

Die Sprachheilarbeit

6/92

Auf ein Wort
Volkmar Clausnitzer

Hauptbeiträge

*Bernd Ahrbeck, Karl Dieter Schuck, Hamburg,
Alfons Welling, Köln*
Aspekte einer sprachbehindertenpädagogischen
Professionalisierung integrativer Praxis 287

Fred Bertz, Bad Salzdetfurth
Das Competition Model – ein brauchbares
Sprachverarbeitungsmodell für die
Sprachheilpädagogik? (Teil 1) 303

Magazin

dgs - Nachrichten • Einblicke • Materialien und Medien •
Rezensionen • Personalia • Weitwinkel • Aus-, Fort- und
Weiterbildung • Buch- und Zeitschriftenhinweise • Vorschau

37. Jahrgang/Dezember 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, Berliner 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 Copenbrügge 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:

Harald Schmalfeldt, Golfstraße 5, 2057 Wentorf

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,
Telefax: (02 31) 12 56 40

Anzeigen:

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

Druck: Lörer Druck GmbH, Dortmund

Die Sprachheilarbeit,

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Impressum

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Redaktion:

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, Universität zu Köln, Klosterstraße 79b, 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.

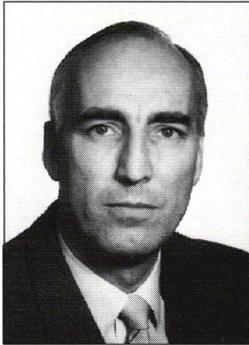
Ab 1. 1. 1993 DM 68,00 einschl. Versandkosten und 7% MwSt.

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.



Volkmar Clausnitzer

Auf ein Wort

Muskelfunktionsübungen – Myofunktionelle Therapie

Oft glauben wir, eine relativ „einfache“ Dyslalie, wie einen Sigmatismus oder eine multiple Interdentalität, erfolgreich behandelt zu haben. Wir müssen aber nach einer kürzeren oder längeren Zeit bei einer Wiederbegegnung mit dem betreffenden Patienten feststellen, daß ein Rezidiv des Sprechfehlers eingetreten ist. Oder wir kommen bei Kindern mit erheblichen motorischen Defiziten, die eine Lippen-Kiefer-Gaumen-Velum-Spalte oder ein multiples Stammeln infolge einer leichten frühkindlichen Hirnschädigung aufweisen, in der Sprachtherapie nicht so voran, wie wir uns das vorstellen. Noch komplizierter gestaltet sich die Sprachtherapie bei Kommunikationsstörungen infolge von Zerebralpareesen und anderen zentralen Ursachen, wie z.B. mit Dysarthrien oder hochgradiger Sprachentwicklungsretardierung.

In allen diesen Fällen reichen die motorischen Vorübungen, die wir vor der Lautanbildung und der dieser folgenden Festigung und Überführung in die Spontansprache einsetzen, einfach nicht aus. Der/die verantwortungsbewußte Sprachtherapeut/in sucht dann nach weiteren Ursachen, Therapiemöglichkeiten und eventuellen Mitbehandlern in den Nachbardisziplinen wie Ergo- und Mototherapie, Kieferorthopädie und -chirurgie, Gnathologie, HNO-Heilkunde, Pädiatrie usw. Das ist insbesondere dann erforderlich, wenn wir es mit LKGV-Spalten, Zahn- und Kieferstellungsanomalien, Kiefergelenkproblemen, erheblichen organischen Veränderungen im orofazialen Bereich und mit allgemeinen Retardierungen und komplexen Erkrankungen bei Kindern zu tun haben.

Dabei stoßen wir oft auf solche Phänomene wie Störungen des Schluckvorganges und anderer Teilfunktionen der Nahrungsaufnahme, z.B. die sog. Hypersalivation (Speicheln), auf das ständige Mundoffenhalten, das Daumenlutschen und andere Habits im orofazialen System, auf gesamtkörperliche Störungen sowie auf Verhaltensstörungen. Die genannten Pathologien sind für einen altersgerechten Spracherwerb entweder hinderlich oder aufgrund ihrer vitalen Bedeutung – und damit auch ihrer Basiswertigkeit für die verbale Kommunikation (sowohl phylo- als auch ontogenetisch) – von erheblicher ätiologischer Relevanz.

Um nun dem komplexen Störungsgeschehen, in das die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit und speziell der Ausformung der Laute eingebettet sind, beizukommen, hat die Sprachtherapie unterschiedlichster Ausrichtung in den letzten Jahren eine Vielzahl von Verfahren zu nutzen versucht. Eines davon ist die Myofunktionelle Therapie (MFT), die insbesondere durch die Kooperation mit Kieferorthopäden und Kinderärzten immer mehr von sich reden machte und allmählich Eingang in die sprachtherapeutische Praxis fand.

Einzelne myofunktionelle Übungen sind unter Zahnärzten schon seit 1900 bekannt und wurden bezeichnenderweise im Laufe der Jahrzehnte durch eine Vielzahl von Übungen ergänzt, die die Sprachtherapie seit dem 19. Jahrhundert erfunden und erfolgreich angewendet hat. Systematische myofunktionelle Behandlungskonzepte auf verhaltenswissenschaftlicher und lerntheoretischer Basis

wurden in den USA seit den vierziger Jahren inauguriert und erprobt und in Europa seit Mitte der siebziger Jahre verbreitet (*Zickefoose, Barrett/Hanson, Garliner* und andere). Mit Hilfe solcher Therapiesysteme (denen noch die von *Padovan/Brasilien* und *Pelz/Deutschland* hinzugefügt werden sollen) können die doch sehr komplizierten fehlerhaften Muskelabläufe im orofazialen Bereich korrigiert werden, worauf dann eine Sprachtherapie aufbauen kann. Die MFT bietet, richtig angewendet und – auch das muß hervorgehoben werden – interdisziplinär abgesichert und eingeordnet, durch ihren systematischen Aufbau, durch ihre Möglichkeiten des ganzheitlichen, individuellen Eingehens auf die Patientenpersönlichkeit und mit Hilfe ihrer geschickten Motivationsvarianten eine Vielfalt von Einwirkungen. Als gutes Beispiel möge hier die Behandlung von Schluck- und Eßstörungen stehen. Man kommt bei Sigmatismen und anderen hartnäckigen Dyslalien, insbesondere auch Kapazismen, oft nicht umhin, vor der Sprachkorrektur eine myofunktionelle Therapie der vitalen Basisfunktionen vorzuschalten. Mit der Umstellung des fehlerhaften Schluckmodus 'verschwindet' die Dyslalie teilweise unmerklich, z.T. sind nur noch wenige Übungen anzuschließen, vor allem im akustischen Bereich.

Es wird deutlich: Die Sprachtherapie und die MFT ergänzen einander, haben sich in der Vergangenheit und Gegenwart gegenseitig befruchtet und bieten beide eine gute Grundlage für die Zusammenarbeit auch mit weiteren Fachdisziplinen. Daher ist es nicht verwunderlich, daß seit einigen Jahren in vielen Ausbildungsstätten für Sprachtherapeuten

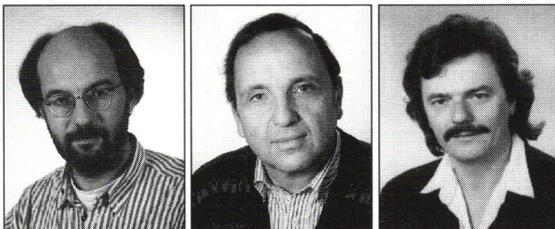
unterschiedlicher Provenienz die MFT fester Bestandteil des Lehrplans geworden ist. Andererseits dürfen nicht die Grenzen der MFT vergessen werden, was nicht heißt, ungerechtfertigten Verurteilungen von inkompetenter Seite zuzustimmen. Ihre Bedeutung und Stärke liegen unter anderem in ihren ganzheitlichen Ansatzpunkten, was sowohl den Blick auf die Ätiologie der zu behandelnden Störungen als auch den systematischen und methodischen Aufbau und schließlich ihre interdisziplinäre Offenheit betrifft.

Beim praktischen Einsatz der MFT sollte stets je nach Indikation und Persönlichkeit des Kommunikationsgestörten zwischen den verschiedenen myofunktionellen Konzepten, aber auch zwischen anderen Basistherapien ausgewählt werden. In diesem Sinne ist allen Kolleg(inn)en, die sich mit der MFT beschäftigen, eine kritisch-kreative Einstellung zu dem Verfahren und eine glückliche Hand in der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Vertretern der verschiedenen Nachbardisziplinen zu wünschen zum Nutzen der sich uns anvertrauenden Menschen.

V. Clausnitzer

(*Dr. phil. V. Clausnitzer ist Diplom-Sprechwissenschaftler und als Klinischer Sprechwissenschaftler im Sozialpädiatrischen Zentrum Altötting/Oberbayern sowie als Lehrbeauftragter für die Therapie von Kommunikationsstörungen an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Stuttgart tätig.*)

HAUPTBEITRÄGE



Bernd Ahrbeck, Karl Dieter Schuck,
Hamburg, und Alfons Welling, Köln

Aspekte einer sprachbehin- dertenpädagogischen Professionalisierung integrativer Praxis

Zusammenfassung

Aktuelle Fragen der Unterrichtung und Förderung sprachbehinderter Kinder – ob in separierenden oder integrierenden Organisationsformen – lassen sich nur dann bearbeiten, wenn ein konzeptioneller Rahmen als Grundlage sprachbehindertenpädagogischer Professionalität entwickelt ist, der sowohl die individuelle Sprachentwicklung, die konkrete Sprachverwendung und die realen Bedingungen der pädagogischen Praxis umfaßt. Es wird ein Sprachhandlungskonzept vorgestellt, auf dessen Hintergrund pädagogische, auch schulpädagogische Praxis analysierbar und bewertbar werden kann. Konsequenzen für das Modell der integrativen Grundschule werden aufgezeigt.

1. Anknüpfungspunkte an die gegenwärtige Integrationsdiskussion

In der aktuellen Diskussion um eine integrative Beschulung behinderter Kinder sind vielfach Stimmen zu hören, die auf eine behinderungsspezifische allgemeinpädagogische Qualifikation der Fachkräfte setzen und damit die Notwendigkeit einer speziellen sonderpädagogischen Kompetenz in Frage stellen. Auch in der pädagogischen Arbeit mit sprachbehinderten Kindern wird zuweilen auf „Normalisierung“ und „Enttherapeutisierung“ großen Wert gelegt, obgleich sich in der Psychiatriereform der letzten zwei Jahrzehnte gezeigt hat, daß die genannten Prinzipien dort gescheitert sind. Denn es gelang auf diese Weise nicht, die Förderung von Entwicklungsprozessen psychisch kranker und behinderter Menschen auf ein qualitativ höheres Niveau zu heben (vgl. Ahrbeck/Schuck/Welling 1991).

Aus den Erfahrungen mit der Psychiatriereform ergibt sich für uns die Konsequenz, bei

der schulischen Integration behinderter Kinder nicht erneut den Weg der Enttherapeutisierung und damit Entprofessionalisierung zu gehen. Wir stellen dem ein Konzept der *Professionalisierung* entgegen, das bestimmte in der Sprachbehindertenpädagogik entwickelte Konzepte von Therapie, Unterricht und Beratung aufnimmt und im Rahmen einer pädagogischen Gesamtargumentation weiterentwickelt. Professionalität in unserem Verständnis zeigt sich darin, daß das Problem von Sprache und Sprachstörungen als Gegenstand der Sprachbehindertenpädagogik aus einer theoretischen Perspektive heraus reflektiert und wirkungsvoll bearbeitet wird. Wir sehen in dem zu entwickelnden *Sprachhandlungskonzept* die Grundlage für eine sprachbehindertenpädagogische Professionalität, die ihre Wirkungen an der *Erweiterung der Sprachhandlungsfähigkeit* der Kinder bemißt.

Die Integrationsdebatte hat inzwischen eine neue Qualität dadurch gewonnen, daß in den Verordnungen, Erlassen und Schulgesetzgebungen einiger Bundesländer bemerkenswerte Wandlungen eingetreten sind. So wird in entsprechenden Novellierungen bzw. Novellierungsvorhaben z.B. im Saarland, in Berlin, Bremen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen festgelegt bzw. geplant, daß die Sonderschule nicht mehr der einzige Ort einer sonderpädagogischen Förderung sein muß. Der sogenannte sonderpädagogische Förderbedarf, der an die Stelle der „Sonderschulbedürftigkeit“ tritt, soll demnach auch an einer allgemeinen Schule oder in sonderpädagogischen Förderzentren sichergestellt werden können.

Mit derartigen Verwaltungsvorschriften in einigen Bundesländern werden Elemente der zurückliegenden Integrationsdebatte neu gewichtet. Wurde traditionell in der Sprachbehindertenpädagogik die Idee vertreten, daß die zumindest zeitweise schulische Separation Sprachbehinderter die beste Möglichkeit zu ihrer Integration bietet (Sprachheilschule als Durchgangsschule; vgl. *Teumer 1990*), so wird mit den angesprochenen Verordnungen verwaltungstechnisch die Idee in den Vordergrund gestellt, gesellschaftliche Integration über den Weg der schulischen Integration erreichen zu wollen (Integration als Weg). Wenn auch mit derartigen schulgesetzlichen Neuregelungen die Betreuung sprachbehinderter Kinder in der allgemeinen Schule Priorität erhalten, werden Sprachbehindertenschulen keineswegs aufgelöst (z.B. in Hamburg).

Andere Bundesländer halten noch an der alleinigen Vorstellung fest, daß die nachschulische Integration in das gesellschaftliche Leben nur durch Separation unterschiedlich entwickelter Kinder im schulischen System zu erreichen ist (Integration als Ziel). Aus dieser Sicht erweist sich die Integration in die allgemeine Schule als hinderlich, um dieses langfristige Ziel zu erreichen (z.B. Bayern, vgl. dazu *Borchert/Schuck 1992*).

Gerade auf dem Hintergrund schon vorgenommener oder entstehender Neuordnungen schulischer Strukturen ist die Sprachbehindertenpädagogik gefordert, ihre inhaltlichen Konzepte zu überdenken und weiterzuentwickeln. Wie jede Pädagogik, hat auch sie ihre Bezugspunkte nicht nur in Schulgesetzen und Verwaltungsvorschriften und den dort materialisierten Theorien über Lernen und Entwicklung zu suchen, sondern vor allem in der Orientierung an den individuellen Förderbedürfnissen der „sprachbehinderten“ Kinder ihre praktisch bedeutsame Professionalität zu beweisen.

„Professionalität“ von Sprachbehindertenpädagogen hatte sich in der Vergangenheit vor allem im segregierten schulischen Zusammenhang zu bewähren. Ihre wesentlichen Elemente waren die Mittel des sog. therapieimmanenten Unterrichts und der unterrichtsbegleitenden Therapie. Wenn man gele-

gentlich von Sprachbehindertenpädagogen hört, daß in integrativen schulischen Situationen nichts anderes geschehe, als in der Sprachheilschule, so wäre in der integrativen Grundschule ein „therapieimmanenter Unterricht“ für alle Kinder und für alle sprachbehinderten Kinder zusätzlich eine additive, unterrichtsbegleitende Therapie zu realisieren. Unseres Erachtens ist mit diesem klassischen Aufgabenverständnis die sprachbehindertenpädagogische Arbeit in integrativen Gruppen keineswegs hinreichend definiert. Zudem wäre damit eine Ausweitung des Therapiebegriffs auf alle Kinder einer integrativen Grundschule verbunden.

Die Problemlösung kann nur dann gelingen, wenn man zunächst die Ebene des Schulorganisatorischen verläßt und von folgenden Grundfragen ausgeht:

- 1.) Wie und warum entwickelt ein Kind unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen seine Sprache?
- 2.) Unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen ist seine Sprachentwicklung in welcher Form und warum gestört?
- 3.) Welche Bedingungen sind pädagogisch herzustellen, damit sprachbehinderte Kinder sich in ihrem sprachlichen Handeln weiterentwickeln können?

Vorläufige Antworten auf Aspekte dieser Fragen können sich in bedeutsamen Bezugswissenschaften der Sprachbehindertenpädagogik finden, u.a. in vielen linguistisch, kognitionspsychologisch, psycholinguistisch, insbesondere entwicklungspsycholinguistisch sowie neurophysiologisch und neuroanatomisch orientierten Forschungsergebnissen der vergangenen Jahre. Solche Ergebnisse haben in der Vergangenheit zwar Eingang in die Sprachbehindertenpädagogik gefunden, sind aber unseres Erachtens relativ wenig auf dem Hintergrund ausgewiesener Therapie- und Förderkonzepte reflektiert worden.

Die uns vorschwebende Pädagogik und Didaktik, die für den integrativen Praxiszusammenhang eine Orientierungsgrundlage darstellt, stützt sich auf handlungstheoretische Prämissen. In der Arbeit für und mit Sprachbehinderten bedarf es über eine allgemeine Handlungstheorie hinaus einer Sprachhand-

lungstheorie, die die sprachliche Spezifität fachwissenschaftlich und pädagogisch weitmöglichst berücksichtigt. Wesentliche Aspekte einer solchen Theorie sollen im folgenden skizziert werden, um einen Beitrag zur Begründung sprachbehindertenpädagogischer Professionalität in der integrativen Praxis zu leisten.

2. Handlungstheorie, Sprache und Sprachhandlung

Der Begriff des sprachlichen Handelns, der Sprachhandlungsbegriff, beruht auf bestimmten allgemeinen entwicklungstheoretischen Erkenntnissen, die in der Psychologie wie in der Pädagogik zunehmend an Bedeutung gewinnen. Insbesondere aus entwicklungspsychologischer Perspektive läßt sich zeigen, was unter „Handlungstheorie“ zu verstehen ist.

2.1 Was heißt „Handlungstheorie“?

Die Frage danach, welche die determinierenden Faktoren der kindlichen Entwicklung sind, und wie kindliche Entwicklungsprozesse beeinflusst werden können, hat Pädagogen wie Psychologen seit jeher interessiert und auf der Theorieebene zu kontroversen Modellen und unterschiedlichen pädagogischen Konzepten geführt.

Folgt man *Riegel* (1972), dann sind es im wesentlichen vier entwicklungspsychologische Grundpositionen, in denen die entscheidenden inneren und äußeren Entwicklungsbedingungen unterschiedlich beschrieben werden. Dem Postulat der Passivität oder Aktivität des menschlichen Subjekts wird eine unterschiedliche Bedeutung beigemessen. Während die sogenannten *endogenistischen* Modelle, die lange Zeit das psychologische Denken bestimmten und auch heute noch ansatzweise vertreten werden, innere Faktoren des Reifens und Wachsens für entwicklungsbestimmend halten und das Subjekt als eher passiven Erdulder dieser Entwicklungsvorgänge begreifen, wird in den sogenannten *exogenistischen* Ansätzen – es sind im wesentlichen die behavioristischen Lerntheorien – radikal von äußeren Einflußbedingungen her gedacht, dem Individuum hinsichtlich der Beeinflussung seiner eigenen Entwicklung

aber ebenfalls eine passive Rolle zugemessen.

Im Gegensatz dazu stehen die sogenannten *konstruktivistischen* und *interaktionistischen* Ansätze, die von einer wechselseitigen Beziehung von inneren und äußeren Entwicklungsbedingungen ausgehen und dem Menschen eine aktive Rolle zuerkennen. In diesen Theorien nimmt das Kind mit seiner beständig konstruierenden Aktivität, die sich im gegenständlichen und symbolischen Handeln zeigt, im Austausch mit seiner Umwelt seine Entwicklung selbst in die Hand; es schafft seine Welt und seine Realität. Durch eigenes Handeln verleiht das Kind den Erscheinungen der Umwelt Bedeutung. Aus *handlungstheoretischer* Sicht sind die inneren Niederschläge dieser Erfahrungen, die Art und Weise, wie sich die Umwelt in höchst individueller Weise im Kind repräsentiert, von zentralem Interesse. Der inneren Repräsentation von Erfahrungen gilt bekanntermaßen das Forschungsinteresse etwa der Schule Piagets und seiner Nachfolger (Konstruktivismus). Auch im psychoanalytischen Denken geht es wesentlich darum, die innere Bedeutung emotionaler Erlebnisse und sozialer Erfahrungen zu verstehen und zu erklären, wie sich an dem zentralen Begriff der inneren Objektwelt und der (inneren) Repräsentanzwelt zeigen läßt.

Die Ergebnisse *handlungspsychologischer* Forschungen finden in *handlungstheoretischen*, pädagogischen Konzepten wie zum Beispiel in der Kooperativen Didaktik (*Schönberger* 1987a) ihren Niederschlag. Dabei wird nicht nur über individuelle, sondern auch über außerindividuelle Bedingungen nachgedacht, die dazu beitragen können, daß die konstruierende Aktivität des Kindes in unterschiedlichen Lebensgemeinschaften angeregt und gefördert wird. Allerdings ist in dieser didaktischen Konzeption die *sprachliche* Dimension der Persönlichkeitsentwicklung nicht spezifiziert. Hierzu wollen wir einige Aspekte entwickeln und zunächst wesentliche Merkmale darstellen, die einen handlungstheoretisch gestützten Sprachbegriff konstituieren.

2.2 Aspekte eines Sprachbegriffs

Aufgrund seiner Vielschichtigkeit läßt sich der Sprachbegriff aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Dazu können sog.

neurowissenschaftliche Modelle ebenso herangezogen werden wie sprachanthropologische, sprachpsychologische, kognitionspsychologische oder linguistische Theorien. Wir gehen im folgenden auf diesen Begriff, in der gebotenen Kürze, unter linguistischen, psycholinguistischen und entwicklungspsycholinguistischen Gesichtspunkten ein.

Unter *linguistischem Aspekt* ist Sprache u.a. als ein in einer Sprachgemeinschaft geschaffenes, geordnetes Regelwerk mit spezifischen, beschreibbaren phonetischen, phonologischen, morphosyntaktischen, lexikalisch-semanticen und pragmatischen Merkmalen anzusehen. Dieses Regelwerk ermöglicht Kommunikation, den Austausch von Bedeutungen zwischen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft.

Der *psycholinguistische Aspekt* der Sprache wird in Arbeiten beleuchtet, die der Psychologie wie der modernen Linguistik gleichermaßen verpflichtet sind. Die Psycholinguistik bezieht sich zum einen auf (kognitions-) psychologische Erkenntnisse, die die Abhängigkeit sprachlicher Handlungen von verschiedenen anderen Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung betonen, vor allem im kognitiven, emotionalen, sozialen und psychomotorischen Bereich. Zum anderen ist sie auf linguistische Theorien insofern ausgerichtet, als sie die formalen Spracheigenschaften ins Blickfeld rückt.

Aus der Sicht der sog. Psycholinguistik der Genfer Schule (*Piaget* und Nachfolger) können der Sprache zwei wesentliche psychologische Funktionen zugeschrieben werden: Sie ist ein Mittel, mit dem ein Sprecher sein Wissen über die Welt zum Ausdruck bringen kann (sog. Repräsentationsfunktion). Und sie ermöglicht es, daß eine Person mit ihrem Wissen und Erleben zu anderen in Beziehung tritt (sog. Kommunikationsfunktion). Darüberhinaus ist ein weiterer Aspekt der Sprache psycholinguistisch bedeutsam: Eigenschaften der Sprache können vom Sprecher selbst beobachtet, geordnet und erkannt werden, so daß sprachliche Besonderheiten immer wieder neu an kommunikative Gegebenheiten angepaßt werden können. Sprache läßt sich also im Hinblick auf ihre (metasprachliche)

Vergegenständlichung betrachten (vgl. z.B. *Bronckart/Sinclair* 1978).

Ein ganz anderer wesentlicher Aspekt der Psycholinguistik gerät ins Blickfeld, wenn Sprache als mentales Wissenssystem, das – je nach linguistischer Theorie – als autonome kognitive Domäne oder als eine auf allgemeinen kognitiven Gesetzen und Problemlösungsstrategien beruhende Fähigkeit verstanden wird (vgl. *Clahsen* 1991; *Hansen* 1991).

Unter *entwicklungspsycholinguistischem Aspekt* ist die Frage von besonderem Interesse, auf welche Art und Weise sich bei einem Kind die Sprache mit ihren psychologischen Funktionen, ihren charakteristischen Strukturmerkmalen und der Vielfalt zum Beispiel grammatikalischer und lexikalischer Besonderheiten entwickelt. Zum Erlernen der Sprache sind dann bestimmte Voraussetzungen, wie etwa der Spracherwerbsmechanismus als Teil der biologischen Ausstattung des Menschen, die Symbolfunktionen, das sich entwickelnde Symbol- und Regelbewußtsein und die Fähigkeit, Regeln zu erkennen und anzuwenden, notwendig. Sind diese Voraussetzungen gegeben, erwirbt das Kind seine Sprache, indem es für sich selbst Ordnungsgesichtspunkte in der Sprache herstellt und in die Verwendung einführt (vgl. z.B. *Clahsen* 1982, 1988; *Tracy* 1991). So transformiert es im Rahmen „seiner“ Sprachentwicklung die Strukturmerkmale der Umgebungssprache in sein ureigenes Regelwerk. Insofern ist die entwickelte Sprache als individuelles, mehr oder weniger veränderbares Produkt der konstruierenden Aktivität des Kindes, das in der Auseinandersetzung mit der sprachlichen Umwelt entsteht, anzusehen.

Die linguistischen, psycholinguistischen und entwicklungspsycholinguistischen Beiträge zum Sprachbegriff führten für die praktische Arbeit mit sprachbehinderten Kindern zu unterschiedlichen Folgen. Im deutschsprachigen Raum haben Diagnostik- und Therapieansätze, die sich im wesentlichen auf „rein“ linguistische Aspekte der Sprache beschränken, in der Sprachbehindertenpädagogik noch keinen sehr bedeutenden Rang. Psycholinguistisch orientierte Therapieansätze werden demgegenüber, besonders seit den achtziger Jahren, breiter diskutiert und prakti-

ziert, so daß *Habermacher et al.* (1990) gar von der „psycholinguistischen Wende“ der Sprachheilpädagogik sprechen. Diese Umorientierung sollte künftig, so ist zu hoffen, noch stärker dazu führen, individuumzentrierte klassisch-medizinische Sichtweisen zu überwinden und ein sprach- und sozialwissenschaftliches Verständnis der Sprachbehindertenpädagogik zu etablieren. Angelehnt an entwicklungspsycholinguistische Erkenntnisse sind bereits eine Reihe von sprachdiagnostisch und -therapeutisch nützlichen Erkenntnissen und Instrumentarien entstanden. Sie sind in der Lage, einen aspekthaften, vorläufigen Einblick in die Entwicklung einer individuellen, gestörten Kindersprache zu geben (vgl. z.B. *Clahsen* 1986; *Clahsen/Hansen* 1991; *Bertz* 1991).

Die psycholinguistischen Beschreibungen und Erklärungen des kindlichen Spracherwerbs stellen eines der wesentlichsten Bezugssysteme sprachdidaktischen und sprachbehindertenpädagogischen Handelns dar. Man muß sich aber in der Praxis mit Behinderten stets bewußt sein, daß es sich bei diesen und anderen fachwissenschaftlichen Bezugssystemen in der Regel um *modellhafte Theorien* über sprachliche Entwicklung handelt. Pädagogische Fachleute haben es aber mit *konkreten Menschen* zu tun, mit ihren konkreten Befindlichkeiten und Förderbedürfnissen. In der konkreten Form des Lebensalltags sind jeweils spezifische Normativitäten und Wertvorstellungen über „gute“ und „richtige“, über „ungenügende“ und „falsche“ Sprachverwendung lebendig. Sie stellen die inhaltlichen Rahmenbedingungen für einen individuellen Spracherwerb dar. Das heißt, es geht in der Sprachbehindertenpädagogik um die Subjekthaftigkeit des sprachfähigen, aber sprachbehinderten Kindes, das in einer ganz bestimmten Weise in eine Kultur- und Gesellschaftsformation eingebunden ist.

Wir halten fest: Modellhafte Beschreibungen und Erklärungen der sprachlichen Entwicklung sind notwendig, im vorliegenden Arbeitszusammenhang allein aber nicht hinreichend. Es bedarf einer umfassenden sprachlichen Handlungstheorie, die nicht nur beispielsweise die hier angedeuteten modellhaften linguistischen, psycholinguistischen und entwicklungspsycholinguistischen Erkenntnisse auf-

nimmt, sondern ebenso die pädagogisch bedeutsame konkrete Lebenswelt des Kindes zu ihrem Gegenstand macht.

2.3 Sprachgebrauch als sprachliches Handeln

Unsere Ausgangsthese lautet: Der Kommunizierende bringt unter konkret erfahrenen und erlebten Bedingungen seine Sprache aktiv handelnd hervor, um sie im Austausch mit anderen zu verwenden. Die produktive und rezeptive Seite der Sprachverwendung ist deshalb als sprachliches Handeln aufzufassen. Das heißt, daß jede kommunikativ bedeutsame Situation, die mit den Mitteln der verbalen Sprache – in welcher Form auch immer – bewältigt wird, den Charakter allgemeiner Merkmale menschlichen Handelns aufweist. In der Zusammenarbeit mit Sprachbehinderten geht es aus praktisch-sprachpädagogischem und -didaktischem Interesse in besonderer Weise um deren Sprache. Deshalb kommt es darauf an, in jedem Akt des handlungsgebundenen Sprachgebrauchs die jeweils spezifischen sprachlichen Bedingungen zu betrachten, unter denen dieser Sprachgebrauch vonstatten geht (vgl. 2.2), gleichzeitig diese hinsichtlich der alltäglichen Lebensbedingungen der Betroffenen zu reflektieren und zu bewerten.

Zu den konkreten Bedingungen der Sprachentwicklung kann sehr Verschiedenes gehören, z.B.: Wertschätzungen, die vorsprachlichen Äußerungen eines Schwerstbehinderten entgegengebracht werden; Normativitäten, die wir beim Gebrauch von Spielmaterialien in der sprachtherapeutischen Situation mit Kindern lebendig werden lassen; Vorlieben, die Kinder für bestimmte Tätigkeiten haben; auch die sprachlichen Floskeln, mit denen sie darüber in kommunikativen Austausch treten; die Wahl der Worte, mit denen der Aphasiepatient seine Wünsche äußert; das Verständnis, das die Therapeutin diesem entgegenzubringen in der Lage ist; das handlungsbegleitende Sprechen, das wir einem sprachentwicklungsverzögerten Kind angewöhnen; und die „guten Sätze“, die wir dann bald von ihm erhoffen.

Eine Gefahr besteht nun darin, den Begriff des sprachlichen Handelns so weit zu fassen, daß er beliebig mit ganz unterschiedlichen

theoretischen Beiträgen zur Sprachbehindertenpädagogik wie praktischen Aufgaben in Verbindung gebracht werden kann. Tatsächlich wird mit diesem Begriff in der pädagogischen Fachliteratur sehr oberflächlich umgegangen. Wer möchte heute von sich behaupten, daß er im Sprachunterricht und in sprachförderlicher Therapie nicht „handlungsorientiert“ arbeitet? Gerade im Praxisfeld integrativer Pädagogik mit Sprachbehinderten hat sich ein sehr allgemein gehaltener Handlungsbegriff etabliert (vgl. dazu *Ahrbeck/Welling* 1991). Deshalb sind Kriterien anzugeben, anhand derer sich entscheiden läßt, ob „wirklich“ im Sinne einer handlungstheoretischen Orientierung gearbeitet wird.

Die Kooperative Pädagogik stellt ein in diesem Zusammenhang nützliches pädagogisches Rahmenkonzept dar, an dem wir uns in unserer weiteren Darstellung orientieren. Zu ihren Grundlagen gehört es, menschliches Handeln als *zielgerichtetes, begrifflich strukturiertes* (plangeleitetes) und *wertorientiertes* Tun aufzufassen. Hierzu ist eine Reihe von Veröffentlichungen erschienen, auf die wir an dieser Stelle nur verweisen können (z.B. *Schönberger* 1987a, b; *Schönberger/Jetter/Praschak* 1987; *Jetter* 1987b, 1988; *Ritter* 1988; *Treeß et al.* 1990; *Praschak* 1990, 1992). Unter dem Gesichtspunkt des sprachlichen Handelns wurde diese Konzeption von *Welling* (1990, 1991) ausgearbeitet und sprachstörungsspezifisch in einigen Aspekten präzisiert.

2.3.1 Zielgerichtetes Sprachhandeln

Unter einem Ziel ist nach der Definition *Schönbergers* (1987b, S. 88) „ein als wertvoll erachtetes Anderssein, auf das unsere Handlungspläne beweglich ausgerichtet sind“, zu verstehen. *Von Cranach et al.* (1980, S. 25) bezeichnen das Ziel als „... den vor oder während der Handlung vorgestellten Zustand am Ende der Handlung ... (Eine handelnde Person) erlebt die Handlung als um des Zieles willen vorgenommen, auf das Ziel gerichtet, vom Ziel bestimmt; das Ziel ist der Zweck der Handlung.“

Auch jede Sprachhandlung enthält das Merkmal der bewußten und unbewußten Zielgerichtetheit. Entsprechend der psycholinguisti-

schen Bestimmung von Sprache (vgl. Kap. 2.2) ist es plausibel, zwei Arten von Zielen zu unterscheiden: (a) außersprachliche Ziele, die mit Hilfe sprachlicher Mittel erreicht werden sollen. Ein Beispiel hierfür wäre, von anderen etwas erfragen oder erbitten. Hierzu müssen bestimmte sprachliche Mittel eingesetzt und spezifische sprachliche Formen verwendet werden; das Ziel selbst ist hierbei aber nichtsprachlich. (b) Die Hervorbringung einer sprachlichen Äußerung selbst kann ein Ziel darstellen, wie es zum Beispiel bei Wortspielen, Witzen, beim „sprachlichen Slapstick“ der Fall ist. Auch bei der Suche nach einem passenden Wort stellt Sprache das gegenstandsbezogene Ziel dar, auf das das jeweils strukturierte (Sprach-)Wissen kreativ ausgerichtet ist. Beide Zielformen sind bei jedem Sprecher gleichzeitig vertreten. Sie entsprechen den beiden psychologischen Funktionen der Sprache, der Repräsentations- und der Kommunikationsfunktion wie auch der Möglichkeit des Sprechers, Sprache zu vergegenständlichen, sie also metasprachlich zu benutzen. Auch die Strategien der kindlichen Sprachverwendung zeichnen sich dadurch aus, daß bestimmte Ziele angestrebt werden, wobei das Kind ebenso wie jeder andere Sprecher eine kognitiv und emotional gesteuerte Bewertung der Wirksamkeit und Funktionalität seiner sprachlichen Mittel vornimmt (vgl. *Piaget* 1963; *Bertoud-Papandropoulou* 1978; *Papandropoulou/Sinclair* 1974; *Welling* 1990, S. 302ff.).

Für die didaktische Organisation einer unterrichtlichen, diagnostischen und therapeutischen Zusammenarbeit mit Sprachbehinderten ist daraus abzuleiten, daß die Prozesse der Koordinierung von Zielen (Kind-Kind, Kind-Erwachsener, etc.) zu einem besonderen Merkmal didaktischer Planung und Realisierung werden müssen.

2.3.2 Begrifflich strukturiertes Sprachhandeln

Der Terminus „Begriff“ bezieht sich auf die geistige Struktur des Erkennens. Kurz gefaßt stellt der Begriff das gesamte Wissen des Subjekts über den Gegenstand dar (vgl. *Szagan* 1983, S. 215), mithin auch über den Gegenstand Sprache (vgl. *Bertoud-Papandropoulou* 1978). Das, was das Kind also über

einen Zusammenhang „weiß“, was es erkennt und begreift, kann es mit Hilfe von Worten und Symbolen ausdrücken.

„Zählen“ kann zum Beispiel als verbaler Ausdruck eines entwickelten Zahlbegriffs verstanden werden. Wenn wir Kinder im mathematischen Anfangsunterricht eine Reihe von Gegenständen zählen lassen, ohne daß diese Tätigkeit vom einzelnen Kind begrifflich strukturiert und kontrolliert werden kann, erzeugen wir allzu leicht einen verbalen Schematismus, der eine gründliche Aneignung der Zahl eher verhindert als fördert. Die einzelnen (verbalen) Zahlwörter oder (graphischen) Ziffern erhalten so noch keine Bedeutung. Bedeutung erhalten solche verbalen oder graphischen Symbole erst dann, wenn das Kind sie in Beziehung setzen kann zu seinen entwickelten kognitiven Möglichkeiten. Oder, im Sinne der Begriffs- und Bedeutungsforschung: Wortbedeutungen sind vernetzte Strukturen sich entwickelnder Begriffssysteme (vgl. *Seiler/Wannenmacher* 1985). Sprachdidaktisch ist diese enge Verflechtung von Wort, Begriff und Bedeutung also von erheblicher Relevanz.

Anhand des sich entwickelnden Zeitbegriffs wurde dieser Zusammenhang bei sprachbehinderten, schwerhörigen und nicht-behinderten Kindern von *Welling* (1990) untersucht. Es zeigte sich auch bei alltäglichen Verrichtungen (z.B. im Spielgeschehen, bei Bildgeschichten, Erlebnisberichten) eine gewisse Parallelität der Fortschritte in der verbalen und kognitiv-begrifflichen Kompetenz der Kinder. Für die Didaktik der Sprachbehinderten bedeutet dies, daß die im Unterricht und in der Therapie behandelten Thematiken, sprachlichen Gegenstände und sprachbezogene Ziele vom Blickpunkt der kognitiv-strukturellen Fähigkeit des Kindes her beurteilt werden müssen.

2.3.3 Wertorientiertes Sprachhandeln

Sprachanthropologisch ist unbestritten, daß das sprachliche Handeln des Menschen unabdingbar die Züge seiner Zeit, seiner Lebenswelt, seiner inneren und äußeren Erfahrungen trägt (vgl. *Wandruszka* 1979). Psychologisch gesehen beinhaltet jeder Akt sozialen Handelns wertschaffende Interessen und wertorientierte Einstellungen gegenüber Personen, Dingen und Ereignissen (vgl. *Pia-*

get 1973; 1977). Dies gilt offenkundig auch für die Sprache und die Sprechfähigkeit selbst. Der Einzelne muß in einem beträchtlichen Maße seine schöpferische Aktivität aufwenden, um das Gebrauchsmittel Sprache im wertorientierten sozialen Austausch zu erwerben, zu entwickeln und die Normen und Regeln zu beachten (vgl. *Hartung* 1978).

Das dritte Merkmal sprachlichen Handelns, die Wertorientiertheit, ist also inhaltlich auf das engste mit der kulturellen Lebenswelt verbunden. Dort erleben die direkt oder indirekt Betroffenen tagtäglich aufs neue, was es heißt, wenn jemand in einer oder mehreren Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung „gestört“, zum Beispiel „sprachgestört“ oder „sprachlich minderwertig“ ist. Die Erfahrungen, die sprachlich auffällige, beeinträchtigte oder behinderte Kinder mit ihren sprachlichen Produktionen nach den normativen Maßstäben ihrer Umwelt machen, führen zu Selbstbeurteilungen und bestimmten Vorstellungen darüber, wie andere die eigenen sprachlichen Produktionen bewerten. Der Wert, der der eigenen Sprache zugemessen wird, wirkt dann auf den sprachlichen Gestaltungsprozeß selbst zurück (vgl. *Welling* 1990, S. 323ff.).

Eine Didaktik der Sprachbehinderten hat in diesem Zusammenhang zu reflektieren, unter welchen Bedingungen vom Kind geäußerte und pädagogisch geforderte Sprachproduktionen für ein Kind wertvoll und wichtig werden. Denn ein Kind kann sich außersprachliche Inhalte und einen Großteil des sprachlichen Forminventars nur schwerlich zu eigen machen, wenn ihm diese unter bestimmten materiellen und sozialen Bedingungen nicht wertvoll, das heißt nicht bedürfnisbezogen verwertbar sind.

2.3.4 Sprachliches Handeln als Einheit

Die genannten wesentlichen Merkmale sprachlichen Handelns stehen in engstem inneren Zusammenhang, so daß vom Gedanken der Einheitlichkeit sprachlichen Handelns auszugehen ist. Thesenartig läßt sich dies grob so zusammenfassen:

- Das Kind (auch das sprachbehinderte Kind) handelt zielgerichtet und strebt mit Hilfe sprachlicher Mittel für sich und mit anderen Ziele an, wenn sie erkennbar und

- seiner eigenen Wertschätzung zugänglich sind (Ziel – Begriff – Wert).
- Das Kind mißt eigenem Sprachhandeln sowie demjenigen Anderer insoweit Wert bei, als ihm dieses in seiner Wertschafftheit erfahrbar ist und es von ihm auf bedeutsame Ziele hin ausgerichtet werden kann (Wert – Begriff – Ziel).
 - Das Kind strukturiert seine Sprachverwendung und diejenige der Kommunikationspartner begrifflich. Sein jeweiliges Niveau begrifflicher Strukturiertheit ist der Maßstab, an dem es sprachbezogene Ziele erkennt und wertorientiert verwirklicht (Begriff – Ziel – Wert).

Damit sind wesentliche Merkmale des sprachlichen Handelns in ihrem inneren Zusammenhang benannt und die eingangs aufgeworfene Frage („Wie und warum entwickelt ein Kind unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen seine Sprache?“) aspekthaft beantwortet.

Als handlungsorientiert kann eine pädagogische Arbeit mit Sprachbehinderten immer dann gelten, wenn sie sich auf die hier dargestellten Bestimmungsmerkmale einläßt und sie zu Reflexionskriterien ihrer Theorie und Praxis erhebt.

3. Professionalität und integrative Praxis

Die bisherigen Überlegungen zur Handlungstheorie, zur Sprache und zum sprachlichen Handeln stellen aus unserer Sicht eine entscheidende, wenngleich noch weiter ausdifferenzierende Grundlage für die professionelle Tätigkeit mit sprachbehinderten Kindern dar. Dies gilt völlig unabhängig davon, ob diese Arbeit im institutionellen Rahmen der Sonderschule, eines „sprachheilpädagogischen Förderzentrums“ oder in integrativen Gruppen geleistet wird.

Geht man von einem solchen handlungstheoretischen Verständnis in der Arbeit mit sprachbehinderten Kindern aus, dann sind zwei Fragen, eine inhaltlich-pädagogische und eine organisatorische, zu klären:

- 1) Welcher Art sind die sprachbehindertenpädagogischen Tätigkeiten, die sich auf ein handlungstheoretisches Verständnis pädagogischer Arbeit berufen können?

- 2) Welches ist die schulische Organisationsform, in der ein solches Verständnis einer professionalisierten sprachbehindertenpädagogischen Tätigkeit am besten realisiert werden kann?

Wie eingangs dargestellt, läßt sich eine Entscheidung über den schulischen Ort, an dem ein Kind unterrichtet und gefördert werden soll, erst dann treffen, wenn es Klarheit über die zugrundeliegenden pädagogischen Konzepte und über die Bedingungen gibt, unter denen sie sich realisieren lassen. Deshalb zunächst einige Ausführungen zu speziellen Tätigkeiten, die eine Professionalität sprachbehindertenpädagogischen Handelns ausmachen. Damit sollen die am Anfang aufgeworfenen Fragen nach der Störung sprachlichen Handelns („Unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen ist seine Sprachentwicklung in welcher Form und warum gestört?“) und nach den Möglichkeiten pädagogischer Einflußnahme („Welche Bedingungen sind pädagogisch herzustellen, damit sprachbehinderte Kinder sich in ihrem sprachlichen Handeln weiterentwickeln können?“) beantwortet werden.

3.1 Spezielle sprachbehindertenpädagogische Tätigkeiten

Wir gehen von einer allgemeinen Bestimmung sprachbehindertenpädagogischer Tätigkeiten aus, die *Knura* (1982) bereits Ende der siebziger Jahre vorgenommen hat. Demnach zielen die Tätigkeiten des Sprachbehindertenpädagogen in Diagnostik und Therapie darauf ab,

- „die jeweilige Sprachstörung in ihrer Struktur und Regularität, in ihrem Bedingungsgefüge und ihrer Entwicklungsdynamik möglichst genau zu erkennen,
- ihre Bedeutung für das individuelle Erleben und Verhalten des betroffenen Menschen, für seine personale und soziale Entwicklung und für seine kommunikativen Möglichkeiten sorgfältig zu erschließen,
- pädagogische Notwendigkeiten in bezug auf Therapie, Erziehung und Unterricht plausibel abzuleiten und Wege für ihre Realisierung vorzuschlagen“ (*Knura* 1982, S. 55f.).

„Störungen erkennen“, „Bedeutungen erschließen“ und „pädagogische Notwendigkeiten realisieren“ gehören in ihrer Einheitlichkeit nach wie vor zu den wesentlichen Tätigkeiten des Sprachbehindertenpädagogen. Knuras Ausführungen sind jedoch formal gehalten und die Inhalte dieser Tätigkeiten nicht weiter ausgearbeitet; hier sind aus der sprachhandlungstheoretischen Perspektive Vertiefungen möglich.

Im folgenden wird zunächst über die sprachliche Entwicklung eines sechsjährigen Vorschulkindes berichtet, um die Überlegungen zu den speziellen sprachbehindertenpädagogischen Tätigkeiten anhand dieses Materials darstellen zu können.

Rolf (6;3) genoss als einziges Kind seiner Eltern deren ungeteilte Aufmerksamkeit. Bereits in seinem zweiten Lebensjahr erhielt er sehr reichlich Spielmaterialien von hohem materiellen Wert. Soweit heute rekonstruierbar, haben die Eltern die Spielhandlungen ihres Kindes, in der Regel unter nicht geringem Zeitaufwand, stark dominiert. Dabei haben sie sich eher an einem funktionsgebundenen Ablaufgeschehen (beispielsweise beim Spiel mit einer Modelleisenbahn) orientiert als an den Gebrauchswerten, die Rolf den Spielmaterialien seinem Entwicklungsniveau gemäß selbst zugeschrieben hat.

Auch im sprachlich-kommunikativen Austausch scheinen die Eltern besonders vom dritten Lebensjahr ihres Kindes an zunehmend stärker auf eine Art „Wohlgeformtheit“ der kindlichen Sprachprodukte Wert gelegt zu haben als auf Prozesse aktiver Mitgestaltung. Nach eigenen Aussagen hatten die Eltern zu jener Zeit allerdings noch keine Auffälligkeiten in der Sprachverwendung ihres Sohnes bemerkt. Das Entwicklungsniveau und die Form des Austausches mit ihrem Kind hatten sie immer als „normal“ empfunden. Die Mutter war der Auffassung, die Sprachentwicklung ihres Dreijährigen durch häufige Korrekturen im Rahmen ihres gemeinsamen Alltags „gut gefördert“ zu haben. Immer hätte sie damit die Absicht verbunden, sein sprachliches Können auf höheres Niveau zu bringen, ohne

allerdings auf die kindlichen Möglichkeiten in gebührendem Maße einzugehen.

Sprachlich dominierten bei Rolf etwa bis zum vierten Lebensjahr Ein- und Zweiwortäußerungen. Dies wurde ärztlicherseits im Rahmen der U8-Vorstellung (vgl. Bruggemann 1991) im 52. Lebensmonat als schwerwiegende Beeinträchtigung klassifiziert („Sprachentwicklungsstörung mit schwersten Artikulationsstörungen“). Eine Fachkraft für Frühförderung, die alsbald ihre Arbeit aufgenommen hatte, versuchte in der Folgezeit, die anfänglich starken Widerstände seitens der Eltern durch Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit zu überwinden und sie zur Durchführung einer Sprachtherapie zu veranlassen.

3.1.1 Störungen erkennen

Ein handlungstheoretisches Verständnis sprachlicher Störungen geht vom Standpunkt des Kindes aus. Solange die Sprache dem Sprecher in der Kooperation mit anderen wertvoll erscheint und sich im kommunikativen Austausch als zielgerichtet verwertbar erweist, fördert die Kooperation seine sprachliche Identitätsentwicklung. Im übertragenden Sinne: Für das Kind ist die eigene sprachliche Ordnung die Norm, die Form seiner Sprachverwendung gilt ihm als normal.

Eine gestörte Sprache liegt für ein Kind dann vor, wenn es im sozialen Austausch einen Verlust der von ihm selbst geschaffenen Ordnung erlebt. Dies geschieht etwa dann, wenn im Alltag die erfolgreich aufgebaute sprachliche Ordnung des Kindes von den anderen in der Kommunikation phasenweise oder ständig mißachtet und damit existentiell in Frage gestellt wird. Mit dem Verlust dieser Ordnung kann eine sprachliche Identitätskrise einhergehen, die zu den bekannten Symptomatologien gestörter Sprache führt.

Eine Sprachstörung ist in diesem Sinne die Folge verschiedener objektivierbarer Gegebenheiten des sprachlichen Handelns. „Sprachstörungen erkennen“ heißt demnach, eine individuelle Symptomatologie in ihrer Systemhaftigkeit zu beschreiben, zu untersuchen und sie auf dem Hintergrund einer individuellen sprachlichen Entwicklungsgeschichte zu deuten und zu bewerten. Die Brauchbarkeit vieler diagnostischer

Hilfsmittel ist in diesem Rahmen zu bewerten.

Beim Versuch einer qualitativen Sprachanalyse (vgl. von Knebel 1988; Bertz 1991) gelangte der Therapeut u.a. zu dem Ergebnis, daß Rolfs Sprache weniger in phonetischer Hinsicht – u.a. zeigte sich eine allgemeine Tendenz zur Addentalität – als vielmehr im phonologischen System ungewöhnliche Konstruktionen aufwies. Dies zeigte sich zum Beispiel in Alveolarisierungen, Plosivierungen, in der konstanten Wirksamkeit von Assimilationsprozessen (vgl. zum phonologischen Hintergrund Hacker/Weiß 1986). Die Grammatik dieses Kindes, die mit dem „morpho-syntaktischen Entwicklungsgitter“ nach Bertz (1991) überprüft wurde, zeigte eine Asynchronität hinsichtlich morphologischer (Phase III, nach Clahsen) und syntaktischer Besonderheiten (Phase IV). (Weitere Einzelheiten der Sprachanalyse können aus Platzgründen hier nicht wiedergegeben werden.)

Ein wesentlicher Aspekt der vertiefenden diagnostischen Tätigkeit bestand in der Entschlüsselung der in dieser Familie herrschenden Normgefüge und Wertsysteme. Hervorzuheben ist, daß die bereits genannten Werte und Normen sowohl im Spiel als auch in der sprachlichen Kommunikation immer existent waren. Vom Standpunkt der Eltern war beides „normal“. Sie gingen wohlwollend auf die sprachlichen Äußerungen des Kindes ein (wenn auch häufig unter wenig konstruktiven Spielbedingungen) und kritisierten und korrigierten doch gleichzeitig den von ihnen miterzeugten „minderwertigen“ Sprachgebrauch. Dieses kritische Bewußtsein der Eltern orientierte sich an den Sprachprodukten, d.h. an den Symptomen und weniger an den Prozessen, die diese Produkte hervorgebracht haben. Für die Eltern entbehrte Rolfs Sprache, gemessen an ihren Normen, die vertraute und als notwendig erachtete Ordnung.

Vom Standpunkt des Kindes führte dies zu einer Beeinträchtigung seiner sprachlichen Identitätsentwicklung. Rolf konnte seine Ziele mit Hilfe seiner sprachlichen und außersprachlichen Möglichkeiten oft

nur bedingt verwirklichen und in vielen Fällen die spiel- und sprachbezogenen Interventionen seiner Eltern kognitiv und emotional nicht nachvollziehen und einordnen. Dem Kind wurde unter diesen Bedingungen eine Handlungsorientierung beim Aufbau seiner Sprache sehr erschwert.

„Störungen erkennen“ heißt, die Störanfälligkeit der Sprachverwendung in einem bestimmten sozial-kommunikativen Umfeld aufzuklären. Dabei muß im Einzelfall genauer, als es hier möglich gewesen ist, verdeutlicht werden, in welcher besonderen Weise Symptomatik, sprachliches Handeln und spezifische Interaktions- und Kommunikationsformen zueinander in Beziehung stehen.

Wichtig ist, daß in einem so verstandenen Störungsbegriff die zentralen Kategorien der Ordnung, der Norm und des mehr oder weniger regelhaften Entwicklungsprozesses enthalten sind. Auf sie kann bei einer Bestimmung einer sprachlichen Störung nicht verzichtet werden.

3.1.2 Bedeutungen erschließen

„Störungen erkennen“ und „Bedeutungen erschließen“ – beide Tätigkeiten sind aus handlungstheoretischer Sicht untrennbar miteinander verknüpft. Indem der Sprachbehindertenpädagoge eine Sprachstörung zu entschlüsseln versucht, wird er sogleich der Symptomatik eine bestimmte Bedeutung zumessen und sie in ein umfassendes Bezugssystem einordnen.

Der Begriff der Bedeutung läßt sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln definieren. Linguistisch betrachtet, bezieht sich dieser Terminus bekanntlich auf semantisch-lexikalische Einheiten. Unter psycholinguistischem und entwicklungspsycholinguistischem Gesichtspunkt meint „Bedeutung“ die begriffsgebundenen subjektiven Erkenntnis-, Verstehens- und Erlebnisprodukte, die dem Individuum entweder habituell zur Verfügung stehen oder aktuell erzeugt werden (siehe 2.2 und 2.3). Sprachhandlungstheoretisch ist hervorzuheben, daß sich „Bedeutungen“ unter bestimmten biographischen Bedingungen, in der Auseinandersetzung des Individuums mit der konkreten Alltagswirklichkeit, auf der Grund-

lage von Zielsetzungen, kognitiven Strukturiertheiten, Interessen und Wertorientierungen des jeweiligen Sprechers zu entwickeln. So gesehen schließt der Sprachhandlungsbegriff den Aspekt mit ein, Störungen zu erkennen.

Die Sprachpädagogik und Sprachdidaktik hat es mit jedem der genannten Aspekte zu tun, wobei linguistische Erkenntnisse von besonderem Interesse sind. Dabei wird versucht, die gebräuchlichen Bedeutungsinterpretationen, Verwendungsarten und Verwendungsrestriktionen von bestimmten Worten und Sätzen in den gewöhnlichen Redesituationen auszumachen (vgl. *Seiler/Wannenmacher* 1983). Stärker noch als die Sprachpädagogik ist die Sprachbehindertenpädagogik veranlaßt, ihre Praxis unter Bezugnahme auf die umfassenderen Aspekte der begriffsorientierten Bedeutungsforschung und der sprachhandlungstheoretischen Bedeutungsinterpretationen bei Kindern einzustellen.

Das Beispiel Rolf ist hier wiederum heranzuziehen:

Auch wenn Rolf, beispielsweise im Spiel mit seinen Eltern, dieselben Worte und Sätze gebraucht wie sie, sind seine Begriffe und Bedeutungen nicht identisch mit denen der Erwachsenen. Offenkundig haben die Eltern aufgrund ihres übermäßig aktualisierten Normsystems diesen Sachverhalt nicht richtig wahrnehmen können. So kam es, daß Rolf seinen eigenen Sprachgebrauch etwa ab dem dritten Lebensjahr im familiären Alltagsgeschehen subjektiv als wenig bedeutsam und konstruktiv erlebt haben muß. Inhalte, die er mit Hilfe seiner sprachlichen Möglichkeiten kommunizieren wollte, wurden so immer stärker zweitrangig zugunsten der geforderten Verwendung „einwandfreier“ sprachlicher Produktionen. Diese sind dann, von den Eltern intuitiv an außerindividuellen Kriterien normativer Sprache gemessen, zunehmend zu einem offenkundig wenig geeigneten Mittel im sozialen Austausch geworden.

Eine Sprachgebrauchsanalyse, die handlungstheoretisch gestützt ist, setzt den Sprachgebrauch eines Kindes zu dessen Zielen, begriffenen Möglichkeiten und wertschaf-

fenden Interessen und Überzeugungen in Beziehung. Gelingt es in der Kooperation mit diesem Kind, hinsichtlich dieser Merkmale zu einer Verständigung zu kommen und die thematisch gebundene Sprachverwendung darauf abzustimmen, kann von einer geglückten Kommunikation gesprochen werden. Die Kommunikation kann gelingen, weil sie an den Lernvoraussetzungen des Betroffenen ansetzt. Die Sprachbehindertenpädagogik muß deshalb an der Analyse und Rekonstruktion der spezifisch verwendeten Bedeutungen und biographisch bedingten Anwendungsrestriktionen einer bestimmten, gestörten Sprachverwendung interessiert sein, um sie sprachdidaktisch vermitteln zu können.

Sprachdiagnostisch ist, wie bei Rolf geschehen, nach dem Niveau des Gebrauchs syntaktischer und morphologischer Strukturen oder nach den Möglichkeiten lexikalischen Lernens zu fragen. In der konkreten Sprachtherapie sind dann entsprechend die notwendigen sprachbezogenen Bedingungen zu realisieren, etwa durch ein verstärktes Angebot ausgewählter morphologischer Strukturen, die dem Kind die Aneignung bestimmter Merkmale erleichtern (vgl. *Dannenbauer* 1984; *Dannenbauer/Künzig* 1991). Um die Frage nach der Bedeutung, die der Sprachunterricht, die Therapiesituation oder die Sprachverwendung insgesamt für ein Kind hat, beantworten zu können, reicht ein Verweis auf die Grammatik oder Semantik der deutschen Sprache nicht mehr aus. Denn falls ein Kind die eigene Sprache und Sprechfähigkeit in seinen normierten sozialen Bezügen nicht als wertvoll begreift und erlebt, wird es ihnen auch in der speziellen Fördersituation keine große Bedeutung beimessen können.

3.1.3 Pädagogische Notwendigkeiten realisieren

Im pädagogischen Prozeß arbeiten in der Regel Kinder, Eltern sowie die Fachkräfte für Unterricht und Erziehung, Therapie und Beratung zusammen. Was im pädagogischen Prozeß geschieht, richtet sich nach dem, was zwischen allen Beteiligten *pädagogisch möglich* und *moralisch* sowie *ethisch* geboten ist. Diese formale Bestimmung soll nun konkretisiert werden.

Was pädagogisch möglich ist, wird bestimmt durch das je unterschiedliche Entwicklungsniveau aller Beteiligten, der Kinder, Eltern und Fachleute, durch deren Sprachhandlungsfähigkeit, insbesondere durch deren Reflexionsfähigkeit über sprachliche, über eigene sprachbezogene Normativitäten und Wertorientierungen.

In welcher Weise Kinder, Eltern und Fachleute füreinander und miteinander arbeiten, ergibt sich aus dem Begriff der Kooperation, den die Beteiligten im pädagogischen Prozeß zu verwirklichen imstande sind. Eine Sprachbehindertenpädagogik, die sich der Idee und der „Ethik der Kooperation“ (Schönberger 1987b) nicht verschließt, und es als moralisch geboten ansieht, Kooperation unter gleichwertigen Personen zu verwirklichen, fragt nach der Einheit der von Knura (1982) aufgeführten Tätigkeiten des Erkennens von Störungen, der Erschließung von Bedeutungen und der Realisierung pädagogischer Notwendigkeiten. Die letztgenannte Tätigkeit ist in diesem Verständnis kein Element einer unverbundenen Reihung von Aufgaben, sondern der umgreifende Teil eines ganzheitlichen Geschehens.

Die pädagogischen Notwendigkeiten, die es zu realisieren gilt, sind auf drei verschiedenen analytischen Ebenen zu betrachten und miteinander in Beziehung zu setzen. Umgreifend ist jeweils die Ebene der *biographischen Analyse* (Ebene 1), die versucht, die Geschichte des besonderen Alltags der Betroffenen mit seinen besonderen Entwicklungsvoraussetzungen und -bedingungen zu rekonstruieren. Damit in enger Verbindung steht die Ebene der *Sprachhandlungsanalyse* (Ebene 2), die die Struktur einer jeweiligen individuellen Sprachverwendung handlungstheoretisch aufschlüsselt, d.h. situativ und individualgeschichtlich ausdeutet (Kriterien siehe unter 2.3). Mit geschärftem Blick für die Heterogenität des in Frage gestellten Gegenstandes ist dann die Ebene der *mikroanalytischen Betrachtung der entwickelten Sprache bzw. Sprachverwendung* heranzuziehen (Ebene 3). Dadurch lassen sich die sprachlichen Spezifitäten, die den Therapie- und Unterrichtsgegenstand i.e.S. darstellen, aspekthaft und vorläufig abklären. Der so bestimmte Unterrichts- und Therapiegegenstand ist dann im

weiteren didaktisch ausdifferenzieren und praktisch zu erproben.

Aus den Angaben zur lebensgeschichtlichen Entwicklung Rolfs wurde deutlich, daß bei diesem Kind in erster Linie der besondere Alltag seiner Familie mit ihren speziellen Interaktionsformen zu dieser problematischen Entwicklung geführt hat. Diese haben ihn häufig überfordert, wobei sie den kommunikativen Akzent zumeist stärker auf die sprachliche Form als auf den Inhalt der Kommunikation legten. Dies mag zur Folge gehabt haben, daß der Junge seine Sprache in der erwarteten Regelmäßigkeit nicht oder nur sehr mühevoll entwickeln konnte (Ebene 1). Sprachhandlungstheoretisch ist bedeutsam, daß er, gemessen an seinen kognitiv-begrifflichen Möglichkeiten, nur bedingt in der Lage war, die mit den Anforderungen der Eltern verbundenen Zielsetzungen nachzuvollziehen. Denn die Sprache war ihm nicht bedürfnisbezogen verwertbar und die üblicherweise in dieser Familie gepflegte Sprachkultur für ihn nicht produktiv, so daß er die sprachspezifischen Formative in der erwarteten Vielfalt nicht hat erwerben können (Ebene 2).

Rolfs problematische Entwicklungsbedingungen wurden nicht frühzeitig erkannt und im Rahmen einer Frühförderung verändert. Ein Jahr vor Schuleintritt erwies er sich als unumgänglich, die Eltern über die sprachliche Problematik ihres Sohnes umfassend zu informieren und sie davon zu überzeugen, daß sie ihre sprachlichen Interaktionsgewohnheiten zu verändern hatten. Gleichzeitig hatte eine professionelle Förderung die Sprach- und Sprechleistungen des Kindes auf höheres Niveau zu bringen. Die Mitarbeit der Eltern hatte sich dabei möglichst auf sämtliche Bereiche zu beziehen, in denen Sprache für alle beteiligten Interaktionspartner wieder wertvoll und bedeutsam werden konnte, bei den täglichen Verrichtungen ebenso wie bei ausgewählten Therapiegegenständen. Im Falle von Rolf waren dies u.a. die Asynchronität von Morphologie und Syntax sowie die entwickelten (Un-)Regelmäßigkeiten im phonologischen System (Ebene 3).

Die eingangs gewählte formale Definition von sprachbehindertenpädagogischer Professionalität ist damit in einigen Aspekten inhaltlich konkretisiert worden. Sie meint, daß das Problem von Sprache und Sprachstörungen von zwar verschiedenen, aber zusammenhängenden Betrachtungsebenen reflektiert und in die „pädagogische Tat“ umgesetzt werden muß. Die notwendige Rekonstruktion und Analyse bezieht sich auf die jeweilige einzigartige Biographie, auf die Inhalte und Formen der Sprachhandlungen sowie auf die individuellen Sprachspezifitäten des betroffenen Kindes. Erst im Zuge einer solchen Denkarbeit schafft sich der Sprachbehindertenpädagoge die Voraussetzungen zur Kooperation mit den Beteiligten.

4. Sprachbehinderte Kinder in der integrativen Grundschule

Nun können wir unseren Argumentationskreis schließen und auf die Frage zurückkommen, wie unter den aktuellen schulorganisatorischen Entwicklungen die Förderung sprachbehinderter Kinder mit den Mitteln von Unterricht, Beratung und Therapie organisiert werden sollte.

Wenn man unseren bisherigen allgemeinen Ableitungen und Konkretisierungen zum sprachlichen Handeln folgen mag und anerkennt, daß (1.) Spracherwerb und Sprachverwendung eines Kindes in seine konkrete Lebenssituation und die dort realisierten Kommunikations- und Kooperationsverhältnisse eingebettet sind, daß (2.) die Verwendung der eigenen Sprache als eine aktiv-schöpferische Leistung anzusehen ist, die dem Kind in seinem sozialen Kontext als sinnhaft und nützlich für die Bewältigung von Alltagsproblemen erscheinen muß, daß (3.) ein Kind die Normativität von Sprache nur durch den normativen und wertorientierten Sprachgebrauch lebendiger und für das Individuum bedeutsamer Lebensgemeinschaften erfahren kann und daß (4.) sich seine sprachlichen Besonderheiten in einem solchen Rahmen ausgeformt haben und weiterentwickeln werden, so mag unser *pädagogisches Argument* auch für die Lösung des organisatorischen Problems genutzt werden:

Die Organisation von Schule, Unterricht, Be-

ratung und Therapie sollte die im dargelegten Sprachhandlungskonzept beschriebenen Bedingungen der Sprachentwicklung aufnehmen und schulische Situationen auf mehreren Ebenen als *kooperative Situationen* gestalten. Dadurch sollte jedes Kind die Verwendung und Weiterentwicklung der eigenen Sprache als einen aktiven und von ihm selbst kontrollierten, wertschöpfenden Akt erleben können.

Unterrichts- oder therapieorientierte Situationen wären danach wie folgt zu gestalten: 1. Das sprachbehinderte Kind muß sich als erfolgreich in der Entwicklung und Verwendung seiner Sprache erleben können. 2. Das Kind muß – zusammen mit seinen Kooperationspartnern – die Möglichkeit haben, seine sprachlichen Produkte als wertvoll zur Lösung gemeinsamer Probleme zu erleben; es darf nicht aufgrund seiner Beeinträchtigung in eine randständige Position gedrängt werden. 3. Die sprachlichen Besonderheiten (Störungen) des Kindes sind veränderungswirksam zu thematisieren.

Diese allgemeinen Forderungen sind jedoch nur dann einzulösen, wenn entsprechende didaktische Konzeptionen vorliegen und verwaltungstechnisch abgesichert sind. Ein prominentes Beispiel hierfür ist die Notengebung. Die praktizierte Notengebung orientiert sich am interindividuellen Leistungsvergleich von Kindern, bezogen auf außerindividuell definierte Anforderungen. Diese ist nicht geeignet, die unter einem Kooperationsbegriff gestalteten Unterrichtsprozesse und Unterrichtsergebnisse angemessen zu beschreiben (vgl. *Schönberger 1987a; Jetter 1987a*); sie muß zugunsten einer Bewertungspraxis abgelöst werden, die die gegenstandsbezogenen Kompetenzen und die schon entwickelten Möglichkeiten zur Kooperation gleichermaßen ins Blickfeld rücken.

Dem möglichen Vorwurf, mit einer in dieser Weise auf das Individuum bezogenen Bewertungspraxis würden Kinder niemals zur Erfüllung gesellschaftlicher Leistungsvorstellungen gebracht, halten wir für abwegig. Unser Beispiel Rolf zeigt, wie viele Beispiele aus der alltäglichen pädagogischen Praxis, daß Rolf unter den Anforderungen seiner Bezugspersonen scheiterte und keine Chance hatte,

seine Sprache erwartungsgemäß weiterzuentwickeln. Hätte man bei Rolf weiterhin ausschließlich außerindividuelle Maßstäbe angelegt, wären die bisherigen Bedingungen des Scheiterns immer noch wirksam geblieben. Nur einzig durch das Eingehen auf seine Handlungsvoraussetzungen, seine gegenstandsbezogenen und sozialen Förderbedürfnisse hatte Rolf die Chance, sich gesellschaftlich geltenden Normvorstellungen zu nähern.

Die Bestimmung der Förderbedürfnisse von Rolf hinsichtlich der Weiterentwicklung seiner Sprache wird allerdings professionell erst dadurch, daß (1.) der Sprachbehindertenpädagoge die Gegenstände und Ziele von Unterricht und Therapie für Rolf kompetent definiert, (2.) sie am allgemeinen Ziel der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit orientiert und (3.) thematisch mit pädagogischen Mitteln realisiert.

Was am Beispiel von Rolf verdeutlicht wurde, wäre nunmehr in einer Didaktik der Sprachbehinderten zu verallgemeinern und in integrativen Praxisfeldern zu verwirklichen. Zu den herausragenden Merkmalen einer solchen Didaktik würde gehören, das Besondere der je individuellen Sprachstruktur zu erkennen, ihre Bedeutung auf dem Hintergrund der je einzigartigen Biographie zu erschließen und in ein umgreifendes pädagogisches Förderkonzept einzuordnen. Hierzu glauben wir, mit unseren Ausführungen einen Diskussionsbeitrag geleistet zu haben.

In der integrativen Grundschule – wie sie z.B. derzeit in Hamburg als Bezirksgrundschule in einem breit angelegten Schulversuch erprobt wird – sehen wir die Möglichkeit angelegt, diese didaktischen Konzeptionen in einem integrativen Praxisfeld zu realisieren. Die integrative Grundschulklasse bietet die Möglichkeit, wohnortbezogene, integrierte und hinsichtlich der individuellen Sprachentwicklung heterogene Gruppen zu konstituieren; sie könnte für alle Kinder zu einer bedeutsamen Lebens- und Arbeitsgemeinschaft werden, deren Mitglieder im Bemühen um die Erarbeitung gemeinsamer Thematiken trotz oder gerade wegen ihrer Unterschiedlichkeit zu kooperieren bereit und in der Lage sind.

Dabei geben wir allerdings zu bedenken, daß die klassische Grundschule möglicherweise auch deshalb gescheitert ist, weil sie es nicht vermochte, jene theoretisch und praktisch relevanten Bedingungen für menschliche Entwicklung zu schaffen, die aus einer allgemeinen und auch sprachbezogenen Handlungstheorie heraus folgen. Weil die Grundschule auch in diesem entscheidenden Punkt versagt hat, schien es historisch naheliegend, in einer anderen Organisationsform, nämlich der separierenden Sprachheilschule, die Lösung der eigentlich pädagogischen Probleme zu suchen. Solange in der integrativen Grundschule diese von uns benannten Bedingungen nicht erfüllt sind, wird die Sprachheilschule ein besserer Weg zur Integration sprachbehinderter Kinder bleiben. Wir warnen dementsprechend davor, Lösungen des Problems der pädagogischen Arbeit mit sprachbehinderten Kindern in weiteren organisatorischen Maßnahmen zu suchen, wie sie z.B. jetzt – angesichts der Integrationsdiskussion – in der propagierten Einrichtung von Förderzentren zum Ausdruck kommen. Solche Fluchtbewegungen in immer neue Organisationsformen stellen solange nur einen neuerlichen Optimierungsversuch der Verwaltung des pädagogischen Notstandes dar, wie nicht den pädagogischen Notwendigkeiten durch Veränderungen der Grundschule Rechnung getragen wird.

Es bleibt – neben dem pädagogischen Argument – ein weiteres gewichtiges Argument nachzutragen, welches für eine tatkräftige Entwicklung der integrativen Grundschule spricht: Wir halten es mit *Schönberger* immer dann, wenn die Hoffnung auf eine mögliche Zusammenarbeit zwischen „behinderten“ und „nicht behinderten“ Menschen in Regeleinrichtungen besteht, für notwendig, diese auch zu verwirklichen (vgl. *Schönberger* 1988, S. 68). Dies gilt gerade für sprachbehinderte Kinder, so daß sich nur noch die Frage stellt, eine Unterrichtspraxis zu schaffen, „die so integrativ ist, wie irgend möglich, und nur so separativ, wie unbedingt nötig“ (*Schönberger* 1988, S. 68). Wir plädieren deshalb für die „Integration auf dem Weg“ und wenden uns damit zugleich gegen die Vorstellung, gesellschaftliche Integration nach der Schule durch den Umweg schulischer Separation erreichen

zu wollen. Wir sprechen uns dafür aus, die integrative Grundschule professionell zu konzipieren und zu realisieren; erst dann haben sprachbehinderte Kinder eine Chance, an ihrer Integration auf dem Weg zum Ziel konstruktiv mitzuarbeiten.

Literatur

- Ahrbeck, B., Schuck, K.D., Welling, A.: Integrative Pädagogik und Therapie. Zum Problem der Enttherapeutisierung in der Sprachbehindertenpädagogik. Die Sprachheilarbeit 35 (1990), S. 165-172.
- Ahrbeck, B., Welling, A.: Sprachbehindertenpädagogik und Integrationspädagogik. Eine pädagogische Perspektive. In: *Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP) e.V.* (Hrsg.): Jahrbuch zur Kooperativen Pädagogik, Bd. 2: Sprache und Bewegung. Aspekte eines pädagogischen Förderkonzeptes. Frankfurt a.M. 1991, S. 16-57.
- Berthoud-Papandropoulou, I.: An experimental study of children's ideas about language. In: Sinclair, A., Jarvella, R.J., Levelt, W.J.M. (Hrsg.): The child's conception of language. Berlin 1978, S. 56-64.
- Bertz, F.: Morpho-syntaktisches Entwicklungsgitter (unveröff.). Bad Salzdetfurth 1991.
- Borchert, J., Schuck, K.D.: Auswertung der Modellversuche zum Förderbereich „Behinderte Kinder und Jugendliche“ (unveröff.). Hamburg 1992.
- Bronckart, J.-P., Sinclair, H.: Genfer Untersuchungen zur genetischen Psycholinguistik. In: Steiner, G. (Hrsg.): Kindlers Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII. Zürich 1978, S. 975-991.
- Bruggemann, H.J.: Vorsorgeuntersuchungen im Kindesalter (U1-U9). Stuttgart 1991.
- Clahsen, H.: Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern. Tübingen 1982.
- Clahsen, H.: Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin 1986.
- Clahsen, H.: Normale und gestörte Kindersprache. Amsterdam 1988.
- Clahsen, H.: Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Sprachtheorie und Psycholinguistik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Störungen der Grammatik, Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 4. Berlin 1991, S. 40-53.
- Clahsen, H., Hansen, D.: COPROF – Ein linguistisches Untersuchungsverfahren für die sprachdiagnostische Praxis. Köln 1991.
- Cranach, M. von, Kalbermatten, U., Indermühle, K., Gugler, B.: Zielgerichtetes Handeln. Bern 1980.
- Dannenbauer, F.M.: Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkinder. Der Sprachheilpädagoge 16 (1984), S. 35-49.
- Dannenbauer, F.M., Künzig, A.: Aspekte der entwicklungsproximalen Sprachtherapie und des Therapeutenverhaltens bei entwicklungsdyshphasischen Kindern. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Störungen der Grammatik, Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 4. Berlin 1991, S. 167-190.
- Grohnfeldt, M., Homburg, G., Teumer, J.: Ansatzpunkte einer veränderten Sprachheilpädagogik in Deutschland. Die Sprachheilarbeit 36 (1991), S. 252-269.
- Habermacher, M.-Th. et al.: Dysgrammatismustherapie. Vom traditionellen zum entwicklungsproximalen Konzept. Freiburg/Schweiz 1990.
- Hacker, D., Weiß, K.H.: Zur phonemischen Struktur funktioneller Dyslalien. Oldenburg 1986.
- Hansen, D.: Semantische Konzepte und kindlicher Grammatikerwerb. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Störungen der Semantik, Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 3. Berlin 1991, S. 70-83.
- Hartung, W.: Zum Inhalt des Normbegriffs in der Linguistik. In: *Autorenkollektiv* (Hrsg.): Normen in der sprachlichen Kommunikation. Berlin 1978, S. 9-69.
- Jetter, K.: Erziehungswissenschaftliche Grundannahmen einer handlungsorientierten Didaktik – Thesen. In: Schönberger, F. (Hrsg.): Kooperative Didaktik. Stadthagen 1987a, S. 78-82.
- Jetter, K.: Auf dem Weg zu einer Kooperativen Pädagogik. In: Schönberger, F., Jetter, J., Praschak, W. (Hrsg.): Bausteine der Kooperativen Pädagogik. Teil 1. Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte. Stadthagen 1987b, S. 11-68.
- Jetter, K.: Leben und Arbeiten mit behinderten und gefährdeten Säuglingen und Kleinkindern. Stadthagen 1988.
- Knebel, U. von: Zur Problematik der aktuellen diagnostischen Praxis bei Aussprachestörungen. Anforderungen an eine strukturbezogene förderungsrelevante Diagnostik phonologischer Störungen – dargestellt am Beispiel sprachlicher Äußerungen eines Vorschulkindes (unveröff. Diplomarbeit, Universität Hannover). Hannover 1988.
- Knura, G.: Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura, G., Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 7: Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin 21982, S. 3-64.
- Piaget, J.: Le langage et les opérations intellectuelles. In: De Ajuriaguerra, J. et al.: Problèmes de Psycholinguistique. Neuchâtel 1963, S. 51-72.
- Piaget, J.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt a.M. 1973.

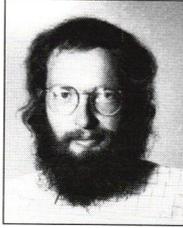
- Piaget, J.:* Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt a.M. 1977.
- Praschak, W.:* Sensomotorische Kooperation mit Schwerstbehinderten als Herausforderung für eine allgemeine Pädagogik. Hannover 1990.
- Praschak, W.:* Schwerstbehinderung als sensumotorische Handlungsveränderung. VHN 61 (1992), S. 25-40.
- Riegel, K.F.:* The changing individual in the changing society. In: *Mönks, F.J., Hartup, W.W., de Witt, J.* (Hrsg.): Determinants of behavioral development. New York 1972, S. 239-257.
- Ritter, G.:* Die zwischenmenschliche Beziehung in der Bewegungsbehandlung; Zur krankengymnastischen Arbeit mit dem Säugling. Stadthagen 1988.
- Schönberger, F.:* Kooperative Didaktik – Mit Beiträgen von K. Jetter, H. Moser und K. Schittko. Stadthagen 1987a.
- Schönberger, F.:* Kooperation als pädagogische Leitidee. In: *Schönberger, F., Jetter, K., Praschak, W.* (Hrsg.): Bausteine der Kooperativen Pädagogik. Teil 1. Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte. Stadthagen 1987b, S. 69-140
- Schönberger, F.:* Die Integration Behinderter als moralische Maxime. In: *Eberwein, H.* (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1988, S. 63-69.
- Schönberger, F., Jetter, K., Praschak, W.:* Bausteine der Kooperativen Pädagogik. Teil 1. Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte. Stadthagen 1987.
- Seiler, B., Wannemacher, W.:* Begriffs- und Bedeutungsentwicklung. In: *Silbereisen, R.K., Montada, L.* (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München 1983, S. 111-120.
- Seiler, B., Wannemacher, W.:* Begriffs- und Wortentwicklung: Theoretische, empirische und methodische Untersuchungen. Berlin 1985.
- Szagan, G.:* Bedeutungsentwicklungen beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken. München 1983.
- Teumer, J.:* Entwicklungslinien schulischer Maßnahmen für Sprachbehinderte. In: *Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg* (Hrsg.): Beiträge zur Integrativen Pädagogik. Hamburg 1990, S. 214-236.
- Tracy, R.:* Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen 1991.
- Treeß, H., Treeß, U., Möller, M.:* Soziale Kommunikation und Integration. Dortmund 1990.
- Wandruszka, M.:* Sprache und Sprechen. In: *Peisl, A., Mohler, A.* (Hrsg.): Der Mensch und seine Sprache. Frankfurt a.M. 1979, S. 7-47.
- Welling, A.:* Zeitliche Orientierung und sprachliches Handeln. Handlungstheoretische Grundlegungen für ein pädagogisches Förderkonzept. Frankfurt a.M. 1990.
- Welling, A.:* Sprache und Sprechen – Grundlagen des Konzeptes Kooperativer Sprachtherapie. Zum Beispiel Dysarthrie. In: *Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP) e.V.* (Hrsg.): Jahrbuch zur Kooperativen Pädagogik, Bd. 2: Sprache und Bewegung. Aspekte eines pädagogischen Förderkonzeptes. Frankfurt a.M. 1991, S. 58-96.

Anschriften der Verfasser:

PD Dr. Bernd Ahrbeck
 Prof. Dr. Karl Dieter Schuck
 Institut für Behindertenpädagogik
 der Universität Hamburg
 Sedanstraße 19
 2000 Hamburg 13

Prof. Dr. Alfons Welling
 Heilpädagogische Fakultät
 der Universität zu Köln
 Klosterstraße 79b
 5000 Köln 41

PD Dr. Bernd Ahrbeck und Prof. Dr. K.D. Schuck arbeiten als Hochschullehrer im Studiengang Behindertenpädagogik, Arbeitsbereich Psychologie der Behinderten. Besondere Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik (Ahrbeck) und Pädagogisch-psychologische Diagnostik (Schuck). Prof. Dr. Alfons Welling arbeitet im Seminar für Sprachbehindertenpädagogik der Universität zu Köln und vertritt die Didaktik der Sprachbehinderten.



Fred Bertz, Bad Salzdetfurth

Das Competition Model – ein brauchbares Sprachverarbeitungsmodell für die Sprachheilpädagogik?

(Teil 1)

Zusammenfassung:

Ausgehend von einer detaillierten Analyse der Bausteine und Prozesse, die an der menschlichen Sprachverarbeitung im Sprechen und beim Sprachverstehen beteiligt sind, untersucht das Competition Model, wie kleine Kinder allmählich ihr sprachliches Wissen aufbauen. Die Attraktivität des Modells für den Sprachheilpädagogen besteht darin, daß es die Umgebungssprache als einen Lerngegenstand betrachtet. Konsequenterweise setzt es eine genaue Analyse und Beschreibung der Eigenschaften und Regelmäßigkeiten dieses Lerngegenstandes voraus. Der Autor versucht, sowohl die grundlegenden Konzepte des Competition Modells anschaulich darzustellen als auch exemplarisch in die Analyse und Beschreibung morphosyntaktischer Eigenschaften des Deutschen einzuführen. Die Darstellung ist streckenweise redundant, da sie die Leser anregen soll, solche Analysen selbständig und problembezogen für die dysgrammatisch sprechenden Kinder durchzuführen, mit denen sie arbeiten. Nachdem Darstellungen zum Competition Model bisher ausschließlich in englischer Sprache vorliegen, galt es, diese Sprachbarriere zu überwinden. Sämtliche Zitate wurden vom Autor ins Deutsche übersetzt. Da viele Veranschaulichungen bei den zentralen Konzepten aus sprachvergleichenden Untersuchungen stammen, wird häufiger auf Sprachen Bezug genommen, die dem durchschnittlichen deutschen Leser nicht vertraut sind. Der Autor hat sich bemüht, jeweils ein analoges deutsches Beispiel anzuführen, um auch exemplarisch vorzuführen, wie man kreativ und eigenständig mit diesen Konzepten umgehen kann.

1. Einleitung / Begründung

Was bringt einen Psychologen, der sich lediglich bemühen will, die hochgesetzten Ansprüche der entwicklungsproximalen Sprachtherapie sensu *Dannenbauer* (vgl. *Dannenbauer/Künzig* 1991) ein bißchen in die Tat umzusetzen, dazu, sich mit einem Spracherwerbsmodell auseinanderzusetzen, welches als ein relativer Exot und Newcomer frech und frisch gegen die etablierte Konkurrenz auftritt und sich auf psychologische Grundagentheorien beruft, die zur Zeit ebenfalls heftig umstritten

sind? Das folgende kurze Gespräch wird uns wichtige Hinweise geben:

F.B.: „Herr Hansen, haben Sie bei Ihren Untersuchungen einmal genauer das Phänomen studiert, daß bei einigen Kindern wunderbare morphologische Markierungen (Subjekt-Verb-Kongruenz, genuskongruente Artikel etc.) auftreten, wenn sie sich in 3 bis 4 Wortsätzen äußern, daß hingegen diese Markierungen völlig wegfallen (Verbendstellung mit Default Morphem, Artikelauslassung etc.), wenn sie versuchen, in fortlaufender Rede mehrere Gedanken hintereinander auszudrücken?“

Hansen: „Aber die Grammatik verändert sich doch dadurch nicht!“

Fassen wir zusammen: Die Sprachentwicklungsstörungen, um die es geht, betreffen den morpho-syntaktischen Bereich, und das kleine Gespräch enthält die zentralen Probleme von Strukturalismus versus Funktionalismus, den Graben zwischen Sprachkompetenz und Sprachperformanz, und da wir in der therapeutischen Interaktion immer mit Performanzdaten zu tun haben und zugrundeliegende Repräsentationen nicht direkt beeinflussen können, werden wir fast notwendigerweise Modellvorstellungen in die Arme getrieben, die mit dem Versprechen daherkommen, diese Widersprüche zu überbrücken.

Wenn Linguisten sich mit Spracherwerb beschäftigen, so sind sie überwiegend an der Sprachkompetenz interessiert, also dem abstrakten sprachstrukturellen Regelwissen, welches den Äußerungen und Verstehensleistungen des Kindes zugrundeliegt. Die Daten, auf die sie angewiesen sind und aus denen sie die allgemeinen Prinzipien rekonstruieren müssen, sind jedoch Performanzdaten. Und

die sprachliche Performanz ist nur zu einem Teil aus dem sprachlichen Regelwissen vorhersagbar, da viele psychologische Prozesse dazwischentreten wie: Aufmerksamkeitschwankungen, Belastungen der Verarbeitungskapazität, Diskrepanzen zwischen Weltwissen und sprachlichem Wissen, praktische Zwänge der aktuellen Kommunikationssituation etc.

Wenn Psycholinguisten sich mit Spracherwerb beschäftigen, sind sie stärker daran interessiert aufzuklären, welche Verarbeitungsprozesse und Wissenssysteme am Zustandekommen einer sprachlichen Äußerung oder einer Verstehensleistung beteiligt sind. Die Sichtweise des Sprachheilpädagogen steht der des Psycholinguisten sehr viel näher, da auch wir es mit der aktuellen Sprachperformanz der uns anvertrauten Kinder zu tun haben. Die Effektivität unseres Tuns wird an den sprachlichen Leistungen der Kinder in der Kommunikation gemessen. Eine wichtige Voraussetzung für die Verbesserung der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder ist natürlich, daß die den Äußerungen zugrundeliegenden Repräsentationen sprachlichen Regelwissens möglichst stabil sind und den linguistischen Prinzipien der Muttersprache entsprechen. Um dem sprachgestörten Kind den Aufbau dieser Repräsentationen zu erleichtern, inszenieren wir besondere Formen sprachlicher Kommunikation – nämlich Sprachtherapie.

Damit wir möglichst effektive Formen von Sprachtherapie inszenieren können, sind wir angewiesen auf Modellvorstellungen und Erklärungsansätze aus den einschlägigen Wissenschaften, die uns angeben, wie sich der Prozeß der Sprachverarbeitung im einzelnen vollzieht: Welche Faktoren begünstigen oder erschweren die Verarbeitung einer sprachlichen Form? Wie bauen sich aus der Verarbeitung allmählich innere Repräsentationen im Sinne von Regelwissen auf? Verlaufen diese Prozesse bei allen Kindern gleichförmig?

Ich glaube, daß die Beschreibungen und Erklärungsansätze, die im Rahmen des Competition Models entwickelt worden sind, uns wichtige Hilfen bei den Antworten auf die oben formulierten Fragen sein können. Einen besonderen Vorteil sehe ich darin, daß viele

Formulierungen eher perspektivistischer Natur sind: Wer sich mit den Beschreibungen und Sichtweisen des Competition Models beschäftigt, wird dazu angeregt, eigene Problemformulierungen aus der alltäglichen Praxis zu revidieren und dort Zusammenhänge zu stiften, wo bisher klare Grenzen waren. Vielleicht erkennt der eine oder andere Leser nachträglich, warum eine bestimmte therapeutische Strategie nicht die beabsichtigten Wirkungen gezeigt hat.

Wer ein individualisiertes, problembezogenes Vorgehen wie die entwicklungsproximale Sprachtherapie für zu aufwendig oder aus sonstigen Gründen für nicht machbar und wünschenswert hält und statt dessen lieber Spiele und Übungen aus Materialsammlungen einsetzt, die ihr psycholinguistisches Hintergrundmodell nicht explizieren, dem sei an dieser Stelle von der weiteren Lektüre abgeraten.

Nun zum Thema: was verbirgt sich hinter dem seltsamen Namen „Competition Model“? Zunächst einmal ist dieser Begriff auf das engste mit dem Namen *Brian MacWhinney* verbunden, etwas weniger stark, aber immer noch maßgeblich mit dem von *Elizabeth Bates*. Beide sind schon seit Mitte der 70er Jahre in der Erforschung des kindlichen Spracherwerbs tätig. Der Begriff „Competition Model“ taucht als Titel einer Veröffentlichung m.W. zum ersten Mal in *MacWhinney* (1987) auf. Bei meiner Darstellung werde ich mich hauptsächlich auf *Bates/MacWhinney* (1989) beziehen, da sie von den einschlägigen zusammenhängenden Darstellungen eindeutig die neueste ist.

2. Die Voraussetzungen des Competition Model

Das Competition Model fußt auf zwei wichtigen Voraussetzungen:

- 1) auf eine funktionalistische Sichtweise von Sprache und
- 2) auf ein konnektionistisches Modell menschlicher Kognition.

2.1 Funktionalistische Sichtweise von Sprache

Eine *funktionalistische* Sichtweise von Sprache betrachtet Sprache als ein kognitives

Teilsystem, welches in wechselseitiger Verbindung mit anderen kognitiven und perzeptuellen Teilsystemen steht, und behauptet, daß „die Formen natürlicher Sprachen geschaffen, regiert, beschränkt, erworben und benutzt werden im Dienste der kommunikativen Funktion“ (Bates/MacWhinney 1989, S. 3). Der entgegengesetzte Begriff ist die *strukturalistische* Sichtweise, in der die Sprachkompetenz als ein autonomes kognitives System aufgefaßt wird, welches als „angeborene formale Kompetenz zum Erwerb und zur Repräsentation von Grammatiken“ (Clahsen 1990, S. 10) vorliegt. Die Rolle der Kommunikation besteht darin, daß diese Strukturen angeregt werden, sich auf die sprachspezifischen Optionen der entsprechenden Zielsprache festzulegen. Der entsprechende Vorgang ist dann auch weniger „Lernen“ im konventionellen Sinn, sondern „Selektion“ aus vorgegebenen Möglichkeiten. (Wer sich einmal mit einer konsequenten und radikalen Ausformulierung dieses Selektionsprinzips beschäftigen möchte, sei auf Piatelli-Palmarini (1989) verwiesen, der hier bereits eine Revolutionierung der kognitiven Wissenschaften bevorstehen sieht.) Zur strukturalistischen Sichtweise gehört ebenfalls notwendigerweise der modulare Aufbau, d.h. in sich abgeschlossene Module leisten einen speziellen Teil der Verarbeitung und interagieren nicht miteinander, sondern sind nacheinandergeschaltet. Die Ausgabe des einen Moduls dient als Eingabe in das nächste, man könnte auch sagen, daß die Sprachverarbeitung hierarchisch-sequentiell verläuft. Wichtige Proponenten dieser strukturalistischen Sichtweise des Spracherwerbs im deutschen Raum sind Clahsen und Fanselow/Felix (vgl. Clahsen 1990; Fanselow/Felix 1987). Ich erhebe hier nicht den Anspruch, die strukturalistische Position erschöpfend darzustellen, sie wird an markanten Abgrenzungen zum Competition Model herangezogen, ich glaube jedoch, daß mir bei der Darstellung dieser Highlights keine sinnentstellenden Fehler unterlaufen sind, notwendige Differenzierungen bleiben natürlich auf der Strecke.

2.2 Konnektionistisches Modell menschlicher Kognition

Das psychologische Kognitionsmodell, auf

das MacWhinney sich beruft, ist der sogenannte Neokonnektionismus (vgl. Strube 1990). Im Gegensatz zum klassischen Symbolverarbeitungsansatz, bei dem Wissen in Kategorien repräsentiert ist, die untereinander klar und scharf abgegrenzt sind und die durch angebbare Regeln miteinander verbunden sind (z.B. hierarchische Klassifikation), arbeitet der Neokonnektionismus mit Modellen von neuronalen Netzwerken, die letztlich zwischen den Eingabe- und Ausgabeeinheiten nichts enthalten als Verbindungen, über die Erregungen fließen. Wissensrepräsentation entsteht durch das komplexe Muster von Gewichtungen, mit der jede Verbindung versehen ist, und mit jeder Aktivierung verändern sich die Gewichte. Es ist also eine Wiedergeburt der Assoziationspsychologie, allerdings auf einem sehr hohen methodischen Niveau. (Wer sich etwas näher mit diesen Grundsatzen der Informationsverarbeitung beschäftigen möchte, dem sei der Artikel von Strube (1990) wärmstens empfohlen.) Während im amerikanischen Raum noch heftige Polemiken zwischen „Symbol-verarbeitern“ und „Parallel-verarbeitern“ (kommt von der Bezeichnung PDP = Parallel Distributed Processing, mit der die Konnektionisten die von Ihnen postulierte Art der Informationsverarbeitung bezeichnen) das Feld beherrschen, bietet Strube für diesen im deutschen Sprachraum noch wenig rezipierten Theoriestreit bereits die Aussicht auf „hybride Modelle“ (Strube 1990, S. 140f). An komplexen Problemlöseprozessen sind vermutlich beide Arten der Informationsverarbeitung beteiligt. Ein verwandtes Begriffspaar, welches insbesondere von Grimm und Weinert im Zusammenhang mit normalem und gestörtem Spracherwerb benutzt wird, lautet: „analytisch – elementbezogen“ versus „ganzheitlich – gestalthaft“ (vgl. Weinert 1991, S. 78f). Die Begriffe sind zwar nicht deckungsgleich, dennoch entspricht die analytische Verarbeitung eher dem Modell der Symbolverarbeitung und die gestalthafte eher dem konnektionistischen Modell. Für die erfolgreiche Bewältigung des Spracherwerbs sind beide Verarbeitungsmodi erforderlich, bei einem Teil der dysphasischen Kinder vermuten Grimm und Weinert eine selektive Störung im Bereich der ganzheitlichen Verarbeitung.

3. Rechtfertigung der funktionalistischen Sicht von Sprache

Zunächst: Wie kommt der Name „Competition“ (=Wettstreit) zustande? Wettstreit findet auf mehreren Ebenen der Sprachverarbeitung statt:

- a) Als Folgerung aus dem konnektionistischen Modell; der Erregungsverlauf in neuronalen Netzen führt immer dazu, daß eine Reihe von Einheiten *mitaktiviert* wird, und diejenige Aktivierung, die am stärksten ist, gewinnt über die benachbarten „Konkurrenten“. Eine Veranschaulichung aus dem Spracherwerb besteht in den vielen Beispielen von inkonsistentem Gebrauch morphologischer Formen, die vom strukturalistischen Modell lieber übersehen als erklärt werden. Die inkonsistente, abwechselnde Benutzung der Formen „die“ und „der“ in Verbindung mit dem Nomen „Junge“ in Singularkontexten zeigt zunächst einmal an, daß die Gewichtungen in etwa gleich stark sind. Beide Artikelformen werden von bestimmten Eigenschaften des Nomens aktiviert. Wie wir später sehen werden, besteht hier ein echter Konflikt zwischen verschiedenen Assoziationen: die phonologische Form verweist auf „die“, das natürliche Geschlecht auf „der“. Darüber hinaus ist „die“ die häufigste Form des bestimmten Artikels. Die Entscheidung zwischen diesen möglichen Verbindungen muß mit einer übergeordneten Zuordnung gelöst werden, die das Kind noch nicht kennt. Also Competition zwischen verschiedenen Verbindungen, die gleichzeitig aktiviert werden.
- b) Wettbewerb um Verarbeitungsressourcen; beim Ausdruck von Bedeutungen wird der Verarbeitungsspeicher unterschiedlich stark beansprucht, bei der Konkurrenz um diese begrenzten Ressourcen gibt es Gewinner und Verlierer. Zur Veranschaulichung verweise ich auf die mehrfach berichteten Befunde, daß kleine Kinder bei der Aussprache von Tätigkeitswörtern mehr Aussprachefehler machen als bei Hauptwörtern (vgl. *Camarata/Leonhard* 1986). Dieser Befund wird in *Engelkamps* multimodaler Gedächtnistheo-

rie wieder aufgegriffen und mit der theoretisch schlüssigen Erklärung versehen, daß die konzeptuelle Struktur, die hinter Verben steht, kognitiv komplexer ist als die von Nomen (vgl. *Engelkamp* 1990, S. 445). Noch plausibler für das Verständnis der begrenzten Verarbeitungsressourcen ist vielleicht die sprachtherapeutische Alltagserfahrung, daß nach Lauterarbeitungen die neue Form zunächst in der Übungssituation realisiert wird, wo das Kind sich nicht auf den Inhalt konzentrieren muß, da er durch Bilder und hochstrukturierten Kontext vorgegeben ist. In der spontanen Rede des Kindes jedoch, wo die Aufmerksamkeit sich auf den Ausdruck der Bedeutung richtet, dominiert weiterhin die alte Form.

Um ihre funktionalistische Sichtweise von Sprache zu verdeutlichen, betrachten *Bate/MacWhinney* vier unterschiedliche Ebenen, auf denen das Wirksamwerden solcher Form-Funktions-Beziehungen darstellbar ist, auf knapp zwanzig Seiten eine kleine „Psychologie der Sprache“. Bei diesen Ebenen handelt es sich um: Sprachgeschichte/Entstehung von sprachlichen Formen; Sprachgebrauch beim kompetenten Sprecher; Spracherwerb und Kompetenz sensu *Chomsky*. Aus Platzgründen werde ich hier nur die Argumentation für die Bereiche Sprachgeschichte und Spracherwerb exemplarisch skizzieren.

3.1 Entstehung sprachlicher Formen

„Grammatikalisierung ist der Prozeß, in dem relativ transparente lexikalische Kombinationen zu grammatischen Morphemen konventionalisiert werden“ (*Bates/MacWhinney* 1989, S. 16). Ein bekanntes Beispiel sind die Annahmen, daß Kongruenzflexive des Verbs sprachgeschichtlich aus pronominalen Kopien entstanden sind. Gelegentlich spricht man in der Spracherwerbsforschung auch von pronominalen Kopien, wenn das Kind in einem intern nicht analysierten Ausdruck das Pronomen wiederholt wie in „*er isser weg*“.

Zwei wichtige Mechanismen, die im Sprachwandel (also die Veränderungen einer Sprache im Verlauf der Zeit) wirken, sind Reinterpretation und Anpassung an die Verarbei-

tungsbeschränkungen. Für das Verständnis von Reinterpretation betrachten wir folgendes Beispiel: Agentivität (Wer handelt?) ist eine semantische Rolle, Definitheit (bekannt/bestimmt versus unbekannt/unbestimmt) ist eine pragmatische Rolle. Beide Funktionen verlangen entsprechende grammatische Markierungsmittel. In vielen Sprachen werden die Markierungsmittel für diese beiden Rollen im Block, also gleichzeitig zugewiesen. Diesen häufigen Prozeß führen *Bates/MacWhinney* darauf zurück, daß zwischen diesen beiden Rollen eine natürliche Koalition (starke Korrelation) besteht. Der Verursacher oder Ausgangspunkt einer Handlung ist häufig auch das Thema der Äußerung, und sie nennen diese Koalition eine soziale Universalie, erläutert mit dem erfrischend banalen Satz: „Wir reden am liebsten über uns selber und über das, was wir tun“ (*Bates/MacWhinney* 1989, S. 21).

Besteht diese Verbindung zwischen den Formen, die Agentivität markieren, und den Formen, die Definitheit markieren, über einen langen Zeitraum in einer Sprache, so kommt es zu Uminterpretationen, so daß die Markierung für Definitheit als Indikator für Agentivität interpretiert wird. Da es sich um eine Koalition handelt und nicht um eine Zwangsfusion, sind die Aspekte natürlich unter entsprechendem Kommunikationsdruck auch wieder dekomponierbar. Bei Satzverständnisexperimenten mit mehrdeutigen Sätzen zeigte sich bei italienisch sprechenden Versuchspersonen, daß die Nominalphrase, die mit dem bestimmten Artikel markiert war, bevorzugt als Agent der transitiven Handlung interpretiert wurde.

Die Anpassung an die Verarbeitungskapazitäten wird uns später ebenfalls noch ausführlicher beschäftigen. Im Zusammenhang mit der Evolution von Sprachen wird sie als psychologischer Erklärungsmechanismus dafür herangezogen, daß bestimmte typologische Eigenschaften von Sprachen in Erscheinung treten. An dieser Stelle wird also versucht, die Entstehung typologischer Merkmalsbündel, die den Ausgangspunkt für die Formulierung von universellen Parametern in der linguistischen Theorie darstellen, psychologisch zu erklären. Beispiel: Sprachen haben in der Regel eine bevorzugte Position, an der Modifikatoren (attributive Adjektive, Zahlwörter,

Artikel) auftreten, entweder vor oder hinter dem zu modifizierenden Element. Dieses durchgängige Richtungsprinzip einer Sprache stellt für die Verarbeitung sowohl in der Produktion als auch im Verstehen eine deutliche Erleichterung dar. Ohne solche Vereinheitlichungen müßten für Untergruppen von Modifikatoren immer wieder Entscheidungen über die Platzierung getroffen werden. Auch der in der nativistischen Spracherwerbsforschung heißgeliebte pro-drop Parameter¹ erfährt eine kurze Würdigung. Das Merkmalsbündel, das durch „pro-dropping“ gekennzeichnet wird, ist mit Sparsamkeitsvorteilen bei der Verarbeitung gut vereinbar.

3.2 Spracherwerb

Die Grundsatzposition lautet: Der Spracherwerb wird von Form-Funktions-Zusammenhängen geleitet. Wenn solche Beziehungen existieren, dann müssen solche Zusammenhänge auch von Kindern ausgenutzt werden können. Da wir hier an einer zentralen Stelle unseres Themas sind, möchte ich eine etwas längere Stelle wörtlich zitieren, in der auch auf die beiden wesentlichen Mechanismen des *semantisch gestützten* und des *rein formalen* Lernens eingegangen wird: „Im Competition Model wird Spracherwerb als von ‘Cues’ bestimmte distributionelle Analyse charakterisiert. Von den verschiedenen ‘Cues’, die das Kind entdeckt, sind jene von primärer Bedeutung, die auf Form-Funktions-Zusammenhänge hinweisen. Kinder benutzen Form-Funktions-Zusammenhänge im Verlaufe des Spracherwerbs, insoweit als sie in der Lage sind, die relevanten Bedeutungsdimensionen zu verstehen und zu benennen. Darüber hinaus sind sie jedoch auch in der Lage, Verteilungseigenschaften im Sprachschall zu entdecken, auch wenn sie für diese Verteilungseigenschaften keine

¹⁾ Der pro-drop Parameter unterteilt die Sprachen in zwei Gruppen, je nachdem, ob das Satzsubjekt obligatorisch als Nominalphrase erscheinen muß oder ob die Subjektnominalphrase ausgelassen werden darf. Mit diesem Merkmal der obligatorischen/nicht-obligatorischen Subjekte ist eine ganze Reihe weiterer typologischer Merkmale verbunden. Deutsch verlangt, daß Subjekte als Nominalphrase im Satz auftauchen, Italienisch kann darauf verzichten. Dementsprechend wird Italienisch als „pro-drop“ Sprache bezeichnet.

(semantische und/oder pragmatische, F.B.) Interpretation haben. Sie können den Sprachschall wie einen beliebigen anderen perzeptuellen Gegenstand behandeln und sich wiederholende Muster aufgreifen, ob sie sie verstehen oder nicht. Dieser Prozeß wird jedoch erheblich beschleunigt, wenn eine zugrundeliegende Bedeutung verfügbar ist, die 1) die Aufmerksamkeit des Kindes auf die relevanten Tatsachen lenkt und 2) spezifische formale Strukturinformationen bereitstellt“ (*Bates/MacWhinney* 1989, S. 26f). Als eine Einseitigkeit früherer funktionalistischer Erklärungsversuche ist die Bedeutung von semantischer Fundierung und Durchschaubarkeit zu betrachten, die nunmehr ergänzt werden durch Befunde zum Lernen von bedeutungsfreien Mustern. Also Kinder verwenden nicht nur die sprachlichen Markierungsmittel, deren zugrundeliegende Bedeutung sie „geknackt“ haben, sondern auch solche Formen, die hinreichend oft und regelmäßig in ihrem Sprachangebot auftreten.

Ich bitte einfach um etwas Toleranz bezüglich „Cue“; diejenigen, die sich mit dem Behaviorismus und/oder der Verhaltenstherapie beschäftigt haben, kennen „Cue“ als Hinweisreiz (SD = diskriminativer Stimulus, der anzeigt, daß eine Belohnung zu erwarten ist). Ich hoffe, allmählich durch die Kontexte, in denen „Cue“ hier auftritt, einen semantischen Raum aufzubauen, in dem „Cue“ zunehmend präzisiert wird. Auch hier finden wir eine Analogie zu Vorgängen im Spracherwerb: da Kinder die Sprache nicht nach Wortlisten aus dem Wörterbuch lernen, wird von ihnen viel Toleranz und Vorläufigkeit gefordert, bis sie einen Begriff in der Präzision der Erwachsenensprache gelernt haben. Kinder sind überwiegend mutig und risikofreudig, in dem sie sich Wörter zur eigenen Verwendung aneignen, nachdem sie sie in einigen relevanten Kontexten gehört haben, die eine durchschaubare Ähnlichkeit aufweisen. (Im Abschnitt 4.1.3 werde ich dann auch eine Definition von Cue versuchen.)

Zu der früheren Kontroverse, ob sprachliches Lernen seinen Ausgangspunkt nimmt vom Erkennen und Lernen von formalen Regelmäßigkeiten („form-driven“) oder von Bedeutungen, die nach sprachlichem Ausdruck drängen („function-driven“), wird inzwischen ein

synthetischer Standpunkt vertreten, daß beide Lernformen am Spracherwerb beteiligt sind. In *Bates/MacWhinneys* Worten: „Das grundlegende Lernschema ist eine von Bedeutungen motivierte Analyse von Verteilungseigenschaften (meaning-driven distributional analysis)“ (*Bates/MacWhinney* 1989, S. 31). Dabei habe ich den Eindruck, daß gerade die stärkere Integration von nicht semantisch gestütztem Musterlernen in das Spracherwerbsmodell auf den Einfluß der Netzwerksimulationen zurückzuführen ist, die in diesem Bereich teilweise erstaunliche Leistungen gezeigt haben. Bei diesen Simulationen gibt es eher technische Probleme, wenn semantische Kategorien miteingegeben werden müssen, weil die zu lernenden Formen nicht nur von phonologischen und morphologischen Regelmäßigkeiten abhängen, sondern auch von semantischen Taxonomien. Ein bekanntes Beispiel für das Zusammenwirken von phonologischen, morphologischen und semantischen Regelmäßigkeiten ist die Genuszuweisung im Deutschen.

Neuerdings hat Sabine *Weinert* eindrucksvolle Belege für bedeutungsfreies Lernen bei deutschen Vorschulkindern vorgelegt. In ihren Experimenten lernten die Kinder morphologische und syntaktische Regelmäßigkeiten einer kleinen Kunstsprache, ohne daß den Wörtern der Kunstsprache entsprechende Bedeutungen zugrundelagen – und: eine handverlesene Gruppe von dysphasischen Kindern war von dieser Aufgabe völlig überfordert (vgl. *Weinert* 1991).

Verweilen wir noch kurz bei unseren Problemen mit dem gestörten Spracherwerb: Vielleicht können wir mit unseren Therapieangeboten Kindern gezieltere Hilfen geben, in bislang unerreichbare sprachliche Strukturbereiche einzudringen, wenn uns Behandlern klar ist, welche Art von Lernen für das Kind weniger beeinträchtigt ist: das rein formale oder das semantisch gestützte. Und unsere Methodik wird sich verbessern, wenn wir explizit angeben können, in welchem Bereich wir arbeiten: ob wir für das Kind bisher nicht durchschaubare semantische / pragmatische Differenzierungen so in den Vordergrund rücken, daß sie „geknackt“ werden können oder ob wir es mit einem sehr formalen Pattern zu tun haben, bei dem wir das Kind auch gar nicht

auf eine semantische Fährte locken dürfen. Bei intensiven Einzelfallstudien kann man sogar gelegentlich die Hypothese aufstellen, daß das Kind sich eine semantische oder pragmatische Differenzierung aufgebaut hat, die leider im Deutschen nicht entsprechend sprachlich markiert wird, und daß diese kognitive Gründlichkeit das Lernen des formalen Patterns blockiert.

4. Das Competition Model

Bevor wir die zentralen Konzepte des Modells vorstellen, noch eine Vorbemerkung zu seiner empirischen Grundlage. Sowohl Elizabeth Bates als auch Brian MacWhinney sind seit ca. 20 Jahren in der Spracherwerbsforschung tätig, dabei hat ihr Interesse von Beginn an den sprachvergleichenden Untersuchungen gegolten. Denn nur der Vergleich von typologisch unterschiedlichen Sprachen mit dem jeweiligen Erwerbsverlauf läßt Generalisierungen über Mechanismen und Prozesse des Spracherwerbs zu. Das Mißtrauen gegenüber Generalisierungen, die auf Beobachtungen zum Spracherwerb in *einer* Sprache beruhen – und wenn sich dann noch herausstellt, daß diese Sprache typologisch eher ein Exot ist –, ist auch in ihren heutigen Schriften noch deutlich erkennbar. Die Grundfragen bei sprachvergleichenden Untersuchungen lauten: Welches kognitive / semantische / pragmatische Konzept wird mit welchen sprachlichen Mitteln markiert? Wie durchschaubar ist das System der strukturspezifischen Markierungsmittel und wie bilden sich diese Unterschiede im Erwerbsverlauf bei den Kindern ab? Also: Welche Strukturen werden früh und mühelos beherrscht, welche spät und unvollständig etc.? Besonders aufschlußreich können dabei Untersuchungen an zweisprachig aufwachsenden Kindern sein. Aus dieser langen Forschungstradition, die zunächst mit einigen wenigen allgemeinen Erklärungsmustern begann, die zunehmend revidiert und differenziert werden mußten, ist dann als generalisierende Zusammenfassung die jetzt vorliegende Fassung des Competition Model entstanden.

4.1 Die Struktur des Sprachverarbeitungssystems

Bei der Darstellung der Bausteine, aus denen das Sprachverarbeitungssystem besteht, und

der Prozesse, die zwischen diesen Bausteinen ablaufen, betonen Bates/MacWhinney immer wieder, daß die Annahmen so explizit sein müssen, daß sie sich in lauffähige Modellsimulationen umsetzen lassen. Dieser Anspruch ist gewiß eine Barriere gegen allzu hemmungsloses Spekulieren. Bei meiner Darstellung werde ich diese Modellsimulationen, soweit gerade möglich, außen vorlassen, und mich auf Argumentationen beschränken, die aus Untersuchungen der menschlichen Sprachverarbeitung stammen. Leser, die an den Fragen der Netzwerksimulationen interessiert sind, verweise ich auf MacWhinney/Leinbach (1991).

4.1.1 Zwei-Ebenen-Struktur

A priori werden nur zwei Ebenen der Informationsstruktur spezifiziert: a) die funktionale Ebene, auf der die Bedeutungen und kommunikativen Absichten für die Äußerung repräsentiert sind; und b) die formale Ebene, auf der die Oberflächenformen und sprachlichen Markierungsmittel der betreffenden Sprache repräsentiert sind. Zwischenschichten treten in Erscheinung, wenn sie für die Verarbeitung unter Echtzeitbedingungen erforderlich sind. Sie entstehen als Produkte der distributionellen Analyse; in Abhebung von den nativistischen Modellen ist ihr Inhalt und ihre Struktur nicht im voraus festgelegt, sondern ein Produkt sprachspezifischer Erfahrung. Da Zwei-Schichten-Systeme nur lineare Kombinationen zwischen Input und Output lernen können, es in natürlichen Sprachen jedoch viele nicht-lineare Kombinationen gibt, müssen solche Zwischenschichten angenommen werden. In Netzwerksimulationen werden diese als „versteckte Einheiten“ eingebaut; dann gelingt es auch, nicht-lineare Kombinationen lernen zu lassen. Ein Beispiel für eine nicht-lineare Kombination ist das Zusammenspiel von Genus und Kasus bei der Erzeugung der Formen des bestimmten Artikels im Deutschen: Betrachten wir nur den Singular, so ergeben drei Genusklassen mal vier Kasusklassen bei linearer Kombination insgesamt zwölf Formen, tatsächlich gibt es jedoch nur sechs. Andersherum: Aus einer bestimmten Artikelform kann man nicht direkt (= linear) vorhersagen, für welche Genus-Kasus-Kombination sie steht.

4.1.2 Direkte Verbindung zwischen Funktion und Form

Die Verbindung zwischen Funktionen und Formen soll zeitlich so unmittelbar wie möglich sein. Auf keinen Fall soll dies heißen, daß 1:1-Beziehungen bestehen, also eine Funktion durch eine Form ausgedrückt wird. Dieses Postulat wendet sich gegen strenge Modularität, in der spezialisierte Module hintereinander geschaltet sind, und solange ein Modul am Werk ist, ist auch kein Zugriff von anderen Teilen des Verarbeitungsmechanismus möglich. Serielle Verarbeitung wird nicht gelehrt, wesentlich ist, daß der Zugriff auf die aktuell verarbeitete Information von allen Seiten möglich ist oder daß die Weiterleitung von Information so kontinuierlich verläuft, daß keine merkbaren Wartezyklen auftreten. In *Bates/MacWhinneys* Worten: „Das Prinzip der direkten Verbindung betont, (1) die gemischte Natur des Inputs für den Sprachverarbeitungsmechanismus und (2) die Homogenität der Verarbeitung von verschiedenen Datentypen. Mit gemischten Datentypen meinen wir, daß der Sprachverarbeitungsmechanismus Cues verarbeiten kann, die aus verschiedenen Informationen bestehen und die die herkömmlichen Grenzen überschreiten (segmentale Phonologie, suprasegmentale Phonologie, Morphologie, das Lexikon, Positionsrahmen). ... Mit homogener Verarbeitung meinen wir, daß Informationen aus verschiedenen Quellen (morphologisch, phonologisch, lexikalisch und syntaktisch) auf ähnliche Art verarbeitet werden über einen gemeinsamen Fundus von Rekognitions- und Retrievalmechanismen“ (*Bates /MacWhinney* 1989, S. 40f).

4.1.3 Cue Validität

In den letzten zwei Jahren habe ich ca. 400 Seiten Literatur aus dem Bereich des Competition Model gesichtet, dabei gibt es kaum eine Seite, auf der das Wort „Cue“ nicht auftaucht, nur eine Definition, was denn ein Cue ist, habe ich nicht gefunden. Die folgende Definition habe ich aus den verschiedenen Kontexten, in denen „Cue“ auftauchte, extrahiert:

Als *Cue* bezeichnet man jedes sprachliche Markierungsmittel, welches aus dem

Sprachschall segmentierbar ist und welches entweder auf eine zugrundeliegende nicht-referentielle Bedeutung verweist und/oder systematisch mit anderen sprachlichen Markierungsmitteln kovariert.

Ich hätte die Definition gern stärker eingengt, aber dann wären die widersprechenden Fundstellen so zahlreich gewesen, daß auch wohlmeinende Kritiker mich zurecht des Wunschenkens geziehen hätten.

Cue-Validität ist eine statistische Größe, die für Texte gemessen werden kann, so daß sie Vorhersagen über die sprachliche Verarbeitung erlaubt: also *eine objektive Eigenschaft der jeweiligen Sprache*. Der Validität liegen die folgenden Statistiken zugrunde:

(a) *Verfügbarkeit* (availability): das Ausmaß, in dem ein Cue vorhanden ist, wenn er gebraucht wird.

$$\text{Verfügbarkeit} = \frac{\text{Anzahl des Auftretens}}{\text{Anzahl der Kontexte}}$$

Beispiel: Der Cue 'präverbale Stellung' ist im Englischen hoch verfügbar, also in Äußerungen/Texten, in denen Verben auftauchen, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, daß die Position vor dem Verb besetzt ist. Im Italienischen ist die Verfügbarkeit dieses Cue sehr viel niedriger. Durch die Möglichkeit der Subjekttilgung ergeben sich viele Sätze mit verbinitialer Stellung. Die Verhältnisse im Deutschen liegen wohl in der Mitte zwischen diesen Extremen, insbesondere in der mündlichen Umgangssprache dürften die Zahlenverhältnisse sich eher den italienischen annähern. (Beispiel: „Kommt der Kerl direkt auf mich zu und sagt: Hasse ma ne Mark?“; „Macht mir nichts aus!“) Dies ist bis jetzt noch eine rein formale Analyse, denn es wird noch nicht gefragt, auf was denn der Cue „präverbale Stellung“ verweist.

(b) *Reliabilität*: das Ausmaß, in dem der Cue zu einer korrekten Interpretation führt, wenn man sich auf ihn verläßt.

$$\text{Reliabilität} = \frac{\text{Anzahl der richtigen Interpretationen}}{\text{Anzahl der Auftretenskontexte}}$$

Die präverbale Position ist im Englischen ein sehr reliabler Cue, der fast immer mit dem Agenten einer transitiven Aktion verbunden ist. Hier verweist also ein syntaktischer Cue auf eine semantische Rolle. Im Italienischen ist die präverbale Position, wenn sie überhaupt besetzt ist (Verfügbarkeit), ein sehr unzuverlässiger Cue, da sie mit verschiedenen semantischen Rollen verbunden sein kann. *Bates/MacWhinney* bringen hier als Beispiel die häufigen und möglichen OV- und SOV-Konstruktionen wie in „questa pizza non la mangero“ (diese Pizza werde ich nicht essen).

(c) *Globale Cue-Validität* (overall cue validity): die globale Cue Validität ist das Produkt aus Verfügbarkeit und Reliabilität.

Globale Validität = Verfügbarkeit x Reliabilität

Die globale Validität der präverbalen Position zur Identifizierung des Agenten in transitiven Sätzen ist im Englischen sehr hoch, da diese Position fast immer vorhanden ist und fast immer zur korrekten Interpretation führt. Im Italienischen ist sie sehr niedrig. Diese distributionelle Eigenschaft der beiden Sprachen reflektiert sich in den realen Verarbeitungsprozessen der entsprechenden Muttersprachler. In Satzverstehensexperimenten mit ambigen Sätzen setzen die englischsprechenden Personen fast 100 Prozent auf die präverbale Nominalphrase, um den Agenten (Wer?) zu identifizieren, die italienischsprachigen Personen verlassen sich auf andere Cues, vor allem auf die Kongruenzmarkierung am Verb oder auf das semantische Merkmal der Belebtheit.

(d) *Konfliktvalidität*: es geht um die Fälle, wo zwei oder mehr Cues miteinander in Konkurrenz treten. Die Konflikt-Validität ist dann die Anzahl der Situationen, in denen Cue x die richtige Interpretation liefert, bezogen auf die Anzahl der Situationen, in denen Cue x mit Cue y in Konkurrenz tritt. Ihr klassisches Beispiel ist Wortstellung gegen Morphologie: „Den Vater stößt der Polizist.“ Konflikt besteht hier zwischen den Cues, die die Agensrolle anzeigen. Wenn ein eindeutiger morphologischer Cue vorhanden ist, gewinnt er auch über die Wortstellung, der Nenner in der Formel ist jedoch recht klein, da diese Konflikte zwischen Wortstellung und morphologischen

Cues nicht so häufig auftreten. Besteht der Konflikt nicht, gewinnt eindeutig die Wortstellung, die für die Zuweisung der Rollen Agens versus Ziel/Patient die hohe globale Validität für sich hat („Die Mutter stößt die Tante.“) Konfliktvalidität halten *Bates/MacWhinney* für die entscheidende Bereicherung, da sie endlich Erklärungen für entwicklungsmäßig späte Strukturbeherrschungen liefert und auch die bekannten U-förmigen Verläufe besser erklären kann. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn der Nenner der Konfliktvaliditätsformel, also die Zahl der Situationen, in denen der Konflikt überhaupt auftaucht, klein ist. Ein weiteres mögliches Beispiel: Für die Entscheidung, ob eine Äußerung eine Frage oder eine Feststellung ist, gibt es grundsätzlich zwei Markierungsmittel (Cues), an die man sich halten kann, wenn kein Fragewort vorhanden ist: die Wortstellung und die Intonation. In der Regel weisen beide in die gleiche Richtung, so daß kein Konflikt, sondern eine wechselseitige Stärkung eintritt, in der Sprache des Competition Model eine Koalition. Die hohe globale Validität liegt bei der Intonation, da in der mündlichen Umgangssprache häufiger Aussagesätze durch ansteigende Intonation zu Fragen werden. Kleine Kinder benutzen die Intonation schon lange bevor sie die Verwickeltheiten der Verbstellungsregeln im Deutschen entdeckt haben, um ihre Äußerungen als Fragen zu kennzeichnen. Treten Wortstellung und Intonation in Konflikt, wie es zum Beispiel geschehen kann, wenn ein Leseanfänger mit monotoner Prosodie eine Frage vorliest, werden wir uns bei der Interpretation an die Wortstellung halten.

Das Konzept der Konfliktvalidität ist eine sehr neue Errungenschaft des Competition Model und wird von *Bates/MacWhinney* immer nur an dem Beispiel von Wortstellung gegen Morphologie erläutert. Das folgende Beispiel ist also mit Vorsicht zu genießen, da es eine versuchsweise Extrapolation auf einen anderen Bereich darstellt: Für die morphologische Erzeugung des Partizips II ist die Kombination „ge-“ + Verbstamm + „-t“ im Deutschen das Muster mit der höchsten globalen Validität. Auf der Ebene der Funktionen liegt dem Partizip II das Konzept von „Vorzeitigkeit, Abgeschlossenheit, Vollendung“ zugrunde, auf der Ebene der distributionellen Regelmäßigkeiten

das gemeinsame Auftreten mit einer Form der Hilfsverben „haben“ oder „sein“. Solange das Kind der globalen Validität folgt, wird es also Formen wie „geschreibt“ benutzen. In diesem Fall würde Konfliktvalidität besagen, daß die obige allgemeine Regel bei einer Untergruppe von Verben zu Formen führt, die so im Input nicht vorkommen. Das Muster mit der hohen globalen Validität „ge-“ + Stamm + „-t“ tritt in Konflikt mit dem selteneren Muster „ge-“ + abgelaутeter Stamm + „-en“ (schreiben, schrieb, geschrieben; bleiben, blieb, geblieben; leihen, lieh, geliehen). Generell gilt, daß sogenannte grammatische Ausnahmen eine geringe globale Validität, jedoch eine hohe Konfliktvalidität besitzen. Von daher ist unmittelbar einsichtig, warum das Konzept der Konfliktvalidität ein nützliches Konstrukt für die Erklärung entwicklungsmäßig später Erwerbungen ist.

Die oben besprochenen Validitätsmaße sind wohlgernekt objektive Größen, statistische Häufigkeitseigenschaften der jeweiligen Sprache, die durch Textauszählungen gewonnen werden (vgl. *Bates/MacWhinney* 1989, S. 41f).

4.1.4 Cue-Stärke

Hierbei handelt es sich um das subjektive Pendant der obigen sprachlichen Eigenschaften, in der Sprache des Modells „die Gewichtung der Verbindung zwischen zwei Einheiten“. Solche Statistiken zeigen dann auch, daß das Modell grundsätzlich auch mit deterministischen Regeln kompatibel ist, eine obligatorische Verbindung einer Funktion und einer Form hat dann den Wert $p=1$. Unter idealen Bedingungen nähern sich im Verlaufe der Sprachentwicklung die Werte der Cue-Stärken denen der Cue-Validitäten an. Die bisherigen experimentellen Arbeiten zu ausgewählten Aspekten der Funktions-Form-Beziehungen in verschiedenen Sprachen haben für erwachsene Sprecher die Erwartungen bestätigt. Die Reihenfolge der subjektiven Bedeutung verschiedener formaler Cues (also die Cue Stärken als Personmerkmal) in verschiedenen Sprachen stimmte mit den Reihenfolgen überein, die aufgrund der Cue-Validitäten in der jeweiligen Sprache zu erwarten waren. Die empirische Basis für diese Aussa-

ge besteht aus einer Reihe von experimentellen Arbeiten zum Satzverständnis. Dabei handelt es sich immer um Sätzchen mit zwei konkreten Nomina und einem transitiven Verb und der abschließenden Frage „wer war’s?“, oder die Versuchspersonen werden gebeten, die Handlung mit Spielgegenständen auszuführen. In verschiedenen Sprachen wurden die folgenden sprachlichen Markierungsmittel untersucht: Wortstellung, Belebtheit/Reversibilität, Morphologie (Kasusmarkierung, Subjekt-Verb-Kongruenz, Kongruenz zwischen Objekten und Objektklitika, Reflexivpronomen), prosodische Kontrastierungen. Das Grundmuster ist ein varianzanalytischer Versuchsplan, bei dem die obigen Markierungsmittel so variiert werden, daß sich ihr relativer Einfluß auf die Identifizierung der Agens-Rolle berechnen läßt. Da die sprachlichen Markierungsmittel für die Agens-Rolle in den verschiedenen Sprachen natürlich miteinander zusammenhängen, entstehen bei dem Versuch, sie voneinander zu trennen, häufig auch ungrammatische Sätze. („Der Mann das Pferd tritt“. „The man the horse kick“). An solchen Punkten macht sich seit *Berkos* Pseudowörtern natürlich die Kritik fest.

An diesem Punkt habe ich persönlich die wenigsten Einwände, weil es *Bates/MacWhinney* gelingt, überzeugend nachzuweisen, daß sich unter diesen verfremdeten Bedingungen nicht Zufallsmuster der Interpretation ergeben, sondern daß Sprecher aus verschiedenen Sprachen, die alle mit dem Problem der Ungrammatikalität zu kämpfen haben, ganz charakteristische sprachspezifische Strategien befolgen. Da es um die Aufdeckung zugrundeliegender Merkmalskomplexe geht, halte ich eine Labilisierung der Reizkonfiguration für ein legitimes Mittel, um solche Orientierungspunkte freizulegen (da sie offensichtlich auch nicht moralisch verwerflich ist). Meine Kritik bezieht sich auf die vollmundigen Generalisierungen: Was vorliegt sind imposante Belege für Cue-Stärken, die den Cue-Validitäten der Sprachen entsprechen. Imposant ist dabei allerdings nur die Vielfalt der untersuchten Sprachen. Allein die gewöhnliche Ausdrucksweise, daß es sich um „Satzverständnis“ handelt, ärgert mich, da es nur um *eine* semantische Funktion geht, nämlich die Identifikation der Agens-Rolle.

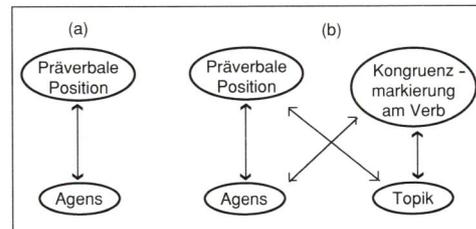
Bei der Bewertung dieser Befunde schießen *Bates/MacWhinney* erheblich über ihr Ziel hinaus. Sie glauben, daß die Typologie der Sprachen neu geschrieben werden muß, weil sich in ihren Ergebnissen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen gezeigt haben, die nicht mit den Einteilungen der Linguisten übereinstimmen. Dabei zielen sie auf die linguistischen Arbeiten, die von der Universalgrammatik ausgehen, welche allen menschlichen Sprachen zugrundeliegt. Diese Universalgrammatik enthält eine begrenzte Anzahl von Prinzipien (sog. Parameter), und jede Einzelsprache ist durch Festlegung auf jeweils einen der möglichen Parameterwerte gekennzeichnet. Solche Übergriffe auf das Gebiet von Nachbardisziplinen fördern nicht die Zusammenarbeit, und die bestehenden Kommunikationsprobleme sind schon groß genug. Erfrischend und mit Wohlwollen habe ich dagegen ihren Kommentar zum typologischen Status der englischen Sprache aufgenommen. Er sei hier wörtlich zitiert: „Tatsächlich ist Englisch die einzige wirklich exotische Sprache – die einzige Sprache von denen, die wir bisher untersucht haben, in der die Wortstellung der wichtigste Faktor schlechthin für die Satzbedeutung ist und das über alle geprüften morphologischen und semantisch/pragmatischen Bedingungen hinweg. In Anbetracht der Tatsache, daß 90 Prozent oder mehr der vorliegenden psycholinguistischen Untersuchungen sich auf die sprachliche Performanz von englischsprechenden Personen beziehen, fürwahr ein besorgniserregender Befund“ (*Bates/MacWhinney* 1989, S. 47).

4.1.5 Koalitionen und Prototypen

Der einfachste Fall einer Form-Funktions-Beziehung besteht darin, daß ein einfacher Cue mit einer einfachen Funktion verbunden ist. Diese idealtypische Konstellation tritt in natürlichen Sprachen kaum auf. Der Normalfall ist ausgiebige Polisemie, d.h., ein sprachliches Markierungsmittel kann mit mehreren Funktionen verbunden sein und einunddieselbe Funktion kann mit mehreren Formen verbunden sein. Im Englischen ist die präverbale Stellung einer Nominalphrase nicht nur mit der Agens-Rolle verbunden, sondern auch mit der potentiell davon trennbaren diskursanalytischen Funktion Topik. Diese beiden

Funktionen (Agens-Rolle und Topik) sind wiederum auch noch mit anderen sprachlichen Formen verbunden, z.B. Kongruenzmarkierungen am Verb für Person und Numerus. Diese Viele-zu-viele-Beziehungen stellen eine Serie von Subsystemen dar, die im Competition Model als Koalitionen bezeichnet werden. Koalitionen sind also Korrelationen von Formen und Funktionen, die häufig zusammen auftreten, aber nicht zwangsläufig zusammengehören. Die Abbildung 1 stellt in Teil (a) eine 1:1-Form-Funktions-Beziehung dar, im Teil (b) eine kleine Koalition für Subjekt im Englischen. Wohlgemerkt ist die Form-Funktions-Beziehung in Teil (a) ein Ausschnitt, der die tatsächlichen Verhältnisse selbst im Englischen grob vereinfacht.

Abbildung 1: (a) einfache 1:1 Form-Funktions-Beziehung; (b) Koalition von Form-Funktions-Beziehungen (nach *Bates/MacWhinney* 1989, S. 48)



Zu den Pfeilen gehören jeweils Maßzahlen, die die empirisch ermittelten Wahrscheinlichkeiten für die jeweilige Sprache angeben, mit welcher Wahrscheinlichkeit p z.B. die Agens-Rolle mit der präverbalen Position im Satz verbunden ist, wobei p Werte zwischen null und eins annehmen kann. Für die Konzepte auf der Ebene der Funktionen gilt, daß es sich hierbei nicht um Kategorien handelt, die auf dem Alles-oder-Nichts-Prinzip beruhen. Nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip würde eine Äußerung entweder Agentivität enthalten oder nicht. Funktionen wie Agentivität (also die Merkmale, die die Agens-Rolle kennzeichnen) und Topikalität (also die Merkmale, die die Funktion Topik kennzeichnen) sind keine monolithischen Blöcke, sondern haben eine interne Feinstrukturierung im Sinne von Merkmalslisten, so daß unterschiedliche Abstufun-

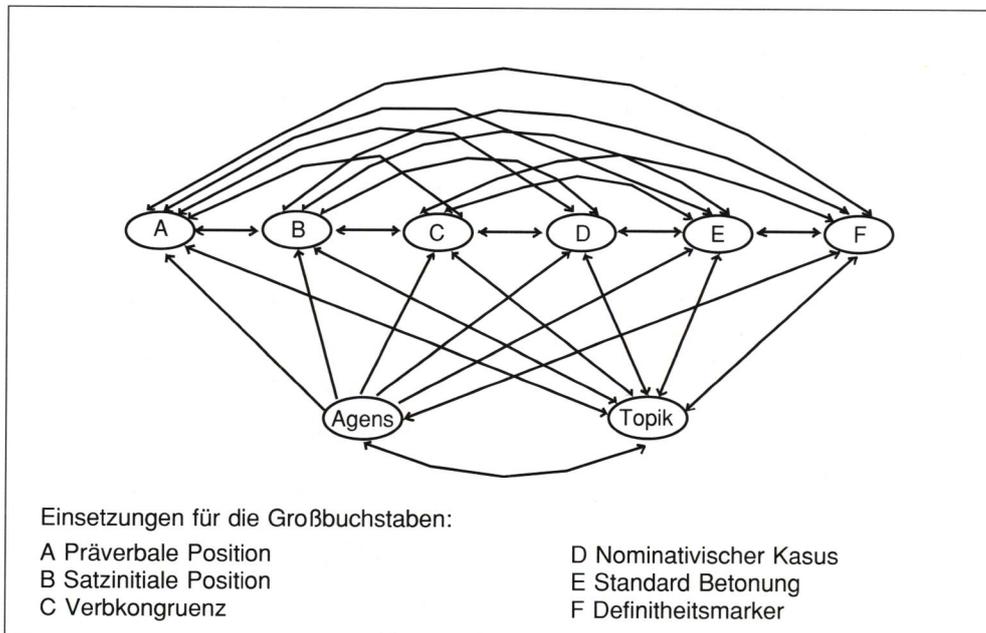
gen von Agentivität oder Topikalität darstellbar werden. Beispiel: „Im Tale grünet Hoffnungsglück“ versus „... sendet er Schauern körnigen Eises über die grünende Flur“. Die erste Aussage enthält nur sehr schwache Agentivität, die zweite ein deutlich höheres Ausmaß an Agentivität.

Die folgende Graphik (vgl. Abbildung 2) visualisiert ein zentrales Konzept des Competition Model, nämlich die Korrelationen, die auf der Ebene der sprachlichen Formen bestehen, die Korrelationen, die auf der Ebene der Funktionen bestehen – dies sind jeweils die Doppelpfeile in horizontaler Richtung – und die Form-Funktions-Beziehungen, das sind die Doppelpfeile in vertikaler Richtung. Um die konkreten Verhältnisse für eine bestimmte Sprache zu bestimmen, müßte man an jedem Pfeil wieder die Maßzahlen eintragen, also die Wahrscheinlichkeit mit der ein gegebenes Paar in der jeweiligen Sprache zusammen auftritt. Die Graphik stellt die Möglichkeit der Koalitionen für „Subjekt“ dar.

Abbildung 2: Komplexe Koalition von Formen (oben) und Funktionen (unten) für „Subjekt“ (nach Bates/MacWhinney 1989, S. 48)

4.1.5.1 Form-Form-Korrelationen:

Die Wahrscheinlichkeit für jedes Paar von sprachlichen Markierungsmitteln, daß sie zusammen auftreten. In der Graphik sind dies die horizontalen Pfeile auf der Ebene der Formen. Im obigen Beispiel würde für das Form Paar (A) und (F) hier die Wahrscheinlichkeit eingetragen, daß in einer bestimmten Sprache das Satzglied in der präverbalen Position einen Definitheitsmarker enthält (also bestimmten Artikel, Possessiv etc.); für das Form-Paar (A) und (D) die Wahrscheinlichkeit, daß das Satzglied in der präverbalen Position nominativischen Kasus erhält usw. Diese Beziehungen sind die basalen distributionellen Muster, die die unterschiedlichen Sprachen kennzeichnen. In jeder Äußerung sind immer Ausschnitte dieser formalen Grundmuster der Sprache enthalten. Dabei ist es kleinen Kindern prinzipiell möglich, solche Form-Form-Korrelationen (oder distributionelle Muster), die in ihrem Sprachinput hinreichend häufig enthalten sind, zu erkennen und zu lernen. Dies gelingt auch dann, wenn die zugrundeliegenden Bedeutungen noch nicht erschlossen sind. In der obigen Graphik würde das bedeuten, daß die Verbindungspfeile zur Ebene der Funktionen im kindlichen



Wissen noch nicht etabliert sind. In der neueren Psycholinguistik waren *Maratsos/Chalkley* die ersten, die für das Lernen bedeutungsfreier Muster argumentiert haben am Beispiel der Genusmarkierungen am Artikel (vgl. *Maratsos/Chalkley* 1980). Sehr viel eindrucksvoller und für deutsche Leser besser zugänglich sind *Weinerts* Belege zum impliziten Lernen sprachanaloger Regeln (vgl. *Weinert* 1991).

4.1.5.2 Funktion-Funktion-Korrelationen:

Die Wahrscheinlichkeiten, daß ein gegebenes Paar von Funktionen zusammen auftritt. Im Bilde der Graphik also die horizontalen Pfeile auf der Ebene der Funktionen. Dieser Bereich der Funktionen ist viel weniger sprachspezifisch, sondern hier handelt es sich um kognitive und pragmatische Universalien, die Bestandteil menschlicher Grunderfahrungen in der Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Umgebung sind. Dies scheint der Grundkonsens aller funktionalistischen Grammatiken zu sein. Macht man sich auf die Suche nach Listen mit pragmatischen und/oder kognitiven Universalien, findet man allerdings keinen universellen Kanon.

Für den Leser, der mit diesem Bereich noch wenig vertraut ist, möchte ich das Gemeinte noch an einem Beispiel verdeutlichen: Zu dem Bereich, der von *Bates/MacWhinney* als „Funktionen“ bezeichnet wird, gehört alles das, was von *Slobin* als „grammaticisable notions“, zu deutsch etwa: grammatikalisierbare Konzepte, zusammengefaßt wird. Es gibt Konzepte, die von den Sprachen der Welt typischerweise durch grammatische Mittel ausgedrückt werden, und andere ebenso elementare Konzepte, die typischerweise nur durch lexikalische Mittel, also nicht grammatikalisch ausgedrückt werden. Zu den grammatikalisierbaren Konzepten gehören typischerweise die Zeit einer Handlung (Vorzeitigkeit, Gleichzeitigkeit, Nachzeitigkeit) und der Aspekt einer Handlung (punktuell, andauernd, abgeschlossen, schnell wiederholt; die englische Verlaufsform ist ein schönes Beispiel für eine Aspektunterscheidung, die im Deutschen nicht vorgenommen wird). Zeit und Aspekt werden mit grammatischen Mitteln markiert, zusätzlich gibt es natürlich noch

referentielle Ausdrücke wie „gestern, heute, dauernd, immer wieder“. Die Intensität einer Handlung wird dagegen typischerweise nicht grammatikalisiert.

Gedankenspiel: Man könnte sich auch eine Sprache vorstellen, in der aus einer Basisform der Bewegungsverben mit Hilfe einiger Morpheme die verschiedenen Intensitäten der Bewegung ausgedrückt werden: unsere konventionelle Intensitätsreihenfolge „schlendern, gehen, laufen, rennen“ bestünde aus einer Basisform „tep“ für aufrechte Fortbewegung auf dem Land und dazu kämen die Intensitätsmorpheme „la“ für langsam, „mi“ für mittel und „ho“ für schnell. Um Abstufungen zu bilden, würde unsere Sprache dann noch die Verdoppelung der Morpheme bereithalten, so daß „hohotep“ die Bedeutung von „sehr schnell rennen“ hätte. Unsere erfundenen Intensitätsmorpheme müssen natürlich mit allen Verben kombinierbar sein, deren Bedeutung Intensitätsabstufungen zuläßt. Vielleicht ist durch dieses kleine Gedankenexperiment etwas klarer geworden, was mit den Funktionen gemeint ist.

4.1.5.3 Form-Funktions-Korrelationen:

In der Graphik sind dies die vertikalen Verbindungen zwischen der Ebene der Funktionen und der Ebene der Formen. Diese Korrelationen stellen die Wahrscheinlichkeiten dar, daß eine bestimmte Funktion mit einer bestimmten sprachlichen Form verbunden ist. Zur Veranschaulichung berichten *Bates/MacWhinney* vergleichende Werte zu einigen Form-Funktions-Korrelationen, in denen sich Englisch und Italienisch unterscheiden. Die numerischen Werte werden nicht mitgeteilt, sondern nur der Größenvergleich:

1. die Wahrscheinlichkeit, daß das Topik der Rede die präverbale Position zugewiesen bekommt, ist höher im Italienischen;
2. die Wahrscheinlichkeit, daß der Agens die präverbale Position zugewiesen bekommt, ist höher im Englischen;
3. die Wahrscheinlichkeit, daß Agens/Topik Definitivitätsmarkierung erhalten, ist höher im Italienischen (vgl. *Bates/MacWhinney* 1989, S. 49).

Wir sind daran gewöhnt, grammatische Kategorien wie Subjekt und Objekt rein gramma-

tisch formal zu definieren. Von dieser Konvention gehen *Bates/MacWhinney* ab; unter „Subjekt“ fassen sie das ganze Bündel von Korrelationen zwischen Funktionen und Formen, welches in einer bestimmten Sprache mit „Subjekt“ verbunden ist. Konsequenterweise ist „Subjekt“ dann ein prototypischer Begriff, es gibt also in jeder Sprache „gute“ und „weniger gute“ Subjekte. Dieses Jonglieren zwischen konventioneller Terminologie und hausgemachten Begriffsdefinitionen erschwert die Lesbarkeit enorm. Andererseits eröffnet das Konzept des „prototypischen Subjekts“ interessante Spekulationen über Zwischenformen im kindlichen Spracherwerb. Wie sieht ein prototypisches Subjekt im Deutschen aus und wie durchschaubar ist für kleine Kinder, daß die Subjekt-Verb-Kongruenz in diese Koalition mit hineingehört? *Clahsen* hat vor Jahren einmal im Zusammenhang mit den Verbstellungsregeln der Phase III Spekulationen in dieser Richtung angestellt (vgl. *Clahsen* 1986). Leider hat er sich in der Folgezeit von allen Erklärungsversuchen gelöst, die sich auf funktionalistische Theorien berufen.

Noch ein kleines Beispiel, um zu verdeutlichen, was „gute“ und „weniger gute“ Subjekte sind: Auch im Deutschen ist Agentivität ein wichtiger Bestandteil in der Koalition „Subjekt“. Betrachten wir die beiden folgenden Sätze, die sich grammatisch durch die Aktiv/Passiv-Transformation unterscheiden: „Ein Junge warf den Turm um“ versus „Der Turm wurde von einem Jungen umgeworfen“. In dem zweiten Satz erhält der Patient, eher ein Kandidat für die Objektrolle, die Topik-Funktion und die morphologischen Markierungen für die Subjektrolle (Verbkongruenz, nominativischen Kasus), die Agens-Rolle wird jedoch mit Extramarkierungen versehen („von, durch“), die die Beibehaltung dieser semantischen Rolle anzeigen. In der Sprache der Prototypentheorie ist „ein Junge“ im ersten Beispielsatz ein typischeres Subjekt als „der Turm“ im zweiten Satz.

4.2 Die Dynamik der Verarbeitung

Durch die folgenden Mechanismen und Prozesse ist die Sprachverarbeitung beim Verstehen und bei der Produktion gekennzeichnet. Hier finden wir die Grundlagen für die später zu erörternden Fragen, durch welche

Faktoren das Lernen sprachlicher Formen begünstigt oder erschwert wird:

- (1) Competition,
- (2) Fortlaufendes Aktualisieren (updating),
- (3) Verarbeitungsbeschränkungen,
- (4) Wahrnehmbarkeit,
- (5) Zuweisbarkeit (assignability).

4.2.1 Competition

Wie die Bilder in Abbildung 2 schon nahelegen, verlaufen die Prozesse des Verbindens beim Sprachverstehen von der Form-Ebene zur Funktions-Ebene und bei der Sprachproduktion von der Funktions-Ebene zur Form-Ebene. Ein wichtiger Mechanismus, der zur Parallelverarbeitung gehört, ist die gleichzeitige Aktivierung von Kandidaten in einem „competition pool“, die Entscheidung für den Sieger verläuft dabei nicht streng entlang der absoluten Häufigkeiten, sondern bei Erwachsenen scheint bei solchen Entscheidungen häufiger die Konfliktvalidität eine größere Rolle zu spielen.

4.2.2 Fortlaufendes Aktualisieren

Die Beschränkungen, die durch die Verarbeitung unter Echtzeitbedingungen auferlegt werden, wirken sich für Produktion und Verstehen unterschiedlich aus. Zunächst jedoch haben beide Prozesse „Zugang zu dem gleichen System von Repräsentationen“ (*Bates / MacWhinney* 1989, S. 54). Für das Verstehen gilt: Der Prozeß der laufenden Aktualisierung ist ein Selbstverstärkungsmechanismus, durch den erste Form-Funktions-Verbindungen, die bei der Sprachverarbeitung vorgenommen werden, um erste Rollenzuweisungen zu machen, im weiteren Verlauf gefestigt werden, wenn sie durch die nächsten Cues bestätigt werden. In Sprachen mit größerer Wortstellungsfreiheit werden solche anfänglichen Zuweisungen im Laufe der weiteren Verarbeitung abwechselnd gestärkt oder geschwächt. Der Sinn dieses Mechanismus besteht darin, daß die Notwendigkeit für echtes Umkehren und Von-vorne-Anfangen (sog. Holzweg-Phänomen) so gering wie möglich gehalten wird. Dies wird dadurch erreicht, daß miteinander konkurrierende Interpretationen gleichzeitig offengehalten werden, bis eine

endgültige Entscheidung erreicht ist. Es ist unmittelbar einsichtig, daß die Anforderungen an das Verarbeitungssystem steil ansteigen, je mehr solcher vorläufigen Interpretationen noch offengehalten werden müssen.

Der Vorteil in der Produktion besteht darin, daß der Sprecher in der Regel weiß, was er sagen will, und daß die Anzahl der konkurrierenden Formen nach jeder erfolgten Festlegung drastisch sinkt. Beträchtliche Fortschritte und Präzisierungen erhoffen sich *Bates/MacWhinney* von verfeinerten Forschungsmethoden zur On-line-Verarbeitung, also der Technik, daß Interpretationen bei der Sprachverarbeitung früher erfaßt werden, nicht erst, wenn die ganze Äußerung gehört wurde, sondern schon auf der Basis von unvollständiger Information. Anders ausgedrückt: Welche formalen Cues führen ab welchem Zeitpunkt zu welchen Interpretationen? Warnung: Üblicherweise wird für die Sprachverarbeitung beim Verstehen ein eigener Mechanismus, ein sogenannter Parser, angenommen, der den sprachlichen Wissensrepräsentationen vorgeschaltet ist. Im Competition Model scheint dieser Mechanismus für überflüssig gehalten zu werden; ob es wirklich so einfach geht, wage ich nicht zu entscheiden.

4.2.3 Verarbeitungsbeschränkungen und Cue-Kosten

Hier wird es wieder interessant für unsere Betrachtung des gestörten Spracherwerbs. In einem Verarbeitungssystem mit unbegrenzten Ressourcen würde die lineare Beziehung gelten: die Cue-Stärken (die subjektive Größe der Korrelationen Form-Form, Funktion-Funktion, Form-Funktion) entsprechen den Cue-Validitäten (die entsprechenden distributionellen Verhältnisse in der Inputsprache). Welche Belastungsfaktoren treten nun dazwischen und sorgen dafür, daß nicht jeder Cue gleich gut verarbeitet wird, also die Verarbeitungsressourcen unterschiedlich stark beansprucht? Diese Belastungsfaktoren werden von *Bates/MacWhinney* als „Cue costs“ bezeichnet, ich übernehme es als *Cue-Kosten*, obwohl die Bedeutung eher die des Preises ist, den das Verarbeitungssystem für solch einen Cue „zahlen muß“. Die beiden Hauptbelastungsfaktoren sind Wahrnehmbarkeit und Zuweisbarkeit.

4.2.3.1 Wahrnehmbarkeit eines Cues

Ein Cue, den man nicht oder kaum hört, kann natürlich auch nichts zur Cue-Validität (ist vorhanden, wenn er gebraucht wird, s.o.) beitragen. Als Beispiel bringen sie die auditiv nicht unterscheidbaren Formen der 3. Person Singular versus Plural bei vielen französischen Verben („il mange“ versus „ils mangent“), die in geschriebenen Texten natürlich verlässliche Cues sind. Andere Beispiele betreffen Kasusendungen im Ungarischen, üblicherweise hochreliable Cues für die Rollenzuweisung im Satzverständnis, die allerdings unter einigen morphophonologischen Bedingungen sehr schwach werden und dann tatsächlich von anderen Cues (Wortstellung, Belebtheit) ausgekontert werden.

Ein analoges Beispiel aus der deutschen Sprache, ohne daß ich dafür experimentelle Belege beibringen kann, ist der Minimalkontrast zwischen „den“ und „dem“. Fakt ist, daß zumindest bei sprachgestörten Kindern lange Zeit „den“ (viel höhere statistische Verfügbarkeit, eine der Größen, die in Cue-Validität eingehen) die kanonische Form für beide Kasus darstellt. Eine Verstehensaufgabe wie „Bring dem Drachen den Esel“ ergibt entweder Zufallsverteilungen oder wird aufgrund anderer funktionaler Informationen gelöst. Vermutlich gehen Kinder davon aus, daß Drachen eher in der Lage sind, Esel zu fressen, als umgekehrt. In der Sprache des Competition Model ist also die schlechte Perzipierbarkeit des morphologischen Cues dafür verantwortlich, daß keine Verbindung zwischen dem funktionalen Konzept Rezipient/Patient und der entsprechenden morphologischen Dativform zustande kommt. Daß Kinder über das Rollenkonzept Rezipient/Patient verfügen, zeigen sie dadurch, daß sie bei Besitzwechselverben auch Doppelobjektkonstruktionen verwenden, die aber meist durch das funktionale Gewicht der Unterscheidung belebt/unbelebt hinreichend disambiguiert werden. Daß dies nicht die ganze Geschichte sein kann, zeigt die Tatsache, daß die feminine Dativmarkierung „der“ noch hartnäckiger vermieden wird als das maskuline „dem“. Nach den Perzipierbarkeitskriterien wäre der Kontrast zu „die“ sozusagen optimal, das hartnäckige Sträuben gegen „ich gebe der Frau ...“ ist wohl mehrfach motiviert durch die Multifunktionali-

tät der Form „der“ und ihre hohe globale Validität für maskuline Referenten.

4.2.3.2 Zuweisbarkeit (assignability) eines Cues

Zuweisbarkeit bezieht sich auf die zeitliche Dimension bei der Sprachverarbeitung. Nach dem Grundsatz der laufenden Aktualisierung werden Form-Cues so schnell wie möglich mit entsprechenden Funktionen verbunden. Das phonologische Arbeitsgedächtnis wird am wenigsten belastet, wenn diese Zuweisungen sofort an der entsprechenden Stelle gemacht werden können. Viele Kongruenzmarkierungen sind jedoch ausgesprochene Langstrecken-Phänomene: Subjekt-Verb-Kongruenz kann im Deutschen über den ganzen Satz offengehalten werden: „Wenn *Du* unter diesen Umständen und trotz besseren Wissens die Entscheidung für richtig hältst, ...“. Sie beanspruchen das Arbeitsgedächtnis entsprechend stark.

Anmerkung: Unter den sprachentwicklungsgestörten Kindern, mit denen ich arbeite, befindet sich ein siebenjähriges Mädchen, welches die Kongruenzmarkierungen am Verb durchgängig richtig realisiert, wenn das Verb dem Subjekt vorangeht, und die Endungen konsequent wegläßt, wenn das Subjekt dem Verb vorausgeht.

(Redebeispiel: „Kannst Du Schleife machen?“ „Warum schreibst Du immer?“ aber „Du kann nicht zählen.“ „Du schreib ja mit Filzer.“)

(Teil 2 folgt in Heft 1/93)

Literatur:

- Bates, E., MacWhinney, B.: Functionalism and the competition model. In: MacWhinney, B., Bates, E. (Hrsg.): The cross-linguistic study of sentence processing. Cambridge (UK) 1989.
- Bowerman, M.: Commentary: Mechanisms of language acquisition. In: MacWhinney, B. (Hrsg.): Mechanisms of language acquisition. Hillsdale NJ 1987.
- Camarata, S., Leonhard, L.B.: Young children pronounce object words more accurately than action words. *Journal of Child Language* 13 (1985), S. 51-65.
- Clahsen, H.: Verb inflections in German child language: acquisition of agreement markings and the functions they encode. *Linguistics* 24 (1986), S. 79-121.
- Clahsen, H.: Die Untersuchung des Spracherwerbs in der generativen Grammatik. *Der Deutschunterricht* 5/90, S. 8-17.
- Cromer, R.F.: Language and thought in normal and handicapped children. Oxford 1991.
- Dannenbauer, F.M., Künzig, A.: Aspekte der entwicklungsproximalen Sprachtherapie und des Therapeutenverhaltens bei entwicklungsdisphasischen Kindern. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 4: Störungen der Grammatik. Berlin 1991.
- Engelkamp, J.: Das menschliche Gedächtnis. Göttingen 1990.
- Fanselow, G., Felix, S.: Sprachtheorie. Bd. 1. Tübingen 1987.
- Gosciny, R., Uderzo, A.: Le domaine des dieux. Neuilly-sur-Seine 1971.
- Karmiloff-Smith, A.: From meto-processes to conscious access. Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition* 23 (1986), S. 95-147.
- MacWhinney, B.: The Competition Model. In: MacWhinney, B. (Hrsg.): Mechanisms of Language Acquisition. Hillsdale NJ 1987.
- MacWhinney, B., Bates, E. (Hrsg.): The crosslinguistic study of sentence processing. Cambridge (UK) 1989.
- MacWhinney, B., Leinbach, J.: Implementations are not conceptualizations: Revising the verb learning model. *Cognition* 40 (1991), S. 121-157.
- Maratsos, M.P./Chalkley, M.A.: The internal language of children's syntax, the ontogenesis and representation of syntactic categories. In: Nelson, K.E. (Hrsg.): Children's language, Vol. 2. New York 1980.
- Nelson, K.: Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology* 17 (1981), S. 170-187.
- Piatelli-Palmarini, M.: Evolution, selection and cognition: From „learning“ to parameter setting in biology and in the study of language. *Cognition* 31 (1989), S. 1-44.
- Schaner-Wolles, C.: Frühes Leid mit der Leideform: Zum Passiverwerb im Deutschen. *Wiener Linguistische Gazette* 37 (1986), S. 5-38.
- Schaner-Wolles, C., Haider, H.: Spracherwerb und Kognition – Eine Studie über interpretative Relationen. *Linguistische Berichte, Sonderheft* (1987)1, S. 41-79.
- Schöler, H., Lindner, K.: Zum Lernen morphologischer Strukturen. *Der Deutschunterricht* 5/90, S. 60-78.
- Slobin, D.I.: Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: Ferguson, C.A., Slobin, D.I. (Hrsg.): Studies of child language development. New York 1973.

Slobin, D.I.: Cross-linguistic evidence for the Language-Making-Capacity. In: *Slobin, D.I.* (Hrsg.): The cross linguistic study of language acquisition, Vol. 2: Theoretical issues. Hillsdale NJ 1985.

Strube, G.: Neokonnektionismus: Eine neue Basis für die Theorie und Modellierung menschlicher Kognition? *Psychologische Rundschau* 41 (1990), S. 129-143.

Weinert, S.: Spracherwerb und implizites Lernen. Studien zum Erwerb sprachanaloger Regeln bei Erwachsenen, sprachunauffälligen und dysphasisch-sprachgestörten Kindern. Bern 1991.

Anschrift des Verfassers:

Fred Bertz
c/o Sprachheilzentrum
Burgweg 1-3
3202 Bad Salzdetfurth

Der Autor ist Diplom-Psychologe und arbeitet in einer Abteilung für schwer sprachentwicklungsgestörte Kinder mit zusätzlichen Lernbeeinträchtigungen (Alter 6 – 9).

MAGAZIN

dgs – Nachrichten

AGFAS – die dgs geht neue Wege**Eindrücke von der dgs-Delegiertenversammlung 1992 in Würzburg**

Am 23. Oktober 1992, einen Tag vor der XX. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs in Würzburg, versammelte sich die wohl größte Anzahl von Delegierten in der Geschichte der dgs im Saalbau „Heilig Kreuz“ am Stadtrand von Würzburg auf der anderen Seite des Mains in der Dürrbachau.

Der Bundesvorsitzende Kurt *Bielfeld* konnte aus 16 Landesgruppen über 150 Mandatsträger, die mehr als 5400 Mitglieder vertraten, begrüßen. Er bedankte sich bei der Landesgruppe Bayern und insbesondere bei den beiden Organisatoren der Arbeitstagung, bei Herbert Freisleben, dem Kongreßdirektor, und bei Siegfried Heilmann, dem Landesgruppenvorsitzenden, die mit Ruhe und Herzlichkeit für einen reibungslosen Ablauf der Delegiertenversammlung sorgten.

Der Bundesvorsitzende berichtete dann über die Vorstandsarbeit der vergangenen zwei Jahre. Besondere Schwerpunkte bildeten Initiativen zur Organisation bzw. Reorganisation des Sprachheilwesens in den neuen Bundesländern und Anstrengungen zur Einbindung der deutschen Sprachheilpädagogen in die Strukturen der EG. In den neuen Bundesländern konnte der Erhalt der Sprachheilschulen mit Anbindung der Beratungsstellen im wesentlichen sichergestellt werden. Der vorschulische Teil wurde zum Leidwesen der Betroffenen aus „der Bildung“ herausgenommen, was vor allem zu tariflichen Eingruppierungsproblemen führte. In den neuen Bundesländern ist es zu keiner nennenswerten Entlassungswelle im Sprachheilbereich gekommen. Auf europäischer Ebene konnte bisher erreicht werden, daß alle Hochschulabschlüsse europaweit anerkannt werden. Die dgs hat vorläufig in der CPLOL, dem Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes, einen Beobachterstatus erhalten. Die Kooperation mit dem DBL, dem Deutschen Bundesverband für Logopädie, hat sich wesentlich verbessert. Die dgs führt mit dem DBL intensive Sachgespräche und gemeinsame Kassenverhandlungen durch.

Den Delegierten wurde deutlich, daß die Vorstandsarbeit in diesem Umfang auf „nur ehrenamtlicher Basis“ nicht länger zu leisten ist. Die Bundesgeschäftsstelle soll deshalb in Zukunft mit einem gemieteten Raum, einer Schreibkraft und einem PC ausgestattet werden, damit die notwendige Arbeit weiterhin professionell und effektiv getan werden kann.

Wolfgang *Scheuermann* erläuterte anschließend den schriftlich vorgelegten Kassenbericht für den Haushalt 1991 und den Zwischenbericht für das Haushaltsjahr

1992. Da in beiden Haushalten die Ausgaben die Einnahmen überstiegen, wurde schon an dieser Stelle deutlich, daß die Delegiertenversammlung eine Erhöhung der Beiträge beschließen muß. Die Kassenprüfungskommission bescheinigte Wolfgang *Scheuermann* eine „saubere, übersichtliche und ordentliche“ Kassenführung und beantragte seine Entlastung, die einstimmig erteilt wurde. Auch der Geschäftsführende Vorstand, die Referenten sowie die Redakteure der Fachzeitschrift wurden einstimmig entlastet und traten satzungsgemäß zurück.

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

Für ihr Amt kandidierten der Geschäftsführer Wolfgang *Doub* und der Referent für besondere Aufgaben Prof. Dr. Jürgen *Teumer* nicht mehr. Der Bundesvorsitzende bedankte sich bei beiden für ihr großes Engagement in der Vorstandsarbeit. Für Wolfgang *Doub* wurde Volker *Maihack* gewählt. Die Referentenstelle für besondere Aufgaben wurde nicht wieder besetzt.

Die Wahlergebnisse im Überblick:

Geschäftsführender Vorstand: 1. Vorsitzender: Kurt *Bielfeld*. 2. Vorsitzender: Theo *Borbonus*. Geschäftsführer: Volker *Maihack*. Rechnungsführer: Wolfgang *Scheuermann*. Schriftführerin: Veronika *Skupio*.

Redaktion: Barbara *Kleinert-Molitor*, Dr. Uwe *Förster*, Prof. Dr. Manfred *Grohnfeldt*.

Referent für Berufsfragen: Volker *Maihack*.

Für die Mittagspause hatte die Landesgruppe eine Mahlzeit im Hause organisiert, so daß die Delegiertenversammlung zügig fortgesetzt werden konnte.

Nach der Mittagspause beschäftigte sie sich mit zehn Anträgen, wobei der wohl wichtigste, der auch die zukünftige Struktur der dgs verändern wird, Antrag 1 war: „Die Delegiertenversammlung möge beschließen, daß eine Arbeitsgemeinschaft freiberuflicher und angestellter Sprachheilpädagogen (AGFAS) innerhalb der dgs gegründet wird“. Wegen der großen Bedeutung des Antrages soll er hier im Wortlaut wiedergegeben werden. Die Satzung mußte erweitert werden. Der Absatz in der Satzung lautet dann: § 15: AGFAS (Arbeitsgemeinschaft freiberuflicher und angestellter Sprachheilpädagogen):

1. Die AGFAS ist der Zusammenschluß der freiberuflich oder angestellt in außerschulischen Arbeitsfeldern tätigen Sprachheilpädagogen mit akademischer Ausbildung. Die AGFAS ist eine unselbständige Untergliederung des Vereins.

2. Die AGFAS gibt sich eine Geschäftsordnung, die die Mitgliedschaft in der AGFAS sowie deren Aufgaben und Organisation regelt. Zur ihrer Wirksamkeit bedürfen die Geschäftsordnung und deren Änderung der Genehmigung durch den Hauptvorstand.

3. Die Mitglieder der AGFAS zahlen einen besonderen Mitgliedsbeitrag, der von der Delegiertenversammlung festgelegt wird.

Der Antrag wurde kontrovers diskutiert. Es wurden Ängste geäußert, daß hier eine Spaltung vorgenommen werden soll, die später zu einer Abspaltung führen könnte. Andererseits wurde deutlich, daß die freiberuflich und angestellt tätigen Sprachheilpädagogen im Rahmen der Gesamt-dgs nicht ausreichend vertreten werden können. Der mit einem Juristen ausgearbeitete § 15 wurde dann von der Delegiertenversammlung mit großer Mehrheit angenommen. Mit der AGFAS geht die dgs neue Wege. Wohin sie führen, läßt sich heute noch nicht sagen.

In einem weiteren Antrag wurde beschlossen, daß der Vorsitzende der AGFAS im Bundesvorstand Sitz und Stimme erhält.

Um die Delegiertenversammlung weiter arbeitsfähig zu halten und um die Kosten zu senken, wurde beschlossen, den Delegiertenschlüssel so zu verändern, daß bei der derzeitigen Mitgliederzahl die Anzahl der Delegierten von jetzt ca. 150 auf ca. 100 gesenkt wird.

Weitere Anträge waren fiskalischer Natur: Es wurde beschlossen, den Bundesbeitrag um 20,-DM auf 65,-DM zu erhöhen. Die Mitglieder der AGFAS zahlen zusätzlich 100,-DM. Die Mitglieder in den neuen Bundesländern müssen 45,-DM und Studenten 30,-DM an die dgs-Bundeskasse abliefern.

Auch die übrigen Anträge waren gut vorbereitet worden, so daß sie nach kurzer Diskussion zur Abstimmung kamen.

Dann wurde der Haushaltsplan 1993 – wiederum übersichtlich – vorgelegt und nach kurzer Diskussion angenommen.

Die XXI. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs wird vom 6. - 8. Oktober 1994 in Hamburg stattfinden. Der Kongreß trägt den Namen: Sprachheilpädagogik im Wandel – Phänomene erkennen, Wege suchen, Grenzen überschreiten.

Dank der sorgfältigen Vorbereitung des Vorstandes und der straffen Diskussionsleitung durch den Bundesvorsitzenden konnte diese Delegiertenversammlung am Nachmittag so rechtzeitig beendet werden, daß die Delegierten die Möglichkeiten hatten, sich frühzeitig im schönen Würzburg umzusehen. Später traf man sich dann zu einem Begrüßungsabend im Gesandtenbau der Residenz zu Würzburg.

Thomas Gieseke

XX. Arbeits- und Fortbildungstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. vom 15.-17. Oktober 1992

Zur XX. Arbeits- und Fortbildungstagung unter dem Leitthema „Sprache – Verhalten – Lernen“ hatte in diesem Jahr vom 15.-17. Oktober die Landesgruppe Bayern nach Würzburg eingeladen. Das attraktive Tagungsthema sowie der Charme und das kulturelle Angebot der unterfränkischen Metropole führte 1.300 Tagungsteilnehmer aus dem In- und Ausland nach Würzburg. Konfrontiert mit einer sich neu organisierenden bildungspolitischen Landschaft und dem Phänomen einer immer komplexer gestörten Schülerschaft, die die Sprachheilpädagogik vor neue Herausforderungen und Aufgaben stellt, fand das Tagungsthema bei den Sprachheilpädagogen aus Schule und Praxis eine breite Resonanz. In Referaten, Seminaren, Workshops und Arbeitsgemeinschaften wurden die Zusammenhänge von Sprache, Verhalten und Lernen differenziert und ausführlich diskutiert und mit den unterschiedlichen Aspekten gestörter sprachlicher Kommunikation in Beziehung gesetzt. Therapie- und Förderkonzepte zum sprachlichen, kognitiven und sozialen Lernen mit unterschiedlichen Ansätzen und Zielrichtungen wurden vorgestellt.

Nach einem lebendigen und kommunikativen Begrüßungsabend im Gesandtenhaus der Residenz zu Würzburg wurde am Donnerstagvormittag im Festsaal der Neubaukirche der Kongreß durch den Bundesvorsitzenden, Herrn Kurt *Bielfeld*, eröffnet. Grüße der Bayerischen Landesregierung, der Stadt Würzburg und der Julius-Maximilians-Universität wurden durch ihre Vertreter überbracht. Sie wünschten dem Kongreß im Interesse der Rehabilitation der sprachbehinderten Kinder und Erwachsenen ein gutes Gelingen. Herzliche Worte der Begrüßung fand auch Frau *Frühwirth*, die Vorsitzende der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Das musikalische Rahmenprogramm wurde von Prof. Dr. Louis *Debes* durch ein Orgelkonzert gestaltet. Zur besonderen Freude der Gäste trug aber die Aufführung der Kinder der Sprachheilschulen Schweinfurt und Miltenberg bei, die deutlich machte, daß selbst bei einer Eröffnungsfeier nicht nur der Kopf, sondern alle Sinne angesprochen werden wollen. Ihnen und ihren Lehrern sei an dieser Stelle besonders gedankt!

Der Festvortrag wurde von Prof. Dr. *von Deuster* von der Univ.-HNO-Klinik Würzburg gehalten. In einem weiten Bogen umriß er die Entwicklung der Sprachpathologie und des Sprachheilwesens von der Antike bis hin zur Gegenwart und stellte die Vielschichtigkeit des medizinischen, logopädischen und sprachheilpädagogischen Handelns als interdisziplinäre Aufgabe bei sprachgestörten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen dar.

Als Ko-Referent unterzog Prof. *Braun* von der Freien Universität Berlin die aktuelle Situation der Sprachheilpädagogik in Praxis, Ausbildung und als Wissen-

schaftsdisziplin einer sehr weitgreifenden kritischen Analyse. Vor dem Hintergrund immer knapper werdender finanzieller Ressourcen und einer bildungspolitischen Tendenz, die die Gefahr einer Entprofessionalisierung in sich birgt, forderte er in allen Bereichen eine stärkere wissenschaftliche Grundlegung und schärfere Kontuierung sprachheilpädagogischen Wissens und Handelns.

Die nachfolgenden Referate beleuchteten das komplexe Geschehen von Sprache, Verhalten und Lernen aus sehr unterschiedlichen Perspektiven, wobei die Beiträge nicht nur theoretischen Fragestellungen zu psychischen Funktionen, wie z.B. Gedächtnisbildung, Wahrnehmung, Emotionalität, Lernen, Spracherwerb und Sprachverlust, gewidmet waren, sondern auch diagnostische und therapeutische Konzepte zur Diskussion stellten. Auf die Fülle der Beiträge kann hier im einzelnen nicht eingegangen werden. Sie dokumentierten aber insgesamt, daß bei den beobachteten umfassenden Sprach-, Lern- und Verhaltensproblemen sprachbehinderter Kinder eine mehrdimensionale, theoretisch wie empirisch fundierte Sprach- und Entwicklungstherapie notwendig ist. Einzelne Therapieformen sind darin zu integrieren, um die Störungen nicht nur abzubauen, sondern die Gesamtpersönlichkeit des Kindes in seinen unterschiedlichen Lebensbezügen zu fördern.

Die gegenwärtig in allen Bundesländern aktuelle Frage, in welchem institutionellen Rahmen eine solche umfassende Sprachförderung optimale Voraussetzungen findet, wurde ebenfalls in den Beiträgen aufgegriffen und an regionalen Beispielen bereits erprobter Modelle diskutiert.

Dieses umfassende Spektrum theoretischer wie auch praxisbezogener Referate fand breite Zustimmung unter den Tagungsteilnehmern und wurde damit auch den unterschiedlichsten Informationsbedürfnissen gerecht, so daß die anfänglichen organisatorischen Irritationen schnell in Vergessenheit gerieten. Dazu beigetragen hat sicherlich auch das interessant gestaltete Kulturprogramm. Die Konzerte, Besichtigungen und Stadtführungen und der Besuch der Hofkirche der Residenz fanden ebenso regen Zuspruch wie auch der fränkische Wein in den gemütlichen Weinstuben und -kellern. Sie haben sich als idealer Ort erwiesen, um auch im größeren Kollegenkreis fachliche Erfahrungen und Anregungen auszutauschen und kollegiale Kontakte über die Landesgrenzen hinaus neu zu knüpfen. Mit dieser guten Mischung aus Kultur, Kommunikation und fachlich guten Vorträgen in einer lebendigen Umgebung wird Würzburg uns sicherlich in guter Erinnerung bleiben.

Roswitha Romonath

Aufruf zur Gründung einer Arbeitsgemeinschaft der freiberuflich und angestellt tätigen Sprachheilpädagogen (AGFAS)

Auf der Delegiertenversammlung anläßlich des diesjährigen dgs-Kongresses in Würzburg wurde die Gründung einer Arbeitsgemeinschaft der freiberuflich und angestellt tätigen Sprachheilpädagogen (AGFAS) beschlossen.

Diese Gründungsversammlung soll stattfinden am Samstag, dem 23.01.1993, in der Universität zu Köln in den Räumen des Seminars für Sprachbehindertpädagogik, Klosterstr. 79b, 5000 Köln 41, 10.00 bis 17.00 Uhr.

Diese Arbeitsgemeinschaft ist: „... der Zusammenschluß der freiberuflich oder angestellt in außerschulischen Arbeitsfeldern tätigen Sprachheilpädagogen mit akademischer Ausbildung.“

Die anstehenden, den außerschulischen Bereich berührenden Probleme und Aufgaben für Sprachheilpädagogen sind groß. Sie betreffen nicht nur selbständige Praxisinhaber, sondern ebenso die in privaten, staatlichen oder von sonstigen Trägern betriebenen außerschulischen Einrichtungen tätigen angestellten oder auf Honorarbasis beschäftigten Kolleginnen und Kollegen. Beihilferecht, Umsatzsteuerproblematik, Anerkennung durch Krankenkassen, berufsrechtliche Regelungen, verbindliche Lehr- und Prüfungsrichtlinien (Ausbildungsstandard), einheitliche Rechtsberatung, Gründung eines Versorgungswerkes, Gruppenversicherungen, Eingruppierungsordnungen nach BAT entsprechend den akademischen Abschlüssen seien als Stichworte genannt.

Seit über zehn Jahren wurden diese Probleme und die Aufgaben, die sich daraus für die dgs ergeben, manchmal kontrovers diskutiert. Die Delegiertenversammlung in Würzburg hat gezeigt, daß nunmehr die überwältigende Mehrheit der Mitglieder unseres Verbandes die Notwendigkeit sieht, die Interessen der betroffenen Kollegen in einer eigenen Untergliederung, der „Arbeitsgemeinschaft der freiberuflich und angestellt tätigen Sprachheilpädagogen“, zu bündeln.

Diese Arbeitsgemeinschaft ist jetzt fest in der Satzung der dgs verankert. Die betroffenen Kolleginnen und Kollegen müssen nun auf der Gründungsversammlung in Köln über Form und Inhalt der AGFAS-Aktivitäten grundsätzliche Entscheidungen treffen. Der Beitritt in die Arbeitsgemeinschaft ist nur solchen Sprachheilpädagogen vorbehalten, die akademisch ausgebildet und mit erster Fachrichtung Sprachbehindertpädagogik ihren Arbeitsschwerpunkt im außerschulisch-therapeutischen Bereich haben (z.B. in Reha-Zentren, Sprachheilkindergärten, Ambulanzen, freien Praxen, Kliniken, geriatrischen Zentren, Frühförderstellen, Beratungsstellen etc.).

Der Beitritt erfolgt freiwillig und zieht die Erhebung eines eigenen Mitgliedsbeitrages, zunächst in Höhe

von 100 DM (auf der Delegiertenversammlung in Würzburg satzungsgemäß so beschlossen), nach sich. Dieser Extrabetrag, der neben dem „normalen“ dgs-Jahresbeitrag zu zahlen ist, soll die Mittel zur effektiven Wahrnehmung der Interessen sicherstellen.

Alle Einzelheiten der o.a. Interessenvertretung muß eine Geschäftsordnung regeln, die neben einer inhaltlichen Diskussion auf der Gründungsversammlung der AGFAS am 23. Januar 1993 in Köln festgelegt werden soll. Entsprechend der Bedeutung für die Zukunft der Arbeitsgemeinschaft, aber auch für die gesamte dgs, wird nachhaltig darauf hingewiesen, daß Vertreter aus allen Landesgruppen erscheinen mögen.

Wenn Sie weitere Informationen benötigen, wenden Sie sich bitte an Ihre Landesgruppe oder den Referenten für Berufsrufen.

Volker Mainhack

Landesgruppe Rheinland-Pfalz

1. Sprachheilschulen

Im Regierungsbezirk Trier, einem der drei Regierungsbezirke im Bundesland Rheinland-Pfalz, gibt es nur eine Schule für Sprachbehinderte (SfS Konz).

Seit Beginn des laufenden Schuljahres werden Teile der Schülerschaft der SfS Konz in gesonderten Klassen in der SfL Wittlich-Wengerohr unterrichtet. Schulaufsichtsbeamte des betreffenden Regierungsbezirkes sprachen darüber hinaus auf einer Veranstaltung der GEW am 23.06.92 in Wittlich-Wengerohr („Entwicklung des Sonderschulwesens im Bezirk Trier“) von weiteren drastischen Kürzungen im Bereich der Schule für Sprachbehinderte. Eine deutliche Intensivierung integrativer Fördermaßnahmen an Grundschulen im erwähnten Regierungsbezirk ist aber nicht zu erkennen. Sehen wir in Anbetracht solcher Verän-

derungen im Regierungsbezirk Trier langfristig der Auflösung der SfS Konz entgegen und ist dies ein erster Schritt zur Auflösung der Schule für Sprachbehinderte in Rheinland-Pfalz?

Der dgs-Landesvorstand Rheinland-Pfalz hat im Hinblick auf solche Veränderungen die Schulleiter der Schulen für Sprachbehinderte in Rheinland-Pfalz am 03.07.92 zu einem 'Meinungsaustausch' nach Kleinich im Hunsrück eingeladen. Gemeinsam wurde ein Katalog von Fragen erarbeitet, der nun der Ministerin für Bildung und Kultur in Rheinland-Pfalz, Frau Dr. Rose Götte, zugestellt werden soll.

2. Fortbildung

Sicherlich nicht zuletzt aufgrund ihrer großen Praxisnähe erfreuen sich die regelmäßig stattfindenden Fortbildungsangebote der dgs-Landesgruppe Rheinland-Pfalz größter Beliebtheit.

Themen der letzten Veranstaltung am 03./04.10.92: Jeux dramatiques, Phantasieeisen und Kinderlieder. Solche 'etwas anderen Fortbildungsveranstaltungen' sollen weiterhin zweimal jährlich zum festen Bestandteil der dgs-Veranstaltungen in Rheinland-Pfalz gehören.

3. Krankenkassen

Im Laufe des Jahres 1992 wurden vom dgs-Landesvorstand bestehende Verträge von niedergelassenen Sprachheilpädagogen, Therapeuten und Logopäden mit den Krankenkassen gesammelt, eingesehen und geprüft.

In Anlehnung an den bestehenden Rahmenvertrag der dgs-Landesgruppe Rheinland wird in Kürze ein Vertragsentwurf fertiggestellt sein, den der dgs-Landesvorstand Rheinland-Pfalz dem IKK-Landesverband Nordrhein und Rheinland-Pfalz in Bergisch-Gladbach vorstellen wird.

Gerhard Zupp

Einblicke

W. Lehmann, Berlin

Sprachheilpädagogische Therapie bei geriatrischen Aphasiepatienten nach einem zerebrovaskulären Insult

1. Sprachheilpädagogisch-geriatrische Therapieprinzipien

1.1 Vorüberlegungen

Der geriatrisch aphasische Patient weist generell eine zentralbedingte Störung des Umgangs mit Sprache auf, die von den Funktionsstörungen der peripheren ausführenden Organe unabhängig ist.

Bei der Aphasie handelt es sich immer um einen erworbenen, nicht um einen angeborenen Hirnschaden. Man bezeichnet meist als Aphasie nur jene Störungen, die erst nach dem vollzogenen Spracherwerb auftreten.

Bei der Klassifikation der Sprachstörung ist zu beachten, daß die Aphasie als zentrale Störung grundsätzlich alle Sprachmodalitäten betreffen kann.

Sie ist deshalb nicht nur eine Störung der Produktion, sondern meist auch des Verstehens der Äußerungen. Ebenfalls beschränkt sie sich nicht nur allein auf die Lautsprache, sondern oft ist sie mit Störungen in der Schriftsprache verbunden (vgl. Friederici 1985).

Viele Aphasiker sind rechtsseitig gelähmt, manche haben eine Gesichtsfeldeinschränkung. Ebenfalls können Orientierungsstörungen auftreten. Alle Aphasiker leiden unter einer mehr oder weniger starken Hirnleistungsschwäche. Da Aphasie jedoch keine psychische Erkrankung ist, reagiert der Aphasiker adäquat auf die alltäglichen Ereignisse (vgl. *Mickeleit* 1988).

Aufgrund dieser Situation brauchen Aphasiker Menschen, die sehr viel Geduld mit ihnen haben, die sich Zeit nehmen, zu verstehen, was der einzelne Aphasiker denkt, was er möchte, was er braucht. Der Aphasiker braucht Menschen, die ihn entsprechend seiner noch verbliebenen Möglichkeiten fördern und dies über sehr lange Zeiträume auch tun. Er braucht Menschen, mit denen er wieder Kontakt aufnehmen kann, mit denen er seine Sorgen, Nöte und Hoffnungen besprechen kann und bei denen er keine Angst haben muß, als geistig nicht mehr zurechnungsfähig abgestempelt zu werden (vgl. *Rieger* 1990).

So ist besonders bei der späteren Planung der Therapie zu beachten, daß man dem Aphasiker nicht seine Würde nimmt, indem man ihn wie ein kleines Kind behandelt. Der Trugschluß in der Logik mancher Menschen könnte für ihn vernichtend sein, der besagt: Wer nicht sprechen kann, kann nicht denken und ist damit nicht erwachsen. Diese Betrachtungsweise kann dazu führen, die Identität des Aphasikers zu zerbrechen, indem sein Selbstwertgefühl verletzt wird und er damit der Gefahr ausgesetzt ist, den Glauben an sich selbst zu verlieren. Er vereinsamt durch die Ausgrenzung seiner Umwelt. Der Aphasiker fühlt sich dann von seiner Umwelt nicht mehr als vollwertiger Mensch akzeptiert. Er bleibt dann ein Mensch in seinem Dasein.

So muß er wieder den Mut bekommen, auch mit gestörter Sprache zu sprechen. Er muß den Mut aufbringen, zu sagen: Sprich doch nicht für mich – ich will für mich selbst sprechen. Denn diese Fähigkeit, auch mit mehr oder weniger gestörter Sprache für sich selbst zu sprechen, wird letztendlich über die Frage einer geglückten sprachheilpädagogisch-geriatrischen Rehabilitation entscheiden. Das ist um so wichtiger, da der Aphasiker von einer Störung der gesamten Sprache, genauer gesagt, einer Störung bzw. Blockierung von Teilen des Sprachprogramms, das in der Kindheit erworben wurde, und von einer Störung der Kontrolle über die Sprachprozesse, die das Programm in wahrnehmbare Sprache umsetzen, betroffen wurde (vgl. *Lutz* 1989).

Der Aphasiker hat nicht bestimmte Wörter oder Formulierungen vergessen, sondern er hat die Regeln und Sprachprozesse auf Abruf nicht mehr zur Verfügung, die er braucht, um in jeder Situation die passenden Äußerungen zu verwenden.

Beim Aphasiker funktionieren Teile des zugrundeliegenden Sprachprogramms nicht mehr, und damit sind die Fähigkeiten der sprachlichen Realisierung (Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben) nicht

mehr gegeben, da sie ja auf dieses Programm angewiesen sind.

Der Aphasiker, der die grammatischen Prozesse nicht mehr beherrscht, spricht und schreibt im Telegrammstil. Auch beim Lesen überspringt er die unbetonten grammatischen Bestandteile der Wörter und die sogenannten kleinen Wörter wie Präpositionen, Pronomen, Konjunktionen und Artikel, und er versteht die sinntragenden Wörter (Substantive, Verben und Adjektive) im Gespräch besser als die übrigen Wörter.

Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben sind aber nicht immer gleichmäßig gestört. Diese Regelsysteme arbeiten normalerweise eng zusammen. Wir hören, was wir sprechen; wir schreiben beim Diktat das, was wir hören usw. Bei Aphasikern dagegen bricht diese Kooperation oft zusammen.

Da bei Aphasie eine Störung aller Sprachmodalitäten vorliegt, müssen isolierte Sprech-, Verstehens-, Lese- und Schreibstörungen von ihr unterschieden werden. Sie haben andere Ursachen und erfordern auch eine andere Therapie.

Wir können einige grundlegende Therapieprinzipien und Forderungen an die Therapiemethoden unterscheiden. Sie wurden erprobt und zusammengestellt unter dem Gesichtspunkt des geriatrischen Aphasiepatienten.

1.2 Sprachheilpädagogisch-geriatrische Therapieprinzipien

– Das Prinzip vom „Einfachen zum Schwierigen“:

Nicht immer fällt die formale Kompliziertheit verbalen Materials bei der Sprachrestitution mit der psychologischen Restitution zusammen. Deshalb sollte das bekannte didaktische Prinzip „vom Einfachen zum Schwierigen“ auch bei der sprachheilpädagogisch-geriatrischen Therapie berücksichtigt werden.

Dabei muß jedoch die Frage der Schwierigkeit des Materials in jedem Falle und bei jeder Aphasieform einer sorgfältigen Analyse unterzogen werden.

– Berücksichtigung von Volumen und Vielfalt des Materials (verbal und bildlich):

Der Umfang darf nicht zur Belastung und zum Gegenstand der Aufmerksamkeit werden: Man sollte mit geringem Umfang und geringer Materialvielfalt arbeiten.

Erst nach einer relativen Restitution der einen oder anderen Fähigkeit zu sprechen, zu verstehen usw. können Materialvolumen und -vielfalt gesteigert werden.

– Berücksichtigung der Schwierigkeit des verbalen Materials:

Dazu gehören: die Berücksichtigung der objektiven und subjektiven (für den entsprechenden Patienten) Lexikhäufigkeit, die der phonetischen Schwierigkeit und die der Länge von Wörtern, Phrasen und des Textes.

- Berücksichtigung der emotionalen Materialschwierigkeit:

Das verbale und nonverbale Material muß eine günstige emotionale Grundlage für die Therapie schaffen und positive Emotionen stimulieren.

In einigen Fällen ist es notwendig, Material einzusetzen, das bei den Aphasikern stark negative Emotionen hervorruft (unmittelbar nach positiven). Ein solcher Konflikt schafft oft die Voraussetzungen für die Aktualisierung von Wörtern, z.B. bei Amnestischer- und Broca-Aphasie. Diese Methode sollte allerdings sehr vorsichtig eingesetzt werden (vgl. *Tsvetkova* 1985).

Durch diese Prinzipien ergeben sich eine Reihe von Forderungen an die in der praktischen Arbeit mit Aphasikern eingesetzten Methoden.

1.3 Forderungen an die sprachheilpädagogischen Therapiemethoden

- Adäquatheit bezüglich des Mechanismus der Sprachstörung (direktes Herangehen):

Die sprachheilpädagogisch-geriatrische Therapie darf nicht vom Symptom (der Aphasiker „spricht nicht“ oder „versteh die Sprache nicht“ usw.) ausgehen, sondern sie muß den Entstehungsmechanismus zugrunde legen und den Menschen als Ganzheit betrachten.

Das Symptom des gestörten Sprachverständnisses entsteht bekanntermaßen bei der Schädigung verschiedener Hirnabschnitte.

In allen Fällen ist das Sprachverständnis gestört, jedoch der Mechanismus des Symptoms ist immer ein anderer, und so müssen auch die sprachheilpädagogisch-geriatrischen Restitutionsmethoden in Abhängigkeit vom Defektmechanismus unterschiedlich sein.

- Umgehung der Schädigung:

Diese Therapiemethoden begegnen dem Defekt nicht direkt, sondern umgehen indirekt den unmittelbaren Defekt mit dem Ziel, sich auf intakte Ebenen und Glieder in der Funktionsstruktur zu stützen und ihn damit zu überwinden.

Wenn z.B. das phonematische Gehör geschädigt ist und infolgedessen auch der Prozeß der Lautdifferenzierung beeinträchtigt wurde (gestört sind dann Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben), müssen Methoden eingesetzt werden, die nicht auf den geschädigten akustischen Analysator einwirken, sondern auf die mit ihm verbundenen kinästhetischen, optischen und optisch-stereometrischen Analysatoren sowie auch auf die Ebene der semantischen Wahrnehmung (Sinn und Bedeutung der Wörter).

- Anwendung mittelbarer, kompensatorischer Methoden:

Sie dienen der Beeinflussung der bei Aphasie gestörten Sprache über andere psychische Prozesse und Leistungen (Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken, Gegenstandsvorstellungen, Gefühls-Willens-Sphäre, Persönlichkeit usw.).

Die Methoden sollten nicht isoliert, sondern systematisch sein.

Der Systemcharakter der Methoden ermöglicht die Systemeinwirkung auf den Defekt und nicht auf die Wiederherstellung einzelner Sprachoperationen und damit die Restitution des verbalen Auftretens insgesamt.

Der isolierte Einsatz einzelner Verfahren ist auch dann uneffektiv, wenn noch eine ausreichende Menge von Begleitübungen durchgeführt wird, da ja jedesmal nur eine Teilaufgabe gelöst wird und nur ein konkreter Funktionsdefekt einer Einwirkung unterliegt.

Nicht berücksichtigt werden dabei die Wechselwirkungen der verschiedensten Funktionen und ihr Organisationsprinzip auf mehreren Ebenen.

Das isolierte Verfahren kann bestenfalls zu einem Teileffekt mit geringer Stabilität und zur Restitution isolierter Operationen führen. Auf all diese Ebenen und Aspekte der Sprache muß systematisch eingewirkt werden.

1.4 Verfahrenssysteme der sprachheilpädagogisch-geriatrischen Therapie:

Die Verfahrenssysteme ziehen nicht nur eine direkte, indirekte oder kompensatorische Einwirkung auf den Defekt nach sich, sondern führen auch zur Restitution der Funktion als komplexe Tätigkeit.

Sie weisen folgende Besonderheiten auf:

- Im System existiert eine führende Methode, deren Auswahl von der gestörten Funktion und dem Störungsmechanismus abhängt.
- Ein und dieselben Verfahren können in verschiedenen Systemen eingesetzt werden und dort andere Aufgaben lösen.
- Das System beinhaltet direkte und indirekte Methoden.
- Es ist weiterhin von einer Reihe von kompensatorischen Übungen begleitet, die den erreichten Effekt stabilisieren.

Unter Berücksichtigung dieser aufgestellten Forderungen werden die Aufgaben für die Therapie formuliert.

1.5 Aufgaben der sprachheilpädagogisch-geriatrischen Therapie:

Es soll erreicht werden:

- nicht Wiederherstellung einzelner, isolierter Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern Restitution der gestörten Funktion als psychische Tätigkeit;
- vollständige oder teilweise Funktionsrestitution, nicht Anpassung des Aphasikers an seine Schädigung;
- Rückführung des Aphasikers in das normale soziale Milieu, nicht in das vereinfachte;
- vor allem Wiederherstellung der Kommunikationsfunktion der Sprache, nicht ihrer einzelnen Seiten;

- Wiederherstellung der verschiedenen Formen der Kommunikationstätigkeit (verbaler und nonverbale; vgl. *Tsvetkova* 1985).

2. Kriterien für den Einsatz von methodischen Therapievarianten

2.1 Vorüberlegungen zum Einsatz der methodischen Therapievarianten

Nach der beim entsprechenden Aphasiker unterschiedlich erstellten Diagnose sind die entsprechenden Therapieverfahren abzuleiten. Die spezifische Aphasitherapie erfolgt jetzt im engeren Sinne (vgl. *Kitzing* 1979), d.h.:

- Die einzelnen Sprachausfälle werden gezielt angegangen;
- an den Aphasiker werden stärkere Anforderungen gestellt;
- seine Aussagen werden mehr verbessert;
- der zu wiederholende Stoff wächst und wird komplexer, und
- der Aphasiker lernt, mit seinen sprachlichen Möglichkeiten besser umzugehen (vgl. *Mäurer* 1989).

Zur Betreuung des Aphasikers reicht aber selten eine Methode aus. Meist braucht der Sprachheilpädagoge ein Gefüge aus untergeordneten und Teilmethoden entsprechend dem jeweiligen Aphasietyp und der speziellen Aphasikerpersönlichkeit, das jeweils individuell verschieden ausfällt. Eckpfeiler therapeutischen Bemühens sind u.a. adäquate, am Patienten und dem aphasischen Syndrom orientierte Stimulation unter Berücksichtigung des Systemcharakters der Sprache und ihrer wichtigsten linguistischen Strukturkomponenten (vgl. *Lehmann* 1988).

Vor dem Übergang zur nächsten Schwierigkeitsstufe muß geprüft werden, ob der Aphasiker die trainierte Leistung auch mit nicht geübtem Material erbringen kann (Generalisierung). Ist dies der Fall, wird der Schwierigkeitsgrad des benutzten sprachlichen Materials gesteigert.

Des weiteren können ständig alltags sprachliche Strategien für die sprachheilpädagogisch-geriatrische Therapie genutzt werden. Gleichfalls wichtig sind audiovisuelle Hilfsmittel und kommunikative Aspekte. Sie werden bestimmt nach den Strategien, die aus der Alltagskommunikation von Normal-Sprechern bekannt sind, der individuellen Motivationslage und der kognitiven Strukturierung, dem vorliegenden aphasischen Störungsbild und dem geplanten Therapieaufbau (vgl. *Ohlendorf* 1985).

2.2 Beachten der Semantik

Eines der wichtigsten Glieder der Umstrukturierung bei allen Formen der Aphasie ist das Stützen auf die semantische Seite der Sprache. Sie muß vom Sprachheilpädagogen nicht nur dann herangezogen werden,

wenn er verbale Begriffe oder den grammatischen Bau der Sprache wiederherstellen will, sondern auch dann, wenn er die akustisch-gnostischen Prozesse wiederaufbauen, wenn er die Störungen des phonematischen Gehörs und viele andere, der Aphasie eigene Störungen überwinden will.

2.3 Training der Aufmerksamkeit

Der Aphasiker sollte lernen, wie es für ihn am besten ist, mit Anspannung und Lockerung umzugehen. Für die Therapie empfiehlt sich folgendes: Üben eines Elementes mit abgelenkter Aufmerksamkeit durch Lenken der Aufmerksamkeit auf etwas anderes; Üben mit darauf gerichteter Aufmerksamkeit; Üben einer Streßsituation in der Therapie und Gebrauch des Geübten in der alltäglichen Kommunikationssituation.

2.4 Veränderung des Aufgabenmodus

Als günstig erweisen sich: Ausweichen auf eine andere Modalität und Aktivierung mehrerer Modalitäten.

Die Verwendung einer anderen Modalität (Gestik, Aufmalen, Aufschreiben, den Inhalt in die Luft schreiben usw.) kann den angestrebten sprachlichen Ausdruck bahnen. Die Aktivierung mehrerer Modalitäten verbessert die Speicherung. Sie kann den Abruf von Spracheinheiten entscheidend erleichtern. Günstig ist das bewußte Wahrnehmen von Schreibbewegungen und das anschauliche Sichvorstellen von Dingen oder Zuständen.

Wichtig ist es, möglichst oft sprachliche Einheiten mit der persönlichen Erfahrung des Aphasikers zu verbinden und möglichst oft seine individuell geprägte Vorstellung abzurufen.

Der Aphasiker soll erfahren, daß die Richtigkeit vieler Sprachäußerungen davon abhängt, daß sie individuellen Erfahrungen und Vorstellungen entsprechen. Wenn Aphasiker sprachliches Material mit dem verknüpfen, was als ihr fester Wissensbesitz präsent ist, kann das zu „Eselsbrücken“ führen, und die anschaulichere Vorstellung kann sprachliche Leistungen erleichtern, besonders im Verstehen, im Behalten und bei der Wortfindung.

2.5 Entwicklung des Benennens (der nominativen Seite der Sprache)

So besteht das Beseitigen dieser eigentlich amnestischen Störung in der Hauptsache aus der Aktivierung der anschaulichen, gegenständlichen Vorstellungen und in der Erweiterung, zuweilen auch in der Einengung der Grenzen der sprachlichen Begriffe, d.h. ihrer Systematisierung.

Eine solche Präzisierung der sprachlichen Begriffe wird erreicht, indem ein Wort in unterschiedliche phraseologische Kontexte einbezogen wird, in das sogenannte „Spielen mit der Bedeutung“. Dadurch wird das Wort mit Beziehungen unterschiedlicher Art und mit einem vielfältigen Inhalt angereichert, der ein Wort über die Grenzen einer konkreten Situation hinausführt.

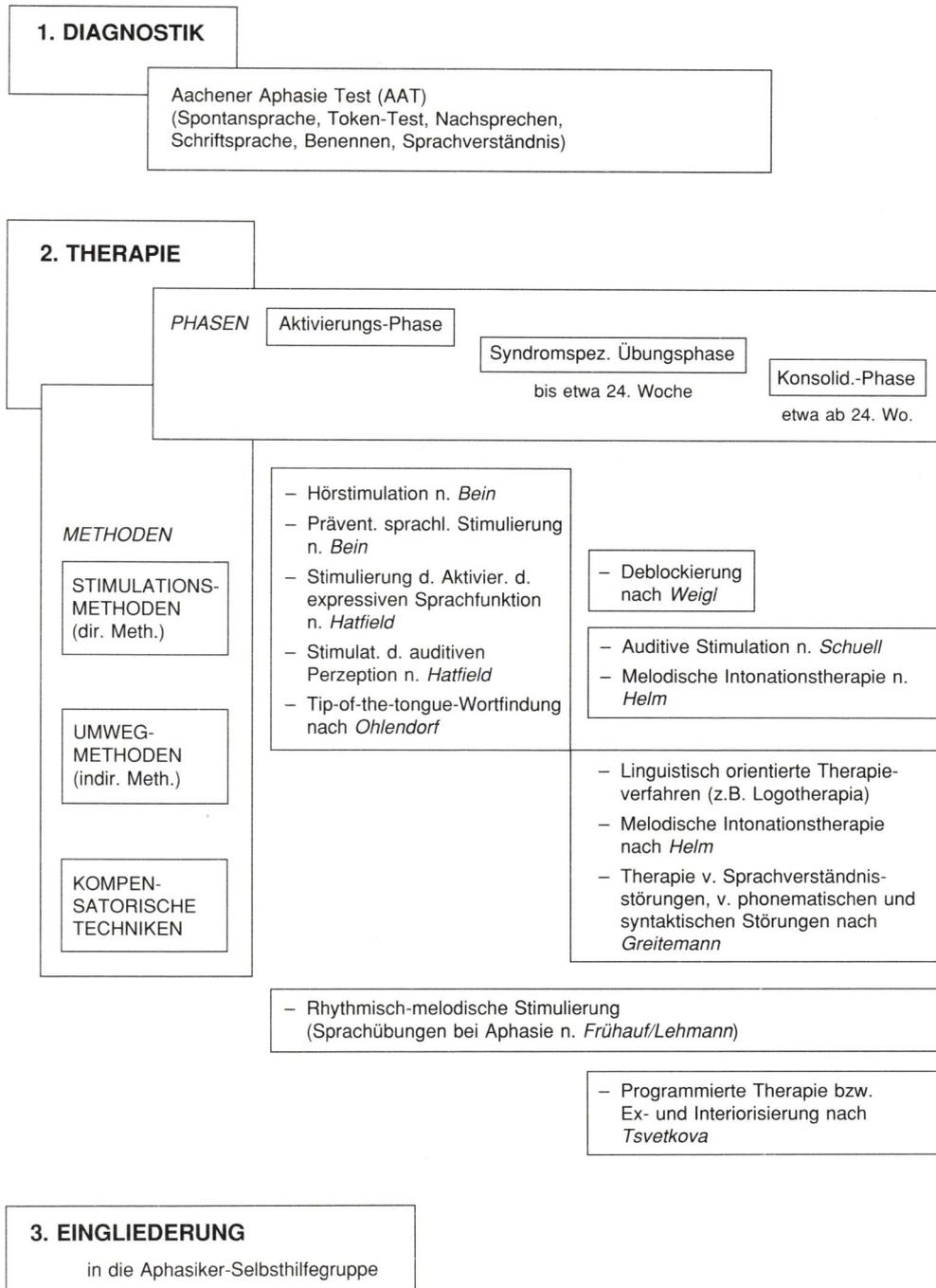


Abbildung 1: Komplextherapieschema

2.6 Provozieren der Sprache mittels audio-visueller Hilfsmittel

Das ist besonders deshalb wichtig, damit der Aphasiker sich selbst hört und sieht, d.h., im Stimulationsprozeß muß eine „Rückkopplung“ gesichert sein. Eine solche Arbeit hilft, die Störungen der Kontrolle und der Selbstkontrolle der Sprache zu überwinden. Das ist eine notwendige Voraussetzung für die wirkliche Wiederherstellung der sprachlichen Funktion.

Zur Entwicklung der Fähigkeit, die Richtigkeit des eigenen sprachlichen Ausdrucks zu kontrollieren und ihn selbst zu steuern, muß auch die Aktivierung der Fähigkeit dienen, Fehler in der Sprache des Gesprächspartners zu finden.

2.7 Entwicklung der kommunikativen Sprachtätigkeit

Sie erfolgt vor allem bei Broca-Aphasikern und muß vielfältige Verfahren zur Entwicklung der dynamischen Seite der Sprache umfassen. Hier helfen der Einsatz von anschaulichen optischen Schemata zur Zusammensetzung des Satzes, das aktive Bilden von Sätzen anhand von Bildern, darunter auch das szenische Gestalten (Rollenspiel) in der Einzel- bzw. Gruppentherapie mit Nennen der Handlungen des Aphasikers, das Ausfüllen von Wortlücken in Sätzen, das Bilden von Sätzen anhand von Stützwörtern und das Bilden von Sätzen mit vorgegebenen Präpositionen.

Große Bedeutung haben die verschiedenen Formen von Dialogen, die ein relativ rasches Reagieren des Aphasikers auf die Frage des Gesprächspartners sowie die elastische innere Umstrukturierung bei einer veränderten Wendung des Gespräches usw. erfordern.

Das kann sich bis in die Bereiche der Metakommunikation ausweiten (vgl. *Techtmeier* 1984). Dabei wird zwischen einer Inhalts- und einer Beziehungsebene der Kommunikation unterschieden. Der Inhaltsaspekt vermittelt die Daten und der Beziehungsaspekt weist an, wie diese Daten aufzufassen sind.

3. Einsatz im Komplextherapieschema

Diese Prinzipien und Kriterien sollen beim Einsatz der im abgedruckten Komplextherapieschema (auf Seite 327) entwickelten Phasen und Methoden beachtet und auf die jeweils individuelle Aphasikerpersönlichkeit unter Einbeziehung seines speziellen prämorbidem Zustandes zugeschnitten werden. Nur so kann eine erfolgreiche Rehabilitation auch der geriatrischen Aphasiepatienten erfolgen.

Literatur:

- Friederici, A.D.*: Kognitive Strukturen des Sprachverstehens. Berlin 1985.
- Kitzing, P.*: Aspekte zur Rehabilitation von Patienten mit Aphasie. HNO 27 (1979), S. 29-34.
- Lehmann, W.*: Logopädische Einflußnahme auf Diagnostik und Therapie von Aphasiepatienten nach einem zerebrovaskulären Insult. Zeitschrift für Gerontologie 21 (1988), S. 339-341.
- Lehmann, W.*: Entwicklung eines Therapiemodells für Aphasiepatienten nach einem zerebrovaskulären Insult – Therapiephasen in der Sprachbehandlung vaskulärer Teilhirngeschädigter in der Geriatrie. Dissertation MLU, Halle 1990.
- Lutz, L.*: Verständigung trotz Aphasie. Aphasie 9 (1989) 36, S. 24-26.
- Mäurer, H.-Chr.*: Schlaganfall: Rehabilitation statt Re-signation. Stuttgart 1989.
- Mickeleit, B.*: Ein Aphasiker erlebt seine Rehabilitation. Bonn 1988.
- Ohlendorf, J.*: Die Nutzung Alltagssprachlicher Strategien für die Aphasiotherapie. In: *Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.* (Hrsg.): Zentral bedingte Kommunikationsstörungen. Hamburg 1985, S. 133-141.
- Rieger, E.*: Aphasiker-Selbsthilfegruppen und Logopäden-Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Unveröffentl. Manuskript 1990.
- Techtmeier, B.*: Das Gespräch. Berlin 1984.
- Tsvetkova, L.S.*: Neuropsychologische Rehabilitation Kranker – Sprache und intellektuelle Tätigkeit. Moskau 1985.

Anschrift des Verfassers:

Dr. phil. Waldemar Lehmann

I. Geriatrische Klinik des Geriatrischen Zentrums im Klinikum Berlin-Buch (Klinik für Innere Medizin und Geriatrie)

Zepernicker Str. 1
O – 1115 Berlin

Ch. Neuschaefer-Rube, W. Angerstein,
B. Wein, S. Klajman, Aachen

Einsatz der Ultrasonographie am Beispiel eines Patienten mit Sigmatismus nasalis partialis

1. Einleitung

Die Ultrasonographie kann eingesetzt werden, um Zungenbewegungen während des Sprechens auch bei geschlossenem Mund zu beobachten (vgl. Böckler et al. 1989; Klajman et al. 1988; Shawker et al. 1984). Mittels frontaler Projektion wird die bei der physiologischen S-Lautbildung entstehende mediane Rinne im Bereich des Zungenrückens dargestellt und die im Querschnitt dargestellte Zungenrückenkontur aus diagnostischen Gründen hinsichtlich ihrer Symmetrie überprüft (vgl. Böckler et al. 1990; Wein et al. 1991). Anhebungen des Zungenrückens während der S-Lautbildung lassen sich in sagittaler Projektion beobachten. Durch eine besondere Aufzeichnungstechnik dieser zweidimensionalen Zungenprojektionen kann zusätzlich eine dreidimensionale Darstellung der Zunge erzeugt werden. Dabei werden transversale (horizontale) Projektions-Ebenen sekundär rekonstruiert.

2. Patientendarstellung und Untersuchungs-Methodik

Ein 5jähriger Junge wurde wegen des Verdachts auf einen Sigmatismus nasalis vorgestellt. Die Störung bestand seit Beginn der Sprachentwicklung und hatte sich nach 30 Sitzungen einer logopädischen Therapie nicht zurückgebildet. Bei der phoniatischen Untersuchung wurde die Diagnose auditiv bestätigt. Mittels transnasaler Endoskopie konnte eine funktionelle Gaumensegelinsuffizienz bei der Bildung von Zischlauten nachgewiesen werden. Zur weiteren Abklärung des Sigmatismus erfolgte eine ultrasonographische Diagnostik.

Der Junge wurde zunächst mit dem Siemens-Sonoline SI-250 Ultraschallgerät* mit einem 7,5 MHz-100°-Sektorschallkopf untersucht. Der Schallkopf wurde im Bereich des mittleren Mundbodens senkrecht plaziert und nach vorn oben gehalten. Die Zungenrückenkontur stellte sich in frontaler und sagittaler Projektion als Linie dar und konnte videodokumentiert werden (U-Matic-System; Aufnahmegeschwindigkeit: 25 Bilder pro Sekunde).

Mit dem Sonographiegerät Voluson der Fa. Kretz* (3,5 MHz-Schallkopf; 60°/100°-Sektor) konnte eine sekundäre Rekonstruktion erstellt werden, um die transversale Schnittebene der Zunge abzubilden, und die Gestaltung ihrer Oberfläche zu beurteilen.

* Wir danken den Firmen Siemens AG, Erlangen, und Kretz GmbH, Zipf, für die freundliche Überlassung der Ultraschallgeräte.

3. Ergebnisse

Die Untersuchung ergab im Zungenquerschnitt (frontale Ebene) ein relatives Absinken der linken Seite des Zungenrückens, wie es an anderer Stelle vergleichend mit einem Normalsprecher schon einmal abgebildet worden ist (vgl. Wein et al. 1991). Klinisch entspricht diese Zungenasymmetrie einem Sigmatismus lateralis sinister. Im Längsschnitt (sagittale Ebene) war die Zungenkontur des Patienten nicht auffällig.

Bei der transversalen Darstellung konnte die Luftaustrittsstelle als Ort der Kaudalverlagerung der linken Zungenseite lokalisiert werden. Bei der Darstellung mit dem Kretz-Gerät zeigte sich eine Linksverlagerung der lufthaltigen Zungenrinne, ein abgrenzbarer dunkler Streifen, der sich von der rechtsseitigen, hell dargestellten Zunge im Transversalschnitt deutlich abhob.

Mit dem Einsatz der zwei- und dreidimensionalen Sonographie zur Untersuchung der Zunge und der transnasalen Endoskopie zur Untersuchung der Gaumensegelfunktion wurde es möglich, die Diagnose eines Sigmatismus nasalis partialis lateralis sinister zu stellen. In Kenntnis aller Pathomechanismen konnten entsprechende Behandlungsansätze entwickelt werden. Innerhalb von 15 Therapiesitzungen wurden die Störungen bei dem hier vorgestellten Patienten erfolgreich behandelt. Die abschließenden Untersuchungen, die sowohl Einzelphonem-Artikulationen als auch das Nachsprechen typischer Prüfwörter umfaßten, ergaben sonographisch unauffällige Zungenkonturen, eine ungestörte Gaumensegelbeweglichkeit und auch eine auditiv normale Aussprache.

4. Diskussion

Das nasale Lispeln kann, wie es Seeman (1959) beschreibt, bei unbeschädigten Sprechwerkzeugen vollständig (Sigmatismus nasalis totalis) oder partiell (Sigmatismus nasalis partialis) auftreten. Bei der vollständigen Form werden die Zischlaute nicht an den Zähnen, sondern an der hinteren Fläche des weichen Gaumens artikuliert. Beim partiellen nasalen Lispeln mischt sich das Geräusch der an den Zähnen gebildeten Zischlaute mit dem Geräusch, das bei dem unvollkommenen Verschluss des Gaumensegels entsteht (vgl. Seeman 1959). Die Diagnose der partiellen Form des nasalen Lispelns ist in manchen Fällen schwierig, wie es an der hier vorgestellten therapieresistenten Störung deutlich wird. Moderne bildgebende Verfahren, die gesundheitlich unbedenklich einsetzbar sind, wie die Ultrasonographie und die transnasale Endoskopie mit einer flexiblen Optik, ermöglichen jedoch eine sichere Diagnostik, eine entsprechende Therapiegestaltung und Kontrolle.

Literatur:

- Böckler, R., Wein, B., Klajman, S.: Ultraschalluntersuchung der aktiven und passiven Beweglichkeit der Zunge. *Folia Phoniatri.* 41 (1989), S. 277-282.
- Böckler, R., Wein, B., Wild, A., Flossmann, I.: Sonographische Unterstützung der logopädischen Be-

- handlung des Sigmatismus lateralis. Sprache-Stimme-Gehör 14 (1990), S. 117-119.
- Klajman, S., Huber, W., Neumann, H., Wein, B., Böckler, R.: Ultrasonographische Unterstützung der Artikulationsanbahnung bei gehörlosen Kindern. Sprache-Stimme-Gehör 12 (1988), S. 117-120.
- Seeman, M.: Sprachstörungen bei Kindern. Halle 1959, S. 153-155.
- Shawker, T.H., Sonies, D.C.: Tongue movements during speech: A real-time ultrasound evaluation. Journal Clin. Ultrasound 12 (1984), S. 125-133.

Wein, B., Böckler, R., Meixner, R., Klajman, S.: Ultraschalluntersuchungen der Zunge bei der Artikulation. Die Sprachheilarbeit 36 (1991), S. 24-27.

Anschrift der Verfasser:

Dr. med. Christiane Neuschaefer-Rube
Klinik für Phoniatrie und Pädaudiologie
Medizinische Einrichtungen der RWTH Aachen
Pauwelsstraße 30
W-5100 Aachen

Materialien und Medien

Seit geraumer Zeit gibt der Gustav Fischer Verlag Bücher zum Gegenstandsbereich der Logopädie/Sprachheilpädagogik heraus, die wenigstens in zweifacher Hinsicht aus dem „Rahmen des Üblichen“ fallen: Erstens haben sie DIN-A 4 -Format und Ringheftung, zweitens sind es Übersetzungen aus dem englischen Sprachraum. Die letztgenannte Tatsache sollte wiederum zwei Fragen nach sich ziehen, nämlich, ob in der deutschsprachigen Literatur kein entsprechendes Pendant vorhanden ist und, wenn nicht, ob das englische Original auf die hiesigen sprachtherapeutischen Verhältnisse zu übertragen ist.

Bevor nachfolgend zwei Bücher vorgestellt werden, die sich mit der Therapie möglicher Folgebehinderungen von cerebralen Erkrankungen befassen, sei auf eine Arbeit hingewiesen, die den Schlaganfall in das Zentrum der Betrachtung stellt.

Margaret Johnstone: Der Schlaganfall-Patient. Grundlagen der Rehabilitation für Krankengymnasten, Pflegepersonal, Beschäftigungs- und Sprachtherapeuten. Gustav Fischer Verlag. Stuttgart, Jena 1992. 115 Seiten. 36 DM.

Wenn auch der Teil des Buches, der sich mit der sprachtherapeutischen Dimension der Apoplexie befaßt, qualitativ wie quantitativ nachrangig behandelt wird, ist für alle im neurologischen Rehabilitationsteam Tätigen ein Blick über die eigenen Grenzen hinweg erforderlich.

Es ist daher allen zu empfehlen, die mit von Schlaganfall betroffenen Erwachsenen zu tun haben; eine adäquate Einführung in zentral-bedingte Sprach- und Sprechstörungen ist hingegen an anderer Stelle zu finden.

Die beiden folgenden Publikationen sind hier, was den therapeutischen Schwerpunkt von Dysarthrien und Aphasien anbelangt, dazu zu zählen.

1. Sandra J. Robertson, Fay Thomson: Therapie mit Dysarthrikern. Gustav Fischer Verlag. Stuttgart, New York 1992. 96 Seiten. 52 DM.

Nachdem im selben Verlag bereits die „Frenchay Dysarthrie-Untersuchung“ von Enderby (1991) erschienen ist (siehe Besprechung in dieser Zeitschrift im Heft 2/92), wird nun eine Publikation zur therapeutischen Umsetzung diagnostischer Daten vorgestellt. Damit scheint eine „Marktlücke“ gefüllt werden zu können, mußte man doch bisher für die Behandlung von dysarthrie-behinderten Erwachsenen ein Konglomerat einschlägiger Literatur heranziehen. In der vorliegenden Arbeit sind verschiedene Therapiebausteine zusammengefaßt, die selbstverständlich nicht programmartig übernommen werden können, sondern die individuell an den Bedürfnissen des Betroffenen und den Möglichkeiten des Therapeuten orientiert sein sollten. Bereits der Titel macht deutlich, daß hier mehr als eine reine Symptombehandlung intendiert ist und daß gemäß des mathematischen Theorems „das Ganze ist mehr als die Summe der Teile“ ein ganzheitliches Therapiekonzept vorgelegt worden ist.

Es geht eben nicht primär um die Therapie der Dysarthrie, sondern um die Therapie mit Dysarthrikern – wobei auch diese Bezeichnung den Menschen weitgehend auf das Symptom reduziert.

Es sind 14 Kapitel zu nennen, die sich unter anderem folgenden Inhalten zuwenden: Prinzipien und Ziele der Therapie, theoretische und therapeutische Überlegungen zur Entspannung, Respiration, Phonation, Beweglichkeit der Gesichtsmuskulatur und Diadochokinese, Artikulation, Sprechverständlichkeit und Sprechgeschwindigkeit, Prosodie. Schließlich gibt es auch Hinweise auf Kommunikationshilfen.

Zusammenfassend ist ein Buch zu empfehlen, dessen Inhalte sonst nur nach einer umfassenden Literaturrecherche aus vorwiegend Zeitschriftenbeiträgen zu entnehmen wären.

2. Margaret Fawcus, Margaret Robinson, Judith Williams, Roberta Williams: Die Behandlung von Aphasikern. Gustav Fischer Verlag. Stuttgart, Jena 1992. 141 Seiten. 68 DM.

Im Vergleich zur Therapie von dysarthrisch sprechenden Menschen ist über die Behandlung aphasiebehinderter Erwachsener verhältnismäßig viel publiziert worden. Insbesondere die linguistisch fundierte Therapiegestaltung beruht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und ist in der stationären wie ambulanten Sprachrehabilitation anzutreffen.

Wenn nun noch ein Buch auf dem „Markt der Möglichkeiten“ erscheint, so ist danach zu schauen, was es denn therapeutisch Neues zu bieten hat. Studiert man die Überschriften der sechs Kapitel, so trifft der Leser – was auch nicht anders zu erwarten war – auf folgende, wenig überraschende Inhalte: Alternative Methoden der Kommunikation; auditives Sprachverständnis; Lesesinnverständnis; Sprachproduktion; Verständlichkeit; Schreiben. Es werden sowohl für Einzel- wie auch Gruppenbehandlungen realitätsnahe Situationen vorgestellt, innerhalb derer verschiedene Kommunikationsnormen (z.B. Sprechen, Schreiben, nonverbale Elemente) angeregt werden. Die inhaltlich überwiegend adäquaten Materialvorschläge erscheinen mir hingegen in ihrer optischen Darstellung als teilweise gedrängt, was die Übersichtlichkeit beeinträchtigt. Ebenso sind die Zeichnungen für Erwachsene wenig ansprechend (u.a. zu klein), Aspekte, die dazu beitragen, daß bis zum Einsatz in der jeweiligen Therapiestunde noch einige Vorarbeiten notwendig werden.

Sehr übersichtlich und direkt umsetzbar sind dagegen die Beispiele im Anhang: Hier werden Vorschläge für Gruppentherapiesitzungen und für Patienten mit unterschiedlichen Aphasieformen gemacht. Insbesondere ist das Buch Kolleginnen und Kollegen zu empfehlen, die nur über geringe Erfahrungen in der Aphasiotherapie verfügen; die klare Darstellung der Übungsziele und -verläufe sowie die vielfältigen Ideen können eine Einarbeitung erleichtern. Für diejenigen, die ihr therapeutisches Repertoire erweitern möchten, kann diese Publikation von komplementärer Funktion sein.

3. Jackie Cooke, Diana Williams: Therapie mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern. Gustav Fischer Verlag. Stuttgart, Jena 1991. 144 Seiten. 58 DM

Um es gleich vorweg zu sagen: Die vorliegende Arbeit bereichert das relativ umfangreiche Literaturangebot zum Thema Sprachentwicklungsstörungen um den Faktor „ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis“. Das bedeutet, daß jedes der sechs Kapitel aus wiederum drei Teilen besteht: der Theorie, die auch für sog. Nicht-Fachleute transparent gemacht wird; den therapeutischen Richtlinien, die einen gewissen Rahmen abstecken, aber genügend Platz für das individuelle Handeln lassen; dem konkreten therapeutischen Vorgehen, das durch seine gute Strukturierung Anregungen gibt und somit hilft, neue Ideen zu entwickeln.

Kapitel 1 skizziert die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten von der Geburt an; im 2. Kapitel wird die Entwicklung der Aufmerksamkeit und deren Bedeutung für den Spracherwerb beschrieben, bevor anschließend das Spiel bzw. seine Rolle in der Sprachentwicklung Beachtung finden. Das Sprachverständnis und die ersten verbalen Äußerungen sind Gegenstand des 4. Kapitels und nachfolgend wird die Entwicklung der expressiven Sprache aufgezeigt. Das letzte Kapitel setzt sich mit der Wahrnehmung und ihrem Zusammenhang mit dem Spracherwerb auseinander.

Die Autorinnen machen bereits in der Einleitung deutlich, daß die Kapitel eng miteinander verbunden und als Ganzheit zu verstehen sind. Kinder entwickeln sich in mehreren Bereichen gleichzeitig, eine Tatsache, die durchgängig bei der Lektüre der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung findet.

Der Schwerpunkt des Buches liegt aber auf den konkreten, meist leicht zu realisierenden Spiel- und Übungsvorschlägen für die jeweiligen Störungsbereiche der Sprachentwicklung.

Schon deshalb ist es nicht nur für Sprachtherapeuten, sondern auch für alle Personen zu empfehlen, die mit Kindern in den verschiedenen Institutionen zusammen leben und arbeiten.

Betrachtet man die drei Publikationen übergreifend, so ist festzustellen, daß sie Inhalte vermitteln, die weitgehend nicht als „neu“ einzustufen sind, deren Zusammenstellung aber im deutschen Sprachraum überwiegend als beispiellos gelten kann. So wird es möglich, einen schnellen Zugriff zu wesentlichen Bereichen der Therapie von Menschen mit Sprach- und Sprechstörungen zu erhalten – ein Vorteil, nicht nur in arbeitsökonomischer Hinsicht.

Zu wünschen bleibt eine möglichst weite Verbreitung sowohl im Bereich der Ausbildung wie im Kreis der Therapeuten.

Uwe Förster

Alois Scherer: Arbeitsblätter zum Elterntaining. Kurs für Eltern stotternder Kinder. Kinders-Verlag. Hinterdenkental 1991. 12 DM.

Bei den vorliegenden Arbeitsblättern handelt es sich um eine sehr informative und kompakte Einführung zum Thema „Stottern“, die für Eltern wie für professionelle Erzieher gleichermaßen geeignet ist. Konkrete Beobachtungsaufgaben und präzise Definitionen („Was ist Stottern?“) sollen die Kompetenz der Eltern stärken, unflüssiges Sprechen und Entwicklungsstottern als normale Phase kindlicher Sprachentwicklung von „Stottern“ als ausgeprägter Sprachstörung zu unterscheiden. Es wird überzeugend dargelegt, wie sich durch ermutigendes und positiv bekräftigendes Elternverhalten Sprechfreude, Sprechbereitschaft, Sprechsicherheit sowie die Sprechflüssigkeit von Kindern

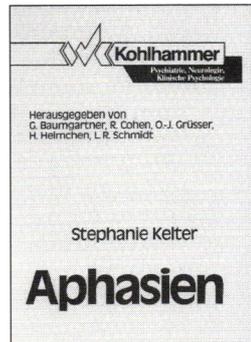
steigern lassen. In den sehr praktisch und konkret gehaltenen Arbeitshilfen soll durch Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsübungen die elterliche Fixierung auf Fehler und negative Botschaften durchbrochen werden. Wiederum durch praktische Anwendungsbeispiele soll die Fähigkeit von Eltern zum „aktiven Zuhören“ gesteigert werden: Durch einfaches „Spiegeln“ der kindlichen Sprachbotschaften mittels Umformulierung in eigenen Worten erweitern wir auf natürliche Weise den Wortschatz von Kindern und fördern damit

ohne besondere Therapie die natürliche Sprachentwicklung.

Abschließend läßt sich diese äußerst nützliche Arbeitshilfe mit der zusätzlichen Anregung empfehlen, den Eltern selber mit der gleichen Nachsichtigkeit, Gelassenheit und freundlich-positiven Verstärkung zu begegnen, die das „Elterstraining“ zurecht für den Umgang mit Kindern empfiehlt.

Christoph Schmidt.

Rezensionen



Stephanie Kelter: Aphasien. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, Berlin, Köln 1990. 158 Seiten. 138 DM.

Das Buch ist für den deutschsprachigen Markt notwendig. Es zeigt den aktuellen Konzeptions- und Forschungsstand zu dem Problemfeld Aphasie. Hier zeigt sich der Wandel von den „Sprachzentren“ über die „linguistische Analyse“ zu der jetzt „kognitionspsychologischen Forschung“. Bedingungen der Aufgabenstellung, des zeitlichen Aufbewahrens, der Analyse im Verstehen und im Produzieren sind entscheidend für die Aktivierung des Wortes. Bei Aphasien sind allgemeine kognitive Prozesse gestört: die konzeptionelle Wissensrepräsentation, die innere sprachliche Verarbeitung, die Wortassoziation. Vor dem begrifflichen Zugang ist ein vorbewußtes Bedeutungssystem beeinträchtigt. Auch bei Beeinträchtigungen auf Satzebene beruhen Störungen auf einer mangelhaften inneren Ausarbeitung. Eine nur linguistische Analyse kann die gestörten Prozesse nicht beschreiben. Das Buch ist sehr komprimiert und zum Teil abstrakt (ohne veranschaulichende Beispiele) geschrieben und sicher nicht in einmaligem Lesen zu rezipieren. Nach einem (abstrakten) methodischen Kapitel (zur Schwierigkeit der kausalen Interpretation aphasischer Symptome) folgt eine umfangreichere Darstellung verschiedener sprachlicher Strukturmodelle mit jeweils einer Diskussion zur Plausibilität. Im letzten Kapitel werden Probleme des „Agrammatismus“ behandelt. Dabei ist kritisch anzumerken, daß sich die Forschung nur auf die Broca-Aphasie bezieht – die sprachlich-

konstruktiven Beeinträchtigungen bei allen Aphasieformen sind offensichtlich bisher zu wenig beachtet worden. Auffällig ist auch, daß bisher auch nur ein geringer Teil des weit umfangreicheren methodischen und konzeptionellen Potentials der „kognitionspsychologischen Forschung“ seine Anwendung in der Erforschung der Verarbeitungsstörungen bei Aphasien zur Anwendung gekommen ist.

Das Buch ist wichtig für alle, die an einer konzeptuellen Klärung oder Forschung im Bereich der Aphasie interessiert sind. Schlußfolgerungen zu einer Therapie erfolgen nicht.

Ca. 500 Literaturangaben für 140 Seiten Text weisen auf eine hohe Informationsverdichtung hin. Unverständlich bleibt der hohe Verkaufspreis.

Walter Rolf Bindel



Beate Kolonko, Inge Krämer: Heilen – Separieren – Brauchbar machen. Aspekte zur Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. Centaurus-Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler 1992. 100 Seiten. 19,80 DM.

Nachdem sich die Autorinnen bereits mit Einzelbeiträgen zur Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik zu Wort gemeldet haben (siehe „Die Sprachheilarbeit“ 3/90 und 4/90), legen sie nun eine Monographie zu diesem vernachlässigten Themenbereich vor. In der

Einleitung wird herausgestellt, daß die vorliegende Geschichtsbetrachtung von Fragen der Gegenwart ausgeht. Die Autorinnen verstehen die Auseinandersetzung mit der Geschichte „als ein Instrument zur Aufklärung und kritischen Deutung von Vergangenheit und Gegenwart“ (VII). Es ist das Ziel des Buches, im historischen Kontext Bedingungen und Denkschemata aufzudecken, die zur Separierung von Menschen mit einem besonderen Merkmal und zur Etablierung der Schule für Sprachbehinderte führten.

Auf der Grundlage eines sorgfältigen Quellenstudiums – es wird eine Aufarbeitung zum Teil unzugänglicher Texte vorgenommen – wird im 1. Kapitel der Zeitraum ab der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Beginn des Deutschen Faschismus behandelt. Die Autorinnen arbeiten sorgfältig heraus, daß den Erklärungsversuchen zur Ätiologie von Sprachbehinderungen eine monokausale, medizinisch-orientierte Sichtweise zugrundeliegt. Des Weiteren wird in diesem Zeitraum von einem Spracherwerbskonzept ausgegangen, nach dem das Kind die Sprache seiner Umwelt aufnimmt, speichert und wiedergibt. Die Tatsache, daß diese „Ansteckungstheorie“ dazu führte, sprachbehinderte, insbesondere stotternde Menschen, zu isolieren, wird im 1. Kapitel besonders herausgestellt.

Anschließend werden konstituierende Faktoren für das in Deutschland einmalige Phänomen einer besonderen Schulform für sprachbehinderte Kinder offengelegt.

Im 3. und letzten Kapitel des Buches wird der Zeitraum des Deutschen Faschismus unter besonderer Berücksichtigung der Sprachbehindertenpädagogik bearbeitet.

Es ist das Verdienst der Autorinnen, daß sie mit diesem Buch die Fragwürdigkeit der schulischen Selektion und Separation verdeutlichen und dies exemplarisch an der Geschichte der Schule für Sprachbehinderte aufzeigen. Wenn man die Auseinandersetzung mit Geschichte als Instrument zur Aufklärung und kritischen Deutung von Vergangenheit und Gegenwart versteht, dann muß die vorliegende Arbeit als wichtiger Beitrag z.B. im Rahmen der Diskussion um Förderzentren gesehen werden. Es ist allen Diskutanten, die sich zu aktuellen Institutionenfragen äußern und damit über die Zukunft behinderter Kinder mitentscheiden, zu empfehlen, die Inhalte dieses Buches sorgfältig zu studieren, um so Elemente einer fundierten Entscheidungsgrundlage zu erhalten. Erst das Verständnis für Vergangenes gibt die Möglichkeit, historische Fehler nicht zu wiederholen. Nur dann, wenn anstelle von „Heilen“, „Separieren“, „Brauchbar machen“ auf der Grundlage eines veränderten Menschenbildes eine veränderte Terminologie in der Behindertenpädagogik etabliert werden kann, scheinen wir aus der Geschichte gelernt zu haben. Das Buch von *Kolonko/Krämer* kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten.

Uwe Förster

Personalia

Frau Prof. Dr. Kotten-Sederqvist zum 60. Geburtstag

Frau Prof. Dr. *Kotten-Sederqvist* vollendete am 19. Juli 1992 ihr 60. Lebensjahr. Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Bayern, gratuliert ihr dazu ganz herzlich!

Sie darf wohl als eine zentrale Persönlichkeit der bayerischen Sprachheilpädagogik gelten, deren Entwicklung sie als ihre Lebensaufgabe betrachtet.

Geboren wurde sie in Wiborg in Finnland. Zunächst studierte sie an der Pädagogischen Hochschule Jyväskylä sowie dann an der Universität Helsinki in den Fachbereichen Phonetik, Psychologie, Soziologie und Pädagogik. In den Jahren 1956 bis 1966 war sie in Finnland und Norwegen als Psychologin tätig. 1967 begann sie als Universitätslektorin für Phonetik an der Universität Helsinki, wurde dann Dozentin und schloß hier auch 1970 ihre Promotion ab; im Jahr darauf erfolgte die Habilitation. Danach lehrte sie zunächst an der staatlichen Sonderpädagogenschule Oslo und war dann Leiterin der Abteilung „Sprachliche Kommunikation“ am phonetischen Institut der Universität Bergen in Norwegen. Seit dem Wintersemester 1972 war sie – auch wegen eines Forschungsvorhabens – als Gast

am Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn tätig.

Seit April 1974 hat Frau Professor *Kotten-Sederqvist* den Lehrstuhl für Sonderpädagogik (Sprachbehindertenpädagogik) in München inne, der sich damals in Räumen der Englischen Fräulein in Pasing befunden hat, dann lange im Gebäude der Pädagogischen Hochschule in Pasing war und der seit 1985 im Herzen von München ist, im Neubau des Fachbereichs Pädagogik – Psychologie in der Leopoldstraße.

Zentrales Anliegen ist für Frau *Kotten-Sederqvist* seit jeher, den sprachbehinderten Menschen in all seinen Facetten, seiner Ganzheit zu sehen und ihm auch so zu begegnen – eine Sichtweise, die sich erst in den letzten Jahren in der Sonderpädagogik durchgesetzt hat. Ihre zwei Kompetenzen als Psychologin und Soziologin zeigen sich insofern, als eben diese beiden Elemente neben der Betonung der psycholinguistischen Aspekte stets wichtig in ihrem Denken waren.

Ein weiterer Schwerpunkt ist für sie die Früherkennung potentieller Schwachstellen – Spracherwerb fördern heißt Sprachbehinderungen vorbeugen. Wir dürfen nicht warten, bis die sprachliche Symptomatik deutlich wird, sondern müssen uns gründliches Wis-

sen über die Voraussetzungen und Vorbedingungen der Interaktionsfähigkeit und des Spracherwerbs schaffen. Dementsprechend ist für *Frau Kotten-Sederqvist* sinnvolle Forschung problemorientierte Forschung mit direktem Bezug auf konkrete Maßnahmen.

Erst vor kurzem bei einer Tagung der Fortbildungsakademie Bayern der dgs – ÖGS hatte ein Teil unse-

rer Mitglieder Gelegenheit, den Ausführungen von *Frau Kotten-Sederqvist* zu folgen; auch beim Kongreß in Würzburg wird dazu wieder die Möglichkeit bestehen.

Nochmals: Herzliche Gratulation verbunden mit den besten Wünschen für die kommenden Jahre!

Johanna Wilgermeir

Weitwinkel

Bericht über die 27. Konvention des Internationalen Büros für Audiophonologie (BIAP)

Die 27. Konvention des BIAP fand vom 30.04.92 bis zum 04.05.92 in Cala Blava (Mallorca) statt.

Es haben alle Kommissionen in dieser Zeit mehrmals getagt. Zwei neue Kommissionen wurden gegründet, eine beschäftigt sich mit Fragen zur Elternberatung, die andere mit Problemen der beruflichen Ausbildung Hörgeschädigter.

Da der gesamte Kongreß um einen Tag gekürzt war, kam es zu zeitlichen Überschneidungen. Der Vertreter der dgs beim BIAP kann aus diesem Grunde nur Berichte aus den Kommissionen 20 und 24 vorlegen. Die Arbeitsergebnisse der Kommission 06 werden zu einem späteren Termin vorgelegt. Ebenfalls können nach der Versendung des offiziellen Bulletins die Tagungsberichte aller Kommissionen veröffentlicht werden.

Es ist erfreulich zu bemerken, daß die Empfehlung vier der Kommission 06 (Hörgeräte) aufgrund zahlreicher Nachfragen in Deutschland und im deutschsprachigen Ausland eine große Verbreitung gefunden hat.

Die Kommission 20 hat am 01.05.92 und am 02.05.92 getagt. Es wurde ein gemeinsam erarbeitetes Papier vorgelegt, welches Grundlage der Empfehlung sein wird, die während der nächsten BIAP-Konvention verabschiedet werden soll. Dieses Papier beschreibt die verschiedenen Sprachebenen und deren Bereiche sehr detailliert und fügt die entsprechenden Definitionen zu.

Begleitend wurde ein Katalog von Tests und deren Beschreibungen für den französischen und den deutschen Sprachraum angelegt. Zu den einzelnen, bei einem sprachauffälligen Kind zu testenden Bereichen werden im Laufe des Jahres bis zur Mini-BIAP-Konvention im November 1992 in Paris die entsprechenden Tests und Testbeschreibungen hinzugefügt. Da diese Tests ländersprachlich differenziert sein müssen, ist es Aufgabe der Mitglieder der einzelnen Länder, diese Arbeit durchzuführen.

Dies soll nach der Mini-Konvention abgeschlossen sein, so daß danach sofort der Empfehlungsentwurf der einzelnen Instanzen (nationale Komitees, Exeku-

tivkomitee und Verwaltungsrat) zur Stellungnahme vorgelegt und zur nächsten BIAP-Konvention als Empfehlung verabschiedet werden kann.

Die Kommission 24 hat am 01.05.92 und zweimal am 03.05.92 getagt.

Die Empfehlung 24/1 hat den Instanzen zur Prüfung und evtl. Überarbeitung vorgelegen und sollte in dieser Form der Generalversammlung zur Verabschiedung vorgeschlagen werden. Die Verabschiedung erfolgte am 03.05.92 durch die Vollversammlung.

Die BIAP-Empfehlung 24/1 befaßt sich mit der Früherkennung von Sprachstörungen bei kleinen Kindern. Sie beinhaltet ein Vorwort und ein Informationsfaltblatt, welches Entwicklungsmerkmale im Alter von drei Monaten bis drei Jahre beschreibt. Diese Empfehlung ist gedacht zur Information und zur Sensibilisierung von Eltern und Erziehungspersonen.

Als wesentliche Entwicklungsmerkmale sind der akustisch-auditive, der visuelle und der motorische Bereich ausgewählt worden. Bis zum zweiten Lebensjahr sind die Merkmalsbeschreibungen leicht nach oben gerückt, um die zeitliche Bandbreite zu berücksichtigen und evtl. entstehende Angst und Nervosität bei den Eltern zu vermeiden. Strenger gefaßt ist die Beschreibung im dritten Lebensjahr, weil hier ein kritisches Alter gesehen wird und evtl. therapeutische Maßnahmen eingeleitet werden müssen.

Es ist die Absicht, daß dieses Faltblatt eine große Verbreitung findet. Dabei ist es Aufgabe einer jeden beteiligten Nation, für eine gelungene Aufmachung zu sorgen und die Verbreitung zu betreiben. Um hohe Kosten zu sparen, hat der Verwaltungsrat genehmigt, die freie Seite als sinnvolle Werbefläche für einen evtl. Kostenträger zu nutzen.

Mit einem zweiten Arbeitsschritt wurde begonnen. Es handelt sich hierbei ebenfalls um die Erstellung eines Informationsfaltblattes, welches nun für den Personenkreis gedacht ist, der beruflich mit kleinen Kindern beschäftigt ist (Kinderärzte, Gesundheitsdienste, Erzieherinnen, paramedizinische Berufe). Als Grundlage dienen die zuvor erstellten Entwicklungsmerkmale, welche nun ergänzt werden durch folgende Informationen:

– Hinweise auf Warnzeichen in der Entwicklung;

- Hinweise auf Reaktionen des Kindes, die zu Fehl-diagnosen führen könnten;
- Nennung von regionalen Beratungs- und Therapie-stellen.

Die Arbeiten werden von den Mitgliedern der Kommission 24 im Laufe des Jahres fortgeführt, die Zwischenergebnisse werden während der Mini-BIAP-Konvention in Paris vorgestellt.

Frank Kuphal

Aus-, Fort- und Weiterbildung

24. Inzignokofener Gespräche vom 10. bis 12. April 1992

So verschieden die Themen der alljährlich stattfindenden „Inzignokofener Gespräche“ auch immer waren, gemeinsam ist ihnen sicherlich zweierlei: interessante Einblicke in die aktuellen wissenschaftlichen Forschungsarbeiten der Fachkollegen und Vertreter benachbarter Arbeitsgebiete zu gewähren und Impulse zu geben, die in der eigenen Arbeit fruchtbar werden können.

Beides traf auch auf das Thema der diesjährigen Tagung in vollem Umfang zu: „Körpersprache in der Therapie von mündlichen Kommunikationsstörungen“.

Die Resonanz, die dieses angekündigte Thema fand, zeigte sich schon in der Zahl der Anmeldungen: denn obwohl aufgrund des Tagungstermins in diesem Jahr nur relativ wenige Sonderpädagogen angereist waren, überstieg die Teilnehmerzahl wiederum die 100 – ein Zuspruch, der gewiß auch dem Ruf dieser Tagungsreihe geschuldet sein mag: Wer die Probleme der Stimme, der Sprache, des Sprechens kennt, der kennt – zumindest aus der Fachliteratur – Inzignokofen.

Gewiß glaubte keiner der Angereisten, Sprechen vollziehe sich, wenn schon „körperlich“, dann allenfalls unter Beteiligung der Respirations-, Phonations- und Artikulationsorgane. Daß es hiermit keineswegs sein Bewenden hat, daß „Körpersprache“ unmittelbare Bedeutung auch für die Arbeit in unserem Fach hat, ist hinlänglich bekannt; doch wie kann Therapie durch den bewußten Einsatz von Körpersprache gewinnbringender, wirksamer werden?

Die Tagung gab gute Anregungen.

Prof. Dr. Dieter *Mattner* aus Neu-Isenburg führte in grundlegende Probleme der Hermeneutik der Körpersprache ein und akzentuierte dabei die Sinn-Konstituierung durch Körpersprache, die über bewußt inszenierte Aktionen hinausgeht und auf dem „tonisch-leiblichen Hintergrund“ des Subjekts fußt. Ziel beim Kommunikationspartner ist ein ganzheitliches Verstehen körperlich-leiblicher Phänomene über den rationalen Erkenntnisakt hinaus.

Dr. Renate A. *Eckert* zeigte, fußend auf den Erkenntnissen körpertherapeutischer Schulen seit W. *Reich*,

das Wesen von „Botschaften des Körpers – Verstehen ohne Sprache“ auf. Energie-Verbindungen, z.B. solche zwischen Mutter und Kind, führen zur Übertragung von Spannungen. Das Wissen um Spannungszonen und -bereiche erlaubt die Erkennung seelischer Befindlichkeiten auch in der Stimm- und Sprachtherapie; das Prinzip gezielter Spannungslösung macht Kommunikation möglich.

Körpersprache wurde auf temperamentvolle Weise geradezu zelebriert von Prof. *Isolde Alber* aus Mannheim. Sie gab wertvolle Hinweise, wie der/die Therapeut/in in der täglichen, oft physisch und psychisch stark belastenden Arbeit durch den Abbau eigener Bewegungshemmungen selbst neue Energie gewinnen und diese in die Arbeit mit dem Klienten einbringen kann. Überzeugende Beispiele, über „Totpunkte“ der eigenen Bewegung zu kommen, forderten geradezu zum sofortigen Nachvollzug durch die Teilnehmer heraus.

Die Therapie von redeflußgestörten und mutistischen Kindern stand im Mittelpunkt der Demonstrationen von Dr. *Nitza Katz-Bernstein* (Zürich), in deren Arbeitskonzept das Voranschreiten von nonverbalen zu verbalen Übungen eine entscheidende Rolle spielt: Sprachbegleitendes Spiel ermöglicht eine Einheit von körperlicher Handlung und sprachlichem Ausdruck, die vom „belasteten“ Gebiet der Artikulation wegführt und es gerade hierdurch neu und störungsfrei erschließen hilft. Auch in der Art des Vortrags zeigte sich erneut, welche wesentliche Rolle Aufgeschlossenheit und Zuwendung durch den/die Therapeuten/in spielen, die sich deutlich auch in der Art seiner/ihrer Körpersprache manifestieren.

Entwicklungsstufen vorsprachlicher/sprachlicher Kommunikation bei Kindern (vom ungezielten Verhalten bis hin zur symbolischen Äußerung) zeigte *Brigitte Gallé* (Mannheim) auf. Anhand von Beobachtungen des kindlichen Kommunikationsverhaltens (Video) wurde klar, welche typischen körpersprachlichen Handlungselemente unterschiedlichen Entwicklungsstufen des Kindes eigen sind. Das Modell dieser Entwicklungsstufen läßt Schlüsse auf aktuelle Interventions-schwerpunkte bei der Förderung behinderter Kinder zu.

Allein das Rahmenthema „Körpersprache“ ließ erahnen, was bald eintrat: Nicht nur *über* die Sprache des Körpers wurde gesprochen, auch *mit* dem Körper wurde gesprochen.

Reichlich Gelegenheit hierzu fanden alle Teilnehmer in den Workshops. Deren Themen waren unterschiedlich akzentuiert:

Ingrid Olbrich (Köln) hatte leibliche Ausdrucksmöglichkeiten in der integrativen Kindertherapie in den Mittelpunkt ihres Workshops gestellt, PD Dr. *Volkbert M. Roth* (Konstanz) Sprache und Körpersprache bei Aphasie, *Ute Oberländer-Gentsch* (Bad Rappenau) referierte über Körpersprache im ganzheitlichen Ansatz der Stimmheilkur (mit Video), Dr. *Volkmar*

Clausnitzer (Altötting) hatte Studierende der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart herangezogen, die auch in der Therapie anwendbare körpersprachliche Sequenzen eindrucksvoll demonstrierten, wiederum agierte *Isolde Alber* (Mannheim) und ergänzte so ihr Referat über die Therapeuten-Körpersprache, schließlich vermittelte *Joachim Niederdörfer* aus Neckargemünd Übungsmöglichkeiten szenischen Spielens als Hilfe zum Aufbau eigener Ausdrucksfähigkeiten.

Alle Schwerpunkte der Workshops waren also geschart um das zentrale Thema der Körpersprache, das die eigene Aktion somit förmlich herausforderte. Und so verging auch kaum eine Stunde, in der sich das seriöse Auditorium nicht wenigstens zeitweise in unbefangenen zäherisch, spielerisch Handelnde verwandelt hätte.

Körpersprache wurde erfahrbar.

Erfahrbar wurde auf dieser Tagung trotz dicht gedrängten Programms aber auch Kommunikation im weiteren Sinne: Kommunikation zwischen den Tagungsteilnehmern – fruchtbarer Austausch, Vertiefung bestehender und Knüpfen neuer Kontakte unter den Vertretern der unterschiedlichen mit Atem-, Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen befaßten Berufsgruppen in einer kollegialen und herzlichen Atmosphäre. Diese 24. Inzirkofener „Gespräche“ trugen ihren Namen erneut zu Recht.

Der, dem dies zu danken ist, Organisator und Spiritus rector zugleich, *Geert Lotzmann* aus Heidelberg, trat – wie in vergangenen Jahren auch – als Rezitator auf's Podium: diesmal sprach er „Texte zur vokalen non-verbalen Kommunikation“, eine sinnreiche Auswahl von *Bürger* bis *Jandl*. So, wie er's tat, konnte er sich der Resonanz bis lautstarken Begeisterung seiner Zuhörer sicher sein.

Die 24. Inzirkofener Gespräche sind vorüber. „24 Jahre, das ist fast ein Vierteljahrhundert“ sagte in seinem Schlußwort *Geert Lotzmann*, der diese Tagungsreihe begründete und all die Jahre hindurch führte. Er sagte es nicht ohne Stolz. Den können wir verstehen.

Die 25. Inzirkofener Gespräche finden vom 12.-14. März 1993 statt. Als Rahmenthema wurde gewählt: Bewegung – Sprache – Sprechen – Musik in der Therapie mündlicher Kommunikationsstörungen.

Lutz Christian Anders

XXInd World Congress of the International Association of Logopedics and Phoniatrics

Der Weltkongreß der „International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP)“, der in einem dreijährigen Rhythmus veranstaltet wird, fand 1992 in Deutschland statt. Im Kongreß-Zentrum Stadtpark in Hannover trafen sich vom 9.-14. August Sprachpatho-

logen und -therapeuten, Phoniater sowie Audiologen aus aller Welt, um sich über wissenschaftliche Grundlagen, Forschungsergebnisse und Behandlungs- und Rehabilitationsmöglichkeiten Sprach- und Hörgestörter auszutauschen. Eingeladen zu diesem Kongreß hatten als Mitglieder der IALP neben der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie und dem Deutschen Bundesverband für Logopädie auch die dgs.

Die IALP – wie vermutlich nicht allen Kollegen bekannt – ging aus einem Zusammenschluß Wiener Mediziner und Sprachpathologen um den Phoniater *Froeschels* hervor, die sich die Verbesserung der Behandlung und der Rehabilitation Sprech-, Sprach- und Stimmgestörter zum Ziel gesetzt hatten. Zu den Mitbegründern gehörte auch der Lehrer *K. Rothe*, der sich besonders um die schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder verdient gemacht hatte. Der erste „International Congress of Logopedics and Phoniatrics“ fand 1924 in Wien statt. Waren dieser und die nachfolgenden Kongresse noch überwiegend auf deutsch-sprechende europäische Teilnehmer beschränkt, so fand 1930 durch den Kongreß in Prag eine Öffnung der IALP in Richtung auf ganz Europa statt. Aber erst nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte in Barcelona durch die Einbeziehung von Teilnehmern aus Nord- und Südamerika, Australien, Neuseeland und Südafrika eine Internationalisierung, wie sie für das heutige Selbstverständnis der IALP prägend ist. Heute sind 43 nationale Gesellschaften und zahllose individuelle Mitglieder aus allen Kontinenten in der IALP zusammengeschlossen. Neben der Vorstandsarbeit zur Koordinierung der Aktivitäten sind elf Ausschüsse mit unterschiedlichen Fragestellungen beschäftigt, wie z.B. Aphasie, Kindersprache, Schulkomitee.

Wie auf allen bisherigen Kongressen, die als internationale Diskussionsforen im Bereich der Behandlung und Rehabilitation Sprach- und Hörgestörter konzipiert waren, so umfaßte auch das diesjährige Programm eine breitgefächerte Themenstellung. Inhaltliche Schwerpunkte bildeten neben allgemeinen und speziellen Aspekten von Spracherwerbsstörungen, Aphasien, Dysglossien, Stimm- und Hörstörungen sowie Redeflußstörungen auch Fragen der Ausbildung von Logopäden und Phoniatern. Die Hauptreferate befaßten sich mit der Ausbildung von Sprachtherapeuten, der gegenwärtigen Forschungslage im Bereich der Spracherwerbsstörungen, der pharmakologischen Behandlung von Stimmstörungen und mit der mikrochirurgischen Behandlung von gutartigen Tumoren der Stimmbänder. Aus sprachheilpädagogischer Sicht waren besonders die ersten beiden Vorträge von Interesse.

Einen internationalen Vergleich der Ausbildung von Logopäden in 43 Ländern stellte Prof. R. Lesser aus England vor. Obwohl in allen Ländern ein Trend zur kontinuierlichen Verbesserung der beruflichen Qualifikation beobachtet werden konnte, lassen sich international etablierte gemeinsame Standards (wie z.B. in

der Beschäftigungstherapie) nicht feststellen. Dem entsprechend wies die klinische Praxis in allen Ländern große Unterschiede auf. Besondere Aufmerksamkeit widmete Frau Prof. Lesser der Ausbildungssituation in der Europäischen Gemeinschaft, da hier in Kürze Sprachtherapeuten der Mitgliedsstaaten in allen zur Gemeinschaft gehörenden Ländern arbeiten können. Voraussetzung ist aber, daß die erworbene Qualifikation nicht wesentlich von der im Land der Tätigkeit geforderten abweicht. Internationale Organisationen wie CPLOL und die IALP sind daher mit der Aufgabe befaßt, verbindliche Mindeststandards in der Ausbildung von Sprachtherapeuten zu entwickeln, um regionale Grenzen in der beruflichen Tätigkeit zu überwinden. Andererseits muß aber auch ein vergleichbar hohes qualitatives Niveau in der Behandlung und Rehabilitation Sprachbehinderter gewährleistet sein. Diese Zielsetzung wirft auch die Frage nach der Beziehung von Logopäden und Lehrern mit einer sprachheilpädagogischen Qualifikation auf. Handelt es sich primär um Sprachtherapeuten mit einer speziellen Qualifikation oder um unterschiedliche Berufe?

Frau Prof. Lesser zufolge sind diese Fragen nicht nur auf nationaler Ebene (z.B. bei uns in Deutschland), sondern auch international im Rahmen der IALP zu diskutieren, um möglichst weitgreifende und grenzüberschreitend praktikable Ansätze der Festlegung von Berufsfeldern und Qualifikationen zu erarbeiten.

Ein weiteres für Sprachheilpädagogen besonders zentrales Thema behandelte der Vortrag von Frau Prof. *Friel-Patti* aus den USA. Sie vermittelte einen Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand im Bereich der kindlichen Sprachentwicklungsstörungen und leitete daraus Ziele für die künftige Arbeit auf diesem Gebiet ab. Im ersten Teil ihres Referates diskutierte sie die Sprachentwicklungsstörungen als klinisches Konzept und skizzierte Charakteristika der klinischen Population, die vielfach über die linguistischen Defizite hinausgehen. Es schloß sich eine Darstellung der Ursachenforschung und eine Evaluierung der Ergebnisse an.

Ebenso wurde von ihr untersucht, inwiefern die Kenntnisse der Beziehung zwischen Sprache und Denken und zwischen Sprache und sozialem Denken unser Verständnis der Sprachentwicklungsstörung gefördert haben. Im zweiten Teil konzentrierte sie sich auf zwei Gebiete, auf denen deutliche Fortschritte zu verzeichnen sind: computergestützte Sprachanalyse und der Beitrag der Neuropsychologie zur Erklärung der kindlichen Sprachstörung. Zukünftige Forschung wird in diesen Bereichen Schwerpunkte setzen, um die Beziehungen zwischen Struktur/Funktion des Gehirns und der gestörten Sprache zu entschlüsseln. Daneben wird auch die Forschung zum Verhältnis Sprache/Kognition und Sprache/soziale Kognition fortgesetzt werden müssen. Eine weitere wesentliche Aufgabe wird die Integration der sich schnell ändernden Forschungsergebnisse aus der Genetik, Neurophysiologie, Neurochemie, Sprachwissenschaft und der Sprachpathologie sein, um damit nicht nur die Sprach-

entwicklungsstörung besser zu verstehen, sondern ebenfalls Implikationen für den normalen Spracherwerb und das Sprachsystem bzw. die Sprachverarbeitung abzuleiten.

Die weiteren zahlreichen und interessanten Vorträge zu den eingangs genannten Themenbereichen wurden als Kurzreferate gehalten. Sie beleuchteten neben spezifischen Fragestellungen zur Ausbildung vor allem die einzelnen Störungssyndrome aus sehr unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Forschungsansätzen. Die Fülle interessanter und aufschlußreicher Einzelergebnisse reichte von Problemstellungen der Grundlagenforschung bis hin zu Ausschnitten praktischer Erprobung von neuen Therapieansätzen. Tendenzen auf nationaler oder internationaler Ebene in der Deutung und Behandlung von Sprech-, Sprach- und Hörstörungen ließen sich daraus aber für den Kongreßbesucher nicht erkennen. Wie bereits der Ausbildungvergleich dokumentierte, stellen sich die Logopädie, Phoniatrie und Audiologie als sehr heterogene Disziplinen dar. Deutlich wurde aber, daß im internationalen Querschnitt eine medizinische und sprachpathologische Sichtweise der Sprech- und Sprachstörungen, auch bei Kindern, vorherrschend ist. Pädagogisch-ganzheitliche und handlungsorientierte Betrachtungsweisen, wie sie die deutschsprachige Sprachheilpädagogik entwickelt hat, wurden kaum vorgestellt. Da daraus abzuleiten ist, daß ein primär pädagogisches Verständnis von Sprachstörungen und Hörstörungen international unterrepräsentiert ist, wäre eine breitere Darlegung dieses Ansatzes durch Vertreter der deutschsprachigen Sprachheilpädagogik wünschenswert gewesen, zumal die dgs – wie erwähnt – Mitveranstalter des Kongresses war. Die geringe Präsenz ist aber bestimmt nicht auf mangelndes Interesse an internationalen Diskussionsforen zurückzuführen, sondern lag sicherlich nur am „Sommerloch“ der Universitäten.

Der nächste Kongreß findet 1995 in Kairo (Ägypten) statt.

Roswitha Romonath

Buch- und Zeitschriftenhinweise

Zeitschrift für Heilpädagogik, Nürnberg

Heft 4/1992

Ernst Begemann: "Sonder"-(schul)-Pädagogik: Zur Notwendigkeit neuer Orientierungen. S. 217 – 267.

Heft 5/1992

Walter Bachmann: Bausteine zur einer europäischen Geschichte der Heilpädagogik. S. 290 – 298.

Helmut Küster, Margit Müllenbruch: Sozialpädagogik in der Sonderschule. Überlegungen zur Weiterent-

wicklung pädagogischer Hilfen am Beispiel der Schule für Sprachbehinderte. S. 312 – 321.

Heft 6/1992

Hermann Meyer: Zur Förderung der Gesprächskompetenz von Geistigbehinderten – Grundlagen eines Trainingskonzepts für die Lehrerunterrichtssprache. S. 372 – 388.

Heft 7/1992

Norbert Stoellger: Von der Sonderschule zum Sonderpädagogischen Förderzentrum – Tendenzen in der Weiterentwicklung des organisierten Systems sonderpädagogischer Förderung in der Schule. S. 445 – 458.

Martins Willner: Zur Bedeutung von Mundstellungsbildern innerhalb eines strukturgemäßen Leselehrverfahrens bei Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen. S. 459 – 465.

Jutta Breckow: Was hat Sonderpädagogik mit Gerontologie zu tun? S. 471 – 476.

Heft 8/1992

Heinz Bach: Von der ambulanten zur integrierten Förderarbeit für beeinträchtigte Kinder in Regelschulen. S. 524 – 529.

Heft 9/1992

Ricardo Bonfranchi: Die Mitschuld der Sonderpädagogik an der „Neuen Euthanasie“. S. 625 – 628.

Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Freiburg/Schweiz

Heft 2/1992

Beate Kolonko, Martin Stahlmann: Erziehung zur 'Brauchbarkeit'. Pädagogische Auslese im Nationalsozialismus am Beispiel der Sprachheilpädagogik. S. 197 – 206.

Hans Grisseemann: "So viel Integration wie möglich – so viel Separation wie unbedingt notwendig!" Begründung eines innovativen integrationsorientierten Kleinklassenmodells. S. 207 – 229.

Heft 3/1992

Gerhard Kahn: "Vielleicht ist für jeden von euch der eigene Weg – und wenn es auch der allerschlimmste wäre – der einzig richtige?" Zum Gedenken an den vor 50 Jahren ermordeten Arzt, Dichter und Pädagogen Janus Korczak. S. 318 – 325.

Emmanuel Kliadis, Voula Polichronopoulou: Zur Prävention und Bekämpfung des „funktionellen Analphabetismus“. S. 326 – 336.

Franz B. Wember: Über Möglichkeiten und Grenzen des Einfühlenden Verstehens als Methode der son-

derpädagogischen Forschung I: Versuch einer Explikation. S. 353 – 375.

Der Sprachheilpädagoge, Wien

Heft 2/1992

Erwin Richter: Die Therapieresistenz des Stotterns als neurotisches Problem. S. 1 – 8.

Helmut Küster: Mehr Gemeinsamkeit der Pädagogen als Gebot für die Zukunft. Gedanken zur Kooperation von Sprachheillehrern, Grundschullehrern und anderen pädagogischen Fachkräften in einer weiterentwickelten Schule. S. 9 – 16.

Ulrike Kocks: "Wenn ich nicht mehr stotterte, würde ich mich trauen, Schaufensterbummeln zu gehen." S. 27 – 34.

Heft 3/1992

Iris Füssenich: "Du ich hab zwei mal mir gefragt mall!" (Andreas 5:10Jahre) – Zum Zusammenhang von Kognition, Pragmatik und Grammatik bei der Beschreibung von gestörter Kindersprache. S. 1 – 11.

Hildegard Heidtmann: Analyse freier Sprachproben und grammatische Entwicklungsstörungen – Profilanalysen aus interaktionistischer Sicht. S. 12 – 26.

Herbert Günther, Willi Günther: Diagnostische Möglichkeiten bei Sprachentwicklungsstörungen. S. 27 – 46.

Bericht über eine Integrationsklasse der Wiener Sprachheilschule. S. 47 – 62.

Sonderpädagogik, Berlin

Heft 1/1992

Rudolf Kretschmann, Dagmar Elspaß: Lese- und Schreibförderung bei Kindern mit manifesten Ver-sagensängsten. S. 4 – 19.

Heft 2/1992

Inge Biermann: Atemarbeit nach Anna Langenbeck – Einführung und Fallbeispiel. S. 100 – 103.

Sprache – Stimme – Gehör, Stuttgart

Heft 1/1992

Rüdiger Maier, Manfred Heinemann: Psychophysiologische Untersuchungen zur pathokognitiven Bewertung zentraler Sprachstörungen. S. 1 – 4.

Georg Goldenberg: Aphasie und Gedächtnisstörungen. S. 5 – 10.

Dorothea Weniger, St. Weber: Computerunterstützte Therapieverfahren in der Logopädie. Mehr als ein modischer Trend? S. 11 – 16.

L. Jäncke: Die Bedeutung der auditiven Rückmeldung des eigenen Sprechens für die Sprechkontrolle. S. 17 – 22.

Martina Bünemann, Miriam Bruns, Wolfgang Pascher, Bettina Wandtke: Teamdiagnostik bei Kindern mit verzögerter Sprachentwicklung. S. 33 – 37.

Wolfgang Wendlandt: Grundkenntnisse und Handlungshilfen für den Umgang mit zweisprachig aufwachsenden Kindern in der sprachtherapeutischen Praxis. S. 43 – 47.

Heft 2 /1992

Eva Remy: Kieler Studie zur sozialen Integration erwachsener Aphasiker. S. 72 – 77.

K. Tschopp, L. Ingold: Die Erratbarkeit von Schlußwörtern in Sätzen. S. 82 – 85.

Ingeborg Heddrich: Sprachersetzende Ausdrucksmöglichkeiten und Persönlichkeitsentwicklung – Bericht über eine Einzelförderung. S. 89 – 91.

Dielheimer Blätter zum Alten Testament (DBAT) Nr. 27 (1991)

Dietfried Gewalt: Der „Sprechfehler“ des Mose.

(Bezugsadresse: Nordelbische Pfarrstelle für evangelische Schwerhörigenseelsorge. Alsterdorfer Str. 299, D-2000 Hamburg 60.)

Die Redaktion.

Vorschau

F. Bertz: Das Competition Model – ein brauchbares Sprachverarbeitungsmodell für die Sprachbehindertenpädagogik? (Teil 2)

R. Clausnitzer/V. Clausnitzer: Altersabhängige Häufigkeitsverteilung von Dysfunktionen bei Kindern mit Gebißenanomalien und Kindern mit normalen Gebissen.

O.K. Romanenko: Gruppengestalttherapie von Erwachsenen mit dauerhaften Formen des Stotterns.

J. Teumer: 80 Jahre Sprachheilklassen in Hamburg – Entwicklungslinien schulischer Maßnahmen für Sprachbehinderte in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

B. Kolonko/M. Stahlmann: Zur Anwendung der Konversationsanalyse in der Aphasiediagnostik.

H.-J. Kellner: Evaluation der Stottertherapie nach Van Riper mit Erwachsenen.

E. Trobbach-Neuner: Gesprochene Sprache im Aufbau phonematischer Bewußtheit.

NEUERSCHEINUNG

Sammelordner für „Die Sprachheilarbeit“

Farbe blau, hochwertige Verarbeitung,
jeweils 6 Hefte eines Jahrganges
und ein Jahresinhaltsverzeichnis
einzeln einhängbar.

•
Gewünschte Jahreszahl
bei der Bestellung
unbedingt angeben!

•
Einzelpreis DM 18,00
Bestell-Nr. L3010

Lieferbar durch den:

 verlag modernes lernen - Dortmund
Hohe Straße 39 • P.O.Box 10 05 55
D - 4600 Dortmund 1
☎ 12 80 08 • FAX (02 31) 12 56 40

NEUERSCHEINUNG

Michael Kalde

Vom spielerischen zum sprachlichen Dialog mit behinderten Kindern – Ein Buch zur handlungsorientierten Spiel- und Sprachmotivation (Behinderung, Autismus, Psychose, Bd 4)

Dem Autor geht es in erster Linie darum, Eltern, Pädagogen (Erziehern, Lehrern) und Therapeuten Wege einer praxisnahen Förderung aufzuzeigen, um Kinder mit kaum oder nur gering ausgeprägter Sprechbereitschaft zum vermehrten oder auch ersten Gebrauch von Sprache zu motivieren. Die Anregungen sind unmittelbar im täglichen Leben umsetzbar, in einem streßfreien „Spielraum“.

1992, 144 S., Format 16x23cm, br
ISBN 3-8080-0264-6

Bestell-Nr. 1460, DM 38,00

 verlag modernes lernen - Dortmund
Hohe Straße 39 • P.O.Box 10 05 55
D - 4600 Dortmund 1
☎ 12 80 08 • FAX (02 31) 12 56 40

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 Sigrid Persen

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

Kurse in „Myofunktionelle Therapie“

Kurs in: 7400 Tübingen am 12./13.2.93

Leitung: Anita Kittel, Logopädin

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

**Anita M. Kittel,
Gartenstr. 12, 7410 Reutlingen**



Fortbildungszentrum Laborn

Treffpunkt für Amateure und Profis im Gesundheitswesen

8400 Regensburg Puricellstraße 34 Telefon 0941/2 50 10

- * **Die Differenzierungsprobe Breuer/Weuffen** (Prof. Dr. Breuer)
- * **Orofaciale Therapie in der Logopädie** (Bunzel-Hinrichsen)
- * **Das Bobath-Konzept in der Logopädie** (Fendler)
- * **Die Bliss-Kommunikationsmethode** (Frey)

Bitte fordern Sie unser komplettes Programm Nr. 57 gegen Einsendung von DM 2,40 in Briefmarken an!

Wir stellen uns vor,

mit unserem Jahresprogramm zur Fort- und Weiterbildung für 1993.

z.B.:

- **Atem-Stimme-Sprechen** mit Prof. Horst Coblenzer
- **PNF-Therapie bei Fazialis-Lähmungen** mit Rolf Rosenberger
- **Einführung in die mehrdimensionale Therapie des Stotterns** - Eine Woche Bildungsurlaub auf der Nordseeinsel Juist mit Rolf Rosenberger
- **Logopädische Therapie nach Cochlear-Implant** mit Susanne Daniel
- **Eutonie** mit Martin Grabensee
- **Stimme und Ausdruck** mit Moniek Frankort
- **Diagnostik und Therapie von Störungen der Feinmotorik bei Halbseitenlähmung nach zentralen Läsionen** mit Kirsten Minkwitz

und weitere Seminare

Fordern Sie uns

ausführliches Programm für 1993 an. Wir senden es Ihnen gerne zu.

dialog•

interdisziplinäre Fort- und Weiterbildung für Therapeuten
Friedhofstr. 11
3507 Baunatal-Altenritte
06462/2865

competent & creativ

dialog•

Das Evangelische Krankenhaus Herne

mit 380 Betten sucht zum nächstmöglichen Termin eine/n

Sprachtherapeutin/-therapeuten oder Logopädin/Logopäden

Die Aufgabe besteht vorrangig in der Betreuung der stationären Patienten der Fachabteilung Neurologie. Wir geben auch Berufsanfängern eine Chance.

Die Funktionsbereiche Krankengymnastik, Physikalische Therapie und Ergotherapie kompletieren unser Therapieangebot.

Wir bieten:

- ▲ tarifliche Vergütung nach BAT/KF
- ▲ Übernahme der Zusatzversorgung
- ▲ Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung
- ▲ für den öffentlichen Dienst übliche Sozialleistungen

Bewerbungen bitten wir zu richten an die Verwaltungsleitung

Evangelisches Krankenhaus
– Akademisches Lehrkrankenhaus
der Ruhr-Universität Bochum –
Wiescherstraße 24, 4690 Herne 1
Tel. 02323 / 498-2411



Suche ab Februar 93 oder später

Logopädin/Sprachtherapeutin

für 25 Std. oder mehr als freie Mitarbeiterin

Behandlungsschwerpunkt: Sprachentwicklungsstörungen

Praxis für Sprachtherapie
B. Triffterer-Lange
Zöllnertorstr. 9
8540 Schwabach (bei Nürnberg)
Tel.: 0 91 22 / 8 62 07

Suche

Sprachheilpädagoge/in

als freie/r Mitarbeiter/in

Praxis für Sprachtherapie,
Dr. Eva-Maria Saßenrath-Döpke,
Kreuzherrenstraße 29,
4060 Viersen 11 (Dülken),
Telefon (0 21 62) 4 24 47

Logopäde/in / Sprachtherapeut/in

für ganztags (Schwangerschaftsvertretung) ab Dezember/Januar für unsere 4-gruppige integrative Tagesstätte gesucht.

Wir wünschen uns Kollegen/innen mit der Fähigkeit in unserem interdisziplinären Team eng mit den verschiedenen Fachkräften zusammenzuarbeiten. Vergütung in Anlehnung an den BAT. Bewerbungen an die

Tagesstätte für behinderte und nichtbehinderte Kinder, Flughafenstr. 22, 5210 Troisdorf 23 (nahe Köln und Bonn) - Tel. 0 22 46 - 57 53.

Sprachheilpädagogin

Schwerpunkt: Stottertherapie

(Fortbildung in Atemtherapie bei Prof. Dr. Middelndorf), sucht entsprechendes Arbeitsgebiet im Großraum Bonn oder Düsseldorf. Chiffre: SP 69200

Anzeigenschluß für

Heft 1/93: 5.1.1993

Juli, August, September 93
erfahrene/r Sprachtherapeut/in

für dreimonatige Praxisvertretung gesucht, mind. 20 Std./Woche. Behandlung kindl. Sprachstörungen und Aphasie/Dysarthrie. Freie Mitarbeit, ggf. auch schon vorher, ist möglich. Euskirchen ist in ca. 30 Min. von Köln/Bonn aus zu erreichen (Auto/DB)

**Sprachtherapeutische Praxis
 Brigitte Karrach,
 Mittelstr. 72, 5350 Euskirchen,
 Tel.: 0 22 51 - 5 56 39**

**In Lohne, Landkreis Vechta,
 ist eine Stelle offen!**

**Tel.: 0 44 42 / 7 24 28
 oder 0 44 43 / 28 54.**

Suche dringend zu kaufen:

Language Master (auch defekt!)

Anna Blümel, Sonnenallee 158,
 W-1000 Berlin 44, Tel. 0 30 / 6 86 45 50

Sie haben als

***Sprachheilpädagogin/in
 oder Logopäde/in***

zur Zeit die Qual der (Stellen-)Wahl.

Um Ihnen die Entscheidung zu erleichtern, laden wir Sie ein uns in Moers am Niederrhein zu besuchen.

Hier arbeiten wir seit 4 Jahren in einem großen, interdisziplinären Team (Sprachheilpädagogen, Logopäden, Krankengymnasten, Bürokräfte), welches wir um eine weitere sprachtherapeutische Kollegin ergänzen wollen bzw. möchten.

Unsere Arbeitsstruktur und die Fortbildungsmöglichkeiten werden Sie sicher ebenso interessant finden, wie die angebotenen sozialen Leistungen.

Bitte rufen Sie uns an.

PRAXIS FÜR SPRACHTHERAPIE

VOLKER MAIHACK
 SPRACHHEILPÄDAGOGE

Goethestraße 16
 4130 Moers 1
 Tel. 0 28 41/2 27 72 ☐

Das **STIFT ROTTAL** in Bad Griesbach im Rottal

ist das neurologisch-geriatrische Rehabilitationszentrum des Münchner Altenwohnstift e.V. zur Rehabilitation, Versorgung und Betreuung pflegebedürftiger Menschen. Das Haus bietet zur Zeit 174 Patienten Platz, ca. 80 Plätze sind für die Rehabilitation bestimmt.

Wir suchen ab sofort eine/n

Sprachheilpädagogin/en oder Logopädin/en

zur Behandlung von stationären und ambulanten Patienten. Schwerpunktmäßig wird in der Neurologie gearbeitet (u.a. Schlaganfälle, MS).

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

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

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

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



STIFT ROTTAL
 Stiftsdirektor Christian Langer
 Max-Köhler-Straße 3
 8394 Bad Griesbach/Rottal
 Telefon: 08532/87-0

AOK – Krankenkasse für Duisburg

Für unser Therapeutisches Institut für Sprach-, Stimm- und Hörschäden suchen wir zum nächstmöglichen Zeitpunkt eine(n) engagierte(n)

Logopädin(en)/Sprachheiltherapeutin(en).**Wir bieten:**

- selbständiges Arbeiten in unseren Räumen
- ein vielseitiges logopädisches Aufgabengebiet mit unterschiedlichen Störungsbildern
- Weiterbildungsmöglichkeiten durch Besuch von Seminaren etc.
- erfahrene Logopädinnen und Logopäden, die Ihnen in der Einarbeitungsphase hilfreich zur Seite stehen
- ein freundliches, kollegiales Arbeitsklima
- ein Anstellungsverhältnis im öffentlichen Dienst, Vergütungsgruppe BAT 5 b
- auf Wunsch Teilzeitarbeit
- als Alternative eine Honorartätigkeit mit finanziell interessanter Dotierung
- die Möglichkeit, unsere Einrichtung unverbindlich kennenzulernen.

Unser Ziel ist, auch weiterhin eine breite Palette von Diagnose und Therapiemöglichkeiten bei hohem Qualitätsstandard anzubieten.

Wenn Sie uns bei der Verwirklichung unterstützen wollen, richten Sie bitte Ihre B Bewerbung an die

AOK - Krankenkasse für Duisburg, z.Hd. Herrn Cyffka, Falkstraße 35-41, 4100 Duisburg 1.

Für eine kurzfristige telefonische Kontaktaufnahme steht Ihnen unser Mitarbeiter, **Herr Cyffka, Telefon (02 03) 39 33 18** zur Verfügung.

Sprachtherapeut/in

für Sprachtherapie im Raum Detmold/
Lippe gesucht. Konditionen
nach Vereinbarung.

**Praxis D. Ludwig u. S. Hanke
Krohnstraße 2, 4930 Detmold**

Tel.: 0 52 61 / 1 21 61 oder
0 52 22 / 1 72 65
(7-8 Uhr u. ab 20 Uhr)

Suche baldmöglichst

**Sprachtherapeuten/in oder
Logopäden/in**

(auch in der Anerkennungszeit)

für Mitarbeit in Aphasiepraxis nordöstlich
von Bremen

**Sprachtherapeutische Praxis
Matthias Thiel
Driftsweg 24, 2864 Lübberstedt
Tel.: 0 47 93 / 33 78**

Die Diakonie-Anstalten Bad Kreuznach suchen für ihr

Sozialpädiatrisches Zentrum

– Ambulanz für entwicklungsgefährdete und behinderte Kinder –

zum nächstmöglichen Termin oder später eine(n)

Logopädin(en)

Unsere 5 Teams mit Kinderärzten, Psychologen, Heilpädagogen, Beschäftigungstherapeuten und Krankengymnasten arbeiten interdisziplinär zusammen in ganzheitlicher Diagnostik und Therapie von Entwicklungsstörungen sämtlicher neurologischer Erkrankungen und Behinderungen des Kindesalters.

Es erwartet Sie ein interessantes Arbeitsfeld mit vielseitigen Möglichkeiten der Behandlung logopädischer Störungsbilder und Erkrankungen des Kindesalters. In begrenztem Umfang ist auch die Behandlung Erwachsener gegeben. Fortbildung wird unterstützt.

Wir wünschen uns Fachkompetenz, engagiertes und selbständiges Arbeiten sowie Flexibilität und Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit. Berufsanfänger sind uns sehr willkommen. Es ist möglich, an einem Hospitationstag Einrichtung und Mitarbeiter kennenzulernen.

Bad Kreuznach liegt reizvoll am Rande des Rhein/Main-Gebietes. Mainz, Wiesbaden und Frankfurt sind über die Autobahn erreichbar.

Die Vergütung erfolgt nach AVR/BAT einschl. der Sozialleistungen des Kirchl. Dienstes.

Schriftliche Bewerbungen erbitten wir an:

**Personalabteilung der Diakonie-Anstalten
Ringstraße 58-60, 6550 Bad Kreuznach**

**Telefonische Auskünfte: Sekretariate unseres Zentrums
in Bad Kreuznach Tel.: (06 71) 6 05 23 65 oder 6 05 26 25**



**DIAKONIE-
ANSTALTEN
BAD KREUZNACH**

Die Stadt Bonn
sucht
zum nächstmöglichen Zeitpunkt



eine Logopädin oder einen Logopäden

– Vergütungsgruppe V c/V b BAT –

für den Heilpädagogischen Kindergarten für Sprachbehinderte Bonn-Oberkassel für die Dauer des Ausfalls einer Mitarbeiterin infolge Mutterschaft.

eine teilzeitbeschäftigte Logopädin oder einen teilzeitbeschäftigten Logopäden

– Vergütungsgruppe V c/V b BAT –

für den Heilpädagogischen Kindergarten Bonn-Bad Godesberg zur Vertretung für eine bis zum 05.06.1993 beurlaubte Mitarbeiterin.

Die regelmäßige wöchentliche Arbeitszeit beträgt die Hälfte der regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit einer/eines Vollbeschäftigten; das sind zur Zeit 19 Stunden und 15 Minuten.

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.



Gemeinnützige
Schulgesellschaft mbH
Berufliche Bildung

Jasperallee 23
3300 Braunschweig
Tel. 05 31/23 43-0

Oskar Kämmer Schule

Wir sind eine berufsbildende Schule in freier Trägerschaft mit zahlreichen Niederlassungen in Südostniedersachsen sowie Sachsen-Anhalt und suchen zum Frühjahr 1993 in Braunschweig eine

Lehrlogopädin oder einen Lehrlogopäden

mit staatl. Anerkennung und Zusatzausbildung zum Unterrichten für die Ausbildung von Logopäden.

Voraussetzung: Berufserfahrung, päd. Geschick und Unterrichtserfahrung.
(Wir sind bei der Wohnungsbeschaffung behilflich)

– Bitte richten Sie Ihre schriftliche
Bewerbung an Frau Masurek –

Für unseren Sonderkindergarten suchen wir zum nächstmöglichen Termin eine/n

Sprachheilpädagogen(in) / Sprachtherapeuten(in) oder Logopäden(in)

mit 19,25 Wochenstunden als Mitarbeiter(in) in einem interdisziplinären Team/Mitarbeiterkreis. Das Aufgabengebiet umfaßt die Diagnostik und die Beratung und Therapie entwicklungsverzögerter und geistig und mehrfach behinderter Kinder mit Sprachstörungen.

Wir bieten:

- ▲ Vergütung nach BAT mit den üblichen Sonderleistungen
- ▲ selbständiges, eigenverantwortliches und vielseitiges Arbeiten
- ▲ interne und externe Weiterbildungsmöglichkeiten
- ▲ angenehme Arbeitsatmosphäre

Schwerbehinderte werden bei gleicher Befähigung bevorzugt eingestellt.

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an:

**St.-Vitus-Werk GmbH, z.Hd. Frau Orlik
Zeissstraße 5, 4470 Meppen**

Die Lebenshilfe Helmstedt-Wolfenbüttel
sucht für ihren neuen

Sprachheilkindergarten in Helmstedt
zum 1.4.93

eine(n) **Logopädin/en**
oder eine(n) **Sprachtherapeutin/en**



Die Bezahlung erfolgt nach BAT.

Richten Sie Ihre schriftliche Bewerbung bitte an
die Lebenshilfe Helmstedt-Wolfenbüttel gGmbH

z. Hd. Herrn Hüther
Mascheroder Str. 7
3340 Wolfenbüttel

Bei tel. Nachfragen
wenden Sie sich an
Frau Copray
Tel. 0 53 51 / 3 72 70

SIGMATRAINER

Ein Gerät für die Sprachtherapie



Der SIGMATRAINER hilft dem normalhörenden und hörgeschädigten Kind in Zusammenarbeit mit dem Therapeuten auf sehr spielerische Weise bei der Einübung der stimmlosen Reibelaute S, Sch, ch'.

Durch optische Rückkoppelung richtig gesprochener Laute trägt er zu deren akustisch-auditiven und kinästhetischen Fixierung bei.

Der SIGMATRAINER ist aus der Praxis für die Praxis entwickelt worden. Deshalb wurde auf kindgemäße Gestaltung besonderer Wert gelegt.

Einsatzmöglichkeit in allen Phasen der Behandlung stimmloser Reibelaute. Das Gerät kann in der Anbildungsphase genauso effektiv eingesetzt werden wie in der Übungs- und Automatisierungsphase.

Herstellung und Vertrieb:

HEINZ WINTER GERÄTEBAU GmbH
Erfurter Str. 3 8057 Eching
Tel.: 0 89 / 31 97 44 - 0 Fax 3 19 41 73

L 11772 F

Die Sprachheilarbeit

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

ESSEN BIETET CHANCEN

Die Stadt Essen – Gesundheitsamt – sucht für ihren Sonderkindergarten für Sprachbehinderte und für das Sozialpädiatrische Zentrum

Logopäden/Logopädinnen Sprachtherapeuten/Sprachtherapeutinnen

im Rahmen einer

- Vollbeschäftigung (Kennziffer 53/66)
- Teilzeitbeschäftigung mit 19,25 Wochenstunden, die sich auf 2 1/2 Arbeitstage verteilen (Kennziffer 53/67).

Bei beiden Aufgabengebieten, die nach der Verg. Gr. Vc/Vb BAT bewertet sind, ist eine zunächst befristete Beschäftigung als Mutterschutz- bzw. Erziehungsurlaubsvertretung vorgesehen.

Im Sonderkindergarten werden Kinder mit schweren Sprach- und Entwicklungsverzögerungen betreut. Im sozialpädiatrischen Zentrum erfolgt die ambulante Behandlung von Kindern mit Sprachstörungen verschiedenster Ursachen. In beiden Einrichtungen sind Therapeuten/-innen aller Fachrichtungen unter Anleitung einer Kinderärztin mit neuropädiatrischer Zusatzausbildung tätig.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen werden **unter Angabe der entsprechenden Kennziffer** erbeten an

Stadt Essen • Personalamt • Rathaus • 4300 Essen 1

