Patienten mit neurologisch/neurochirurgischen Erkrankungen nach Schädel-Hirn-Verletzungen. Die Nachsorge wird von einem Team aus Ärzten, Psychologen, Therapeuten und erfahrenen Pflegekräften durchgeführt.

Die Vergütung erfolgt in Anlehnung an den BAT mit zusätzlichen Sozialleistungen. Hessisch Oldendorf liegt im Wesertal nahe der Kreisstadt Hameln.

**Neurologische Klinik**  
**Greitstr. 18-28**  
**3253 Hessisch Oldendorf 1**

Wir suchen ab sofort eine(n)

## Logopädin(en)/ Sprachheilpädagogin(en)

für 22 Std. wchtl.  
im Heilpädagogischen Kindergarten,  
Bezahlung nach BAT

**Lebenshilfe für geistig Behinderte, e.V.**  
Am Möllerstift 22, 4800 Bielefeld 14, Tel.  
05 21 / 4 47 08 20

Für unseren Sprachheilkindergarten mit zur Zeit 16  
Plätzen (Erweiterung geplant) suchen wir zum so-  
fortigen Eintritt bzw. nächstmöglichen Termin:

### 1 Logopäden/in bzw. Sprachtherapeuten/in

mögl. mit kassenärztl. Zulassung.

### 1 Sprachtherapeuten/in

im Anerkennungsjahr  
Die Vergütung erfolgt gemäß BAT.  
Bitte bewerben Sie sich umgehend bei der

**Lebenshilfe Soltau e.V.**  
Celler Straße 167, 3040 Soltau

oder rufen Sie uns an: Tel. 0 51 91 / 50 13

Für unsere Rehabilitationsklinik für Stimm-,  
Sprach- und Sprechstörungen suchen wir zum  
nächstmöglichen Eintritt eine/n

### Logopäden/in

Das Aufgabengebiet umfaßt das gesamte  
Spektrum der Erwachsenenentherapie im phonia-  
trisch-logopädischen Team.

Für diesen interessanten und verantwortungs-  
vollen Tätigkeitsbereich bieten wir Ihnen - an-  
gemessene Vergütung - Sozialleistungen wie  
zusätzliche Altersversorgung, Urlaubsgeld etc. -  
moderne Arbeitsplätze - Fortbildungsmöglich-  
keiten.

Wenn Sie gerne in einer modern eingerichteten  
Klinik und einer Gegend mit hohem Freizeitwert  
arbeiten wollen, schicken Sie bitte Ihre komplet-  
ten Bewerbungsunterlagen an:

**Kur- und Klinikverwaltung  
Bad Rappenau GmbH**  
Salinenstraße 30  
6927 Bad Rappenau



## Landschaftsverband Rheinland

**RHEINISCHE LANDESKLINIK VIERSEN**  
FACHKLINIK FÜR PSYCHIATRIE, NEUROLOGIE,  
KINDER- UND JUGENDPSYCHIATRIE

Wer möchte eine Abteilung für Sprachtherapie mit aufbauen?

Die Rheinische Landeslinik Viersen sucht für den Fachbereich Kinder- und Jugendpsychiatrie

### eine Logopädin / einen Logopäden oder eine Sprachheilpädagogin / einen Sprachheilpädagogen.

Die neue Mitarbeiterin/der neue Mitarbeiter soll die Abteilung für Sprachförderung gemeinsam mit einer  
Krankenschwester mit therapeutischer Zusatzausbildung aufbauen.

Es besteht die Möglichkeit, an der Weiterentwicklung von Therapiekonzepten für autistische und kommu-  
nikationsgestörte Kinder und Jugendliche mitzuarbeiten.

Für das Arbeitsverhältnis gelten die Bestimmungen des Bundesangestelltentarifvertrages (BAT). Je nach  
persönlicher Voraussetzung erfolgt eine Eingruppierung bis nach Vergütungs-Gruppe V b BAT.

Aufgrund des Frauenförderungsgesetzes werden Frauen bei gleichwertiger Qualifikation in der Regel beson-  
ders berücksichtigt.

Schwerbehinderte Bewerber und Bewerberinnen werden bei gleicher Qualifikation ebenfalls bevorzugt.  
Die zu besetzende Stelle kann auch von zwei Teilzeitkräften ausgefüllt werden.

Für Rückfragen steht Ihnen der Abteilungsarzt Herr Dr. Hartmann, Tel.: 0 21 62 / 6 71 - 3 54 bzw. 67 11  
zur Verfügung.



Rheinische Landeslinik Viersen  
Johannisstraße 70, 4060 Viersen 12



Tel.: 0 21 62 / 6 71 - 3 52

Bewerbungen werden erbeten

REHABILITATIONSKLINIK  
WERSCHERBERG



Die Rehabilitationsklinik Werscherberg ist eine Einrichtung, in der stationäre Rehabilitationsmaßnahmen für sprach-, sprech- und stimmgestörte Patienten durchgeführt werden.

Zur Ergänzung unserer Teams, bestehend aus Chefarzt (Phoniater/Pädaudiologe), Dipl.-Psychologen, Logopädinnen, Rhythmiktherapeutin, Motopäde, Sozialpädagogin, Erzieherinnen, Erzieher, Heilpädagogin suchen wie ab sofort

### **LOGOPÄDINNEN / LOGOPÄDEN**

insbesondere auch mit dem Schwerpunkt audiogener Sprachentwicklungsstörungen.

Die Vergütung erfolgt gem. Tarifvertrag BMT-AW II.

Wenn Sie in unserem Team mitarbeiten möchten, übersenden Sie uns bitte zur Vorbereitung auf ein persönliches Gespräch Ihre Bewerbungsunterlagen an:

**Rehabilitationsklinik Werscherberg GmbH**

**z.H. Herrn Bessmann**

**Postfach 1126, Am Werscherberg 3**

**4516 Bissendorf 1, Tel. 0 54 02 / 40 60**

Für telefonische Auskünfte ist Herr Bessmann unter der Tel.-Nr.: 0 54 02 / 4 06 - 1 00 erreichbar.

### **HNO-Arzt in Bayern**

sucht für einen oder mehrere Tage/  
Woche

**Logopädin  
oder  
Sprachheilpädagogin**

für seine Praxis.

Chiffre: SP29200

### **Sprachheilpädagogin**

Dipl. Päd. (29 J.) mit mehrjähriger Berufserfahrung in einer neurologischen Fachklinik (Aufbau und Organisation der Abteilung, Dysarthrie-, Aphasietherapie, Mund- und Eßtherapie), sowie im Vorschul- und Mehrfachbehindertenbereich sucht neuen anspruchsvollen Wirkungskreis.

Chiffre SP 29204

Erfahrene und versierte

**SPRACHTHERAPEUTIN (Dipl.-Päd.)**

sucht für Mitte 1992

Honorartätigkeit und/oder  
Praxiseinstieg-/übernahme in  
**Bremen.**

Zuschriften unter Chiffre Nr. SP29202

Große Praxis sucht sofort

**Logopädin(en) oder  
Sprachheiltherapeutin(en)**

Gute Konditionen,  
Wohnungshilfe

**Praxis B. Dux, Heerstr. 156-160,  
5407 Boppard**

**Sprachheilpädagoge/in** oder **Logopäde/in** für Sprachheilpraxis im **Rheinland** (Nähe Köln/Düsseldorf) gesucht. Zuschriften unter Chiffre SP 29203 an den Verlag erbeten.



JUGENDWERK GAILINGEN E.V.  
**Neurologisches Rehabilitationskrankenhaus für Kinder und Jugendliche**

(182 Betten; Med. Direktor Dr. med. Arne Voss)

Wir suchen ab sofort

### 1 Logopädin/Logopäden

zur Behandlung von Aphasien, Dysarthrien (sowie Sprachentwicklungsstörungen). Erfahrungen auf diesem Gebiet sind erwünscht, aber nicht Bedingung.

Das logopädische Team besteht aus sieben Therapeuten; eine enge Zusammenarbeit mit Ärzten, Psychologen, Ergotherapeuten und Krankengymnasten ist gewährleistet.

Die Vergütung erfolgt nach BAT Vc/IVb mit allen Vergünstigungen des öffentlichen Dienstes. Es bestehen großzügige Fortbildungsmöglichkeiten.

Bewerbungen bitte an das

**Jugendwerk Gailingen e.V.**  
Kapellenstr. 31  
7704 Gailingen, Krs. Konstanz

### Bergedorfer Kopiervorlagen

„**Lesenlernen mit Hand und Fuß**“ — der Leselehrgang für Sprachheil- und Sonderschulen von Ulrike Marx und Gabriele Steffen. Jetzt neu: Die **Mitmach-Texte**, das Textbuch zum Leselehrgang.

**Bergedorfer Klammerkarten:** Ein völlig neu konzipiertes Lernmittel mit Selbstkontrollverfahren zur Differenzierung und Freien Arbeit in Primar- und Sonderschule. Für das 1. bis 4. Schuljahr. Große Auswahl verschiedener Titel für Deutsch und Mathematik. **NEU: Übungen zum Grundwortschatz.**

**Lehrmittelservice:** Gollwitz-Titel, Lernpuzzles, Sensory-Programm u. v. m., **Info** anfordern:



**Verlag Sigrud Persen**  
Dorfstraße 14, D-2152 Horneburg / N.E.  
Tel. 0 41 63 / 67 70 Fax 0 41 63 / 78 10

Biete **Gruppen-Supervision** für SprachheilpädagogInnen.

Geplant: 8 Abende á 2 Stunden.

Tel.: 0 23 81 / 2 11 91 oder 0 21 62 / 4 24 47

### Tauschpartner gesucht!

Suche Stelle als **Heilpädagogin (HPS)** / pädag. Mitarbeiterin an einer Sprachheilschule/einrichtung im Raum Weser-Ems, Niedersachsen.

Biete Leitung einer schulvorber. Einrichtung an der Sprachheilschule in Bayern (Bez. reg. Mittelfranken).

**Tel.: 09 11 / 77 93 33**

### Lebenshilfe

für geistig Behinderte



Wir sind Träger einer Heilpädagogischen Kindertagesstätte mit 6 Gruppen, von zwei Wohnstätten für behinderte Werkstattbeschäftigte in Otterbach und Mackenbach mit einer heimangebundenen Außenwohngruppe und vier begleiteten Wohngemeinschaften für behinderte Menschen in Kaiserslautern.

Für unsere Heilpädagogische Kindertagesstätte suchen wir ab sofort

### 1 Logopäden/in

oder Sprachheiltherapeut/in oder Sprachheillehrer/in

Wir bieten Vergütung nach BAT Bund/Länder und Zusatzaltersversorgung.

Aussagefähige Bewerbungen sind zu richten an die

**LEBENSILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE E.V.**  
z.Hd. Herrn Apfeld, Richard-Wagner-Straße 31  
6750 Kaiserslautern, Telefon (06 31) 9 29 29

Für unsere Sonderkindergärten suchen wir ab sofort oder später

### Sprachtherapeuten/in

oder

**Logopäden/in**  
**1 Ganztagsstelle**  
**1 Halbtagsstelle**

Die Vergütung erfolgt nach BAT mit den üblichen Sozialleistungen des öffentlichen Dienstes.

Bewerbungen an:

**Deutsches Rotes Kreuz, Kreisverband**  
**Tecklenburger Land e.V.**  
Groner Allee 29, 4530 Ibbenbüren,  
Tel: 00 54 51/5 90 20



**Arbeitskreis für Myofunktionelle Therapie e.V.**

10. Europäischer Kongreß für Myofunktionelle Therapie  
13./14. November 1992 in D-2120 Lüneburg, Hotel Seminaris

**Tagungsthema:**

**OROFACIALE FUNKTION/DYSFUNKTION IM SPEKTRUM VON KIEFERORTHOPÄDIE UND SPRACHTHERAPIE**

Interdisziplinäre Tagung für die Fachgebiete Zahnmedizin, Kieferorthopädie, Pädiatrie, HNO-Medizin, Logopädie, Sprachheilpädagogik und angrenzende Bereiche.

Tagungssprache ist Englisch und Deutsch.

**Veranstalter:** Arbeitskreis für Myofunktionelle Therapie e.V.

**Auskunft und Anmeldung:**

Praxis Zahnarzt P. Helms, Eppendorfer Landstr. 108, D-2000 Hamburg 20, Telefon 040/481631; Telefax 040/4604917.

Karte zur Zimmerreservierung für den dgs-Kongreß in Würzburg – eine Anmeldung zum Kongreß selbst muß noch gesondert erfolgen (die Unterlagen dafür entnehmen Sie bitte dem kommenden Heft 3/92 der 'Sprachheilarbeit').

<p>Bei Tagungen wird gebeten, den Meldeschluß einzuhalten.</p>	<p style="text-align: right;">Bitte frankieren</p> <p style="text-align: center;"><b>Postkarte</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Fremdenverkehrsamt</b> Palais am Congress Centrum</p> <p style="text-align: center;">D-8700 Würzburg</p>
<p>Bei Zimmerreservierungen tritt das Fremdenverkehrsamt Würzburg ausschließlich als Vermittler auf. Ihre Zimmerbestellung sollte hier so rechtzeitig eintreffen, daß uns für die Erledigung und Ihre Benachrichtigung genügend Zeit bleibt (in der Regel eine Woche).</p>	
<p>Zimmerzuweisungen für »Spätmelder« werden bei der TOURIST INFORMATION am Hauptbahnhof, Telefon 0931/37436 hinterlegt. Öffnungszeiten Mo – Sa 8.00 – 20.00 Uhr</p>	
<p>Für diese Bestellung berechnen wir Ihnen DM 3.– als Vermittlungsgebühr. Dieser Betrag wird von dem Hotel, in dem Sie übernachten, für uns erhoben. Wir bitten um Ihr Verständnis.</p>	

**L 11772 F**  
**Die Sprachheilarbeit**

verlag modernes lernen  
P.O.Box 10 05 55 • 4600 Dortmund 1

**WÜRZBURG**

**VERANSTALTUNG:**

Ich bestelle verbindlich:

\_\_\_\_\_ Einbettzimmer \_\_\_\_\_ Zweibettzimmer  
 mit Garage  mit Garage  
 ohne Garage  ohne Garage

Lage der Unterkunft:

Innenstadt  Übriges Stadtgebiet  Vorort

INKLUSIVPREIS	Zimmer und Frühstück	Übriges Stadtgebiet	
		Einzel	Doppel
<input type="checkbox"/> Ohne Bad/Dusche		<input type="checkbox"/> ab ca. 50 DM	<input type="checkbox"/> ab ca. 80 DM
<input type="checkbox"/> mit Bad/Dusche und WC		<input type="checkbox"/> ab ca. 80 DM	<input type="checkbox"/> ab ca. 120 DM
		<input type="checkbox"/> ab ca. 120 DM	<input type="checkbox"/> ab ca. 180 DM
		<input type="checkbox"/> ab ca. 180 DM	<input type="checkbox"/> ab ca. 250 DM

ab \_\_\_\_\_ für \_\_\_\_\_ Nacht/Nächte

Voraussichtliche Ankunft \_\_\_\_\_ Uhr mit Wagen/Bahn

Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**ABSENDER** bitte Schreibmaschine oder Druckschrift

Herr/Frau \_\_\_\_\_

Straße \_\_\_\_\_

PLZ \_\_\_\_\_ Ort \_\_\_\_\_

Telefon \_\_\_\_\_