

Die Sprachheilarbeit

5/94

Auf ein Wort

Jürgen Teumer

Hauptbeiträge

Annette Kracht, Hannover

Heimke Schümann, Hamburg

Kommunikationsprobleme zweisprachiger Kinder unter
den Bedingungen der Immigration 280

Silke Wehr, München

Theorien und Forschungsergebnisse zur metasprachlichen
Entwicklung 288

Magazin

Einblicke

Jochen Donczik, Emmerting

Können edukinestetische Übungen (BRAIN-GYM)
Legasthenikern helfen? 297

Jutta Breckow, Köln

Im interdisziplinären Team arbeiten lernen 306

Rita Zellerhoff, Düsseldorf

Wechselwirkungen von Sprache und Handlung im
Sachunterricht der Schule für Sprachbehinderte 311

Elisabeth Auernheimer, Marburg

„Erst hatte ich so Angst, und dann war es ganz toll!“ 318

dgs-Nachrichten • Aus-, Fort- und Weiterbildung • Weit-
winkel • Buch- und Zeitschriftenhinweise • Vorschau

39. Jahrgang/Oktober 1994

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, 12349 Berlin;
Telefon (0 30) 6 05 79 65

Landesgruppen:

Baden-Württemberg:
Peter Arnoldy, Hundsbergstr. 48, 74072 Heilbronn

Bayern:
Siegfried Heilmann, Pfarrer-Schwarz-Straße 12,
97525 Schwebheim

Berlin:
Friedrich Harbrucker, Niedstraße 24, 12159 Berlin

Brandenburg:
Monika Paucker, Berliner Straße 29,
03172 Guben

Bremen:
Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4,
27721 Platjenwerbe

Hamburg:
Volker Plaß, Gryphiusstraße 3, 22299 Hamburg

Hessen:
Hans Fink, Burgackerweg 6A, 35460 Staufenberg

Mecklenburg-Vorpommern:
Dirk Panzner, Eschenstraße 5, 18057 Rostock

Niedersachsen:
Joachim Rollert, Sauerbruchweg 25,
31535 Neustadt

Rheinland:
Marianne Gamp, Beringstraße 18, 53115 Bonn

Rheinland-Pfalz:
Gerhard Zupp, Am Bollenbach 12,
55743 Idar-Oberstein

Saarland:
Dr. Herbert Günther, Tannenweg 4, 66265 Holz

Sachsen:
Harald Stelse, G.-Schumann-Straße 29,
04155 Leipzig

Sachsen-Anhalt:
Regina Schleiff, Am Sauerbach 6,
06493 Ballenstedt

Schleswig-Holstein:
Harald Schmalfeldt, Golfstraße 5, 21465 Wentorf

Thüringen:
Gothard Häser, Brennerstraße 3 a, 99423 Weimar

Westfalen-Lippe:
Hermann Grus, Zur Hünenburg 2, 48691 Vreden

Verlag, Anzeigenverwaltung und Abonnementbestellungen:



verlag modernes lernen - Dortmund

Borgmann KG - Hohe Straße 39
D-44139 Dortmund
Telefon (02 31) 12 80 08, Telefax: (02 31) 12 56 40

Anzeigen:

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist Preisliste Nr. 2/1993. Anzeigenleiterin: Christel Adam.

Druck: Löer Druck GmbH, Dortmund

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Impressum

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Redaktion:

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, Universität zu Köln, Klosterstraße 79b, 50931 Köln,
Telefon (02 21) 4 70 55 10

OSchR. Barbara Kleinert-Molitor, Friedrich-Ebert-Straße 131, 28199 Bremen, Telefon (04 21) 59 13 32

Dr. Uwe Förster, Im Nonnenkamp 4, 31840 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. **(Anzeigenschluß: jeweils am 3. des Vormonats.)**

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement 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. Lieferung erfolgt nur an Hausanschrift (nicht ans Postfach). Für Nichtmitglieder der dgs: Bestellungen nur beim Verlag; Abonnements-Abbestellungen müssen mindestens vier Wochen vor Jahreschluß 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.



Jürgen Teumer

Erschließung eines Fotos

„Charly“ hat sich als Hitzeglocke über Deutschland gestülpt. Alle Aktivitäten sind auf Terrasse oder Balkon begrenzt. Schulen und Universitäten sind verwaist. Schüler, Lehrer, Studenten und Professoren genießen die willkommene Koinzidenz von günstiger Witterung und Ferienzeit, leider ein allzu seltener Zustand in diesen geographischen Breiten.

Einer, nämlich der Schreiber dieser Zeilen, durfte sich – auf Veranlassung der Redaktion dieser Fachzeitschrift – noch nicht in die Phalanx der Müßiggänger einreihen. Ihm war das abgebildete Foto zugeschickt worden mit der drängenden Bitte, darüber eine für die Rubrik „Auf ein Wort“ geeignete kurze Abhandlung zu schreiben. Nun gut, „Charly“ war damals vom Wettersatelliten noch nicht ausgemacht worden. Die Zusage hatte Bestand, eine Ausrede trotz tropischer Temperaturen nicht zur Hand. Die Arbeit vor dem leeren Blatt mußte beginnen.

Auf ein Wort



Vordere Reihe v.l.: Prof. Dr. med. Theodor Flatau (Berlin), Prof. Dr. med. Emil Froeschels (Wien), Seminar-Oberlehrerin Branco van Dantzig (Rotterdam), Dr. med. Theodor Hoepfner (Kassel), Sprachheillehrer Erich Hasenkamp (Halle a.S.); hintere Reihe v.l.: noch nicht identifiziert, noch nicht identifiziert, Dr. med. Auguste Jellinek (Wien), Sprachheilschulleiter Wilhelm Schleuß (Hamburg), Direktor Karl Cornelius Rothe (Wien), Dr. med. Hermann Gutzmann jun. (Berlin).

Am Anfang stand eine wiederholte Betrachtung des Fotos. Erste Suggestionen wurden ausgelöst: Habitus und Kleidung der Abgebildeten erinnern an Fotos aus der Zeit der Großeltern. Auffällig sind das erkennbare Selbstbewußtsein (der kleine bebrillte Herr vorne links!), der Ausdruck des Bestimmten (der entschieden dreinblickende Herr mit der Aktentasche unter dem Arm!) und doch fast heiter Gelassenen sowie Zufriedenen (u.a. der legere Herr in der Mitte!).

Glücklicherweise gibt es ein knappes Begleit-schreiben zum Foto. Es erlaubt nicht nur Rückschlüsse auf den Fotografen, sondern vor allem auf den Anlaß der Zusammenkunft und sogar auf die abgebildeten Personen. Ernst *Trieglaff*, ehemals Schulleiter einer Sprachheilschule in Berlin und dort langjähriger Vorsitzender der Landesgruppe der dgs, hatte das Foto nämlich „verbuddelt“, wie er schreibt, und es beim Sichten seines Fundus ans Licht befördert. Der eifrige Pensionär weiß eine ganze Menge darüber zu berichten: Der Fotograf sei der bekannte Berliner Sprachheilpädagoge und Schulleiter Paul *Lüking* (Stichwörter: Lautstreifen; Balbuties-Streifen) gewesen. Erhalten habe er es von Alfred *Köhler*, früher Schulleiter der Albert-Gutzmann-Schule in Berlin, Anfang der 50er Jahre. Es sei ihm überlassen worden in der Hoffnung, daß es in eines der ersten Hefte der „Sprachheilarbeit“ aufgenommen würde. „Das scheiterte damals an den Kosten“, so *Trieglaff*.

Was hat die Abgebildeten nun vereint und *Lüking* zur Aufnahme veranlaßt? Es war die 2. Versammlung der (1925 gegründeten) Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 12./13. April 1928 in Leipzig. Parallel lief übrigens der 4. Kongreß für Heilpädagogik. Und wer sind nun die Abgebildeten? Bis auf zwei (vgl. die Bildunterschrift) waren sie Jahrzehnte danach noch zu identifizieren. *Trieglaff* fand hierbei Unterstützung durch Martha *Friedländer* (früher Görlitz, später Bremen) und Hermann *Wuttke* (seinerzeit Sprachheilschule Berlin-Friedrichshain).

Wenn Sie sich nun, verehrte Leser, in die Namen der Abgebildeten vertiefen, ob es Ihnen dann ähnlich ergeht wie dem hitzegeplagten Schreiber? Einige sind in der aktuellen Sprachheilpädagogik geläufig, werden immer wieder zitiert. *Froeschels* als fachliche und wissenschaftliche Autorität von internationalem Rang gehört ebenso dazu wie *Rothe* mit seiner nachwirkenden Bedeutung für das österreichische Sprachheilwesen. *Schleuß* kann eine *Rothe* vergleichbare Wirkung für Hamburg und darüber hinaus beanspruchen, war er doch erster Leiter einer Sprachheilschule und erstmaliger 1. Vorsitzender der 1927 gegründeten Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland. *Gutz-*

mann jun., aus der für das Sprachheilwesen in Berlin und in Deutschland bedeutsamen Familie stammend, konnte auf dem Werk seines Vaters Hermann sen. und des Großvaters Albert aufbauen. *Hasenkamp* schließlich hat mit seinen statistischen Erhebungen, aber auch mit seiner redaktionellen Tätigkeit in der Arbeitsgemeinschaft (seine „Mitteilungen“ sind eigentlich die Vorgänger dieser Zeitschrift) und in der „Vox“ früh auf sich aufmerksam gemacht.

Andere benötigen die auffrischende Erinnerung bzw. eine gelinde Nachhilfe. Vergleichsweise weniger im fachlichen Register des Schreibers vermerkt waren die noch nicht namentlich Erwähnten, vor allem ihre fachliche Bedeutung und berufliche Einordnung. Die Neugier, über sie Informationen zu erlangen, war stärker als die durch „Charly“ ausgelöste Trägheit. Die für Hamburger Bescheidenheitsverhältnisse gut ausgestattete Bibliothek des Phonetischen Instituts ermöglichte die erhofften Aufschlüsse. Als Quelle besonders intensiv nutzbar war dabei der Bericht zu genau jener Tagung, bei deren Gelegenheit das hier beschriebene Foto entstand. Hermann *Gutzmann jun.* hatte ihn in seiner damaligen Funktion als Geschäftsführer der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde redaktionell betreut und 1929 in Leipzig herausgegeben. Die abgebildeten Personen tauchen allesamt entweder als Referenten oder Diskutanten auf. Auguste *Jellinek* war zu jener Zeit 1. Schriftführerin der 1924 in Wien gegründeten Internationalen Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (IALP) und hatte sich als Schülerin und Mitarbeiterin von *Froeschels* (damals Präsident der IALP) in Fachkreisen einen Namen gemacht. Branco *van Dantzig*, übrigens um die Jahrhundertwende von Albert und Hermann *Gutzmann sen.* in Berlin ausgebildet, war 3. Vizepräsidentin der IALP, darüber hinaus aber als Phonetikerin und Sprachheilpädagogin Initiatorin und Vorsitzende der Holländischen Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie. *Hoepfner* wiederum war 2. Vizepräsident der IALP und beruflich wie wissenschaftlich etabliert als renommierter Facharzt für Gehirn-, Nerven- und Sprachkrankheiten in Kassel. *Flatau* schließlich (die Berliner und die Phoniater mögen es nachsehen!) war Eh-

renmitglied der IALP und zusammen mit Hermann *Gutzmann* sen. – so hat es *Froeschels* einmal herausgestellt – als Phoniater wegbeitend für die Anerkennung der Sprach- und Stimmheilkunde als Lehr- und Forschungsgebiet an der Universität. Daß er darüber hinaus prägend in der Ausbildung der ersten Sprachheilpädagogen in Berlin gewesen ist, sei wenigstens noch am Rande vermerkt.

Verbleiben noch die beiden Personen, deren Identifizierung bislang erfolglos war. Aus den verfügbaren Unterlagen heraus könnte u.a. auf *Trömmner* (Hamburg), *Carrie* (Hamburg), *Loebell* (Marburg), vielleicht auch auf *Nadoleczny* (München) geschlossen werden. Ob es über die Leserschaft gelingt, ihre Identität zu lüften?

Inzwischen stellt sich beim Schreiber eine gewisse Vertrautheit ein. Weitere Überlegungen und Nachforschungen sind jetzt nicht mehr auszuschließen. Wenn nur der Platz für diese Rubrik nicht so eng bemessen wäre!

Immerhin sei die Frage erlaubt, weshalb die Versammelten so selbstbewußt in die Kamera schauen? Eine Vermutung: Sie haben etwas zu bieten. Wissenschaftliche Reputation in einem an den Universitäten etablierten Fachgebiet die einen, praktische Erfolge im Aufbau eines inzwischen verankerten unterrichtlichen und therapeutischen Systems die anderen. Verbände, Arbeitsgemeinschaften bzw. Gesellschaften nationalen und internationalen Zuschnitts (siehe die Hinweise im Text) bieten den äußeren Rahmen. Der fachliche und wissenschaftliche Austausch – man nehme doch einmal die Kongreßberichte zur Hand! – ist von belebender Direktheit, Frische und Neugier. Mediziner, Sprachheilpädagogen und Phonetiker sind (wenn auch erste Divergenzen aufscheinen) noch aneinander interessiert. Wechselseitige Wertschätzung ist angesagt. Interdisziplinarität, heute zuweilen auf das Buchstabieren verkürzt, wird noch gelebt. Oder weshalb sollten sich sonst so

unterschiedliche Menschen auf den Treppentufen versammeln?

Die Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs in Hamburg steht unmittelbar bevor. Der Schreiber versucht sich vorzustellen, ob dort wohl ein ähnliches Bild zustande kommen könnte: Mindestens drei Disziplinen selbstbewußt vereint? Schön wär's!

Doch eines noch: Das Foto birgt neben den fachlichen Aspekten auch eine tragische Seite. Einige der abgebildeten Personen gelangen wenige Jahre später, in der Zeit des Terrorregimes der Nazis, in eine 1928 nicht direkt vorhersehbare ungewollte, mittelbare schicksalhafte Verbindung. *Flatau* muß als Jude die Universitätslaufbahn aufgeben, *Froeschels* muß aus eben diesem Grunde Wien verlassen. *Schleuß* wird 1933 aus dem Schuldienst entfernt. Und *Branco van Dantzig* wird im KZ Auschwitz umgebracht. Auf der anderen Seite steht *Gutzmann* jun., dessen Einlassungen schwerlich als Distanzierung auszulegen sind.

Fotos erzählen Geschichten, anregende, erheiternde, und auch schlimme. Sie können einen Schluß, und das heißt auch: eine Trennung, schwermachen. Aus dem Vorhaben, über ein Foto höchstens zwei Druckseiten zu füllen, ist ein Anstoß zu weitergehender Reflexion geworden. Mag sein, daß es manchem unpassend viele Wörter geworden sind. Der Schreiber wird sich Schelte einhandeln, nicht zuletzt bei seinen Auftraggebern. Als ehemaliger Redakteur hätte er ja um die Platzbegrenzung wissen müssen.

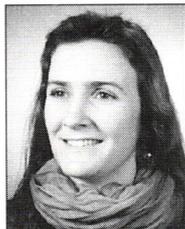
Nun gut, dann ist eben „Charly“ an allem schuld!

Ihr



(Dr. Jürgen Teumer ist Universitätsprofessor für Sprachbehindertenpädagogik in Hamburg)

HAUPTBEITRÄGE



Annette Kracht, Hannover
Heimke Schümann, Hamburg

Kommunikationsprobleme zweisprachiger Kinder unter den Bedingungen der Immigration – ein Fall von „elektivem Mutismus“?

Zusammenfassung

Migrationsbewegungen gehören von jeher zu den menschlichen Grunderfahrungen. Dennoch leitet sich hieraus nicht selbstverständlich ein toleranter und gleichberechtigter Umgang der Kulturen und Sprachen im unerklärten Einwanderungsland Deutschland ab. Kinder aus immigrierten Familien erleben in Schulen und vorschulischen Bildungseinrichtungen häufig die ausschließliche Orientierung an Kultur und Sprache des Einwanderungslandes. Sie stehen vor dem Problem, daß ihre eigene Muttersprache und kulturelle Identität nur eine geringe oder gar keine Beachtung findet und daher als Entwicklungsgrundlage ungenutzt bleibt. Vor dem Hintergrund dieser Lebensbedingungen wird das Problemfeld „elektiver Mutismus“ bei Einwandererkindern betrachtet, um einen möglichen Zusammenhang von Sprechhemmung und Immigration herauszuarbeiten. Ob der Begriff „elektiver Mutismus“ für die „Sprachlosigkeit“ dieser Kinder eine angemessene Kategorie darstellt, wird dabei kritisch hinterfragt.

1. Problemstellung

In der sprachbehindertenpädagogischen Fachdiskussion ist bislang nur vereinzelt das Bemühen erkennbar, Probleme des Spracherwerbs bei zweisprachigen Kindern zu betrachten (vgl. zusammenfassend *Kracht/Welling* in Vorb.). Es fällt auf, daß unterschiedslos aufgrund gemeinsamer Merkmale bzw. Symptome „Etikettierungen“ ein- und zweisprachiger Kinder vorgenommen werden. Die Verwendung identischer Kategorien (z.B. elektiver Mutismus) stellt jedoch in dem Moment ein Problem dar, in dem der jeweilige Entstehungs- und Begründungszusammenhang, der zur Konstituierung einer Kategorie beigetragen hat, nicht einbezogen wird. Es reicht nicht aus, gemeinsame sprachliche Phänomene zu beschreiben, z.B. das Schweigen,

ohne die Bedingungen, die zur Einschränkung des Sprachgebrauchs geführt haben, zu berücksichtigen. Ob das spezifische Bedingungsgefüge bei Immigration und Zweisprachigkeit vergleichbar mit den Bedingungen ist, unter denen „einheimische“ und in der Regel einsprachige Kinder ihre Sprache gebrauchen bzw. nicht gebrauchen, wird im folgenden diskutiert.

2. Aspekthafte Bedingungsanalyse des Zweitspracherwerbs

Zweisprachige Kinder immigrierter Familien befinden sich während des Kindergarten- und Schulbesuchs in der Regel in einer dominant einsprachigen Situation. Zur Bewältigung ihres Alltags sind sie auf das schnelle Lernen der deutschen Sprache angewiesen. Fähigkeiten und Entwicklungsvoraussetzungen, die diese Kinder durch ihre jeweilige Muttersprache einbringen könnten, finden kaum bzw. keine Berücksichtigung. Dadurch kann es zu Problemen in der Gestaltung des gemeinsamen Alltags kommen, die sich in Unsicherheiten, Rückzug und Mißverständnissen ausdrücken. Eine Analyse und Bewältigung dieser problembehafteten Situationen wird sehr oft auf die sprachlichen Unzulänglichkeiten der Kinder fixiert. Das sogenannte „Gastarbeiterproblem“ bzw. die Schwierigkeiten, die deutsche Erzieher(innen) und Lehrer(innen) mit nichtdeutschen Kindern haben, werden somit in erster Linie primär als ein Sprachproblem erkannt, mit dessen Bewältigung sich scheinbar alle anderen sozialen und schulischen Probleme lösen ließen.

Diese kurze Skizzierung macht vielleicht deutlich, daß mit einseitigen Schuldzuweisungen (besser Deutsch sprechen, mehr Integrationsbemühungen) die Aufgabe einer gemeinsamen Lebensgestaltung von Minderheiten und der gesellschaftlichen Mehrheit in Kindergarten und Schule ausschließlich auf Seiten der immigrierten Familien gesehen wird.

Ein Perspektivenwechsel ist nötig, wenn man die Annahme zugrundelegt, daß der Zweitspracherwerb nicht nur als verbales Phänomen zu betrachten ist, sondern in vieler Hinsicht vom kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungsgefüge abhängig ist. Die sozialen Faktoren, die diesen Erwerbsprozeß mitbedingen, wären somit für die Analyse sprachlicher Entwicklungsprozesse einzubeziehen.

Insgesamt ist von einer Dominanz der deutschen Sprache zu sprechen, die als Dreh- und Angelpunkt für eine integrative Bewältigung des „Ausländerproblems“ zumindest in der Bundesrepublik Deutschland bedeutsam wurde (vgl. *Hinnenkamp* 1990, 279). Noch 1982 wird in einem curricularen Erlaß des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen „zunächst das Erlernen der deutschen Sprache vor jeder anderen notwendigen oder wünschenswerten Zielsetzung des Unterrichts“ gesehen (ebd.). Derartige implizite und explizite Sprachkonzeptionen in deutschen Bildungseinrichtungen sollten bei der Analyse der beschriebenen Problemlage berücksichtigt werden. Bezieht man sich in der Überprüfung der Stichhaltigkeit dieser Empfehlung auf Forschungsergebnisse bilingualer Erziehung und Bildung, erweist sich dieses Prinzip als wenig überzeugend. Vielmehr steht es für ein Konzept sprachlicher Dominanz einer Mehrheitsgesellschaft, die Minderheitensprachen und deren Sprechern somit einen gleichberechtigten Status verwehrt. Zum besseren Verständnis dieser Überlegungen, die auf dem Hintergrund der Annahme plausibel werden, daß in institutionalisierten Erziehungs- und Bildungsprozessen Zweisprachigkeit zu berücksichtigen ist, sollen im folgenden einige Entwicklungszusammenhänge zwischen Erst- und Zweitspracherwerb aus der „Perspektive Muttersprache“ dargestellt werden (vgl. *Rehbein* 1986).

3. Zum Entwicklungszusammenhang von Erst- und Zweitsprache

Die Annahme eines entwicklungsbezogenen Zusammenhangs von Erst- und Zweitsprache soll im folgenden vornehmlich unter dem Aspekt der Sprachfunktionen bearbeitet werden, da so gleichzeitig die Frage nach der Bedeutung von Sprache für das Kind und dem Menschen im allgemeinen beantwortet werden kann. Wir beziehen uns hierbei auf zwei wesentliche psychologische Funktionen von Sprache, wie sie von der sogenannten Psycholinguistik der Genfer Schule (*Piaget* und Nachfolger) herausgearbeitet worden sind. In diesem Sinne ist Sprache ein Mittel, mit dem ein Sprecher sein Wissen über die Welt zum Ausdruck bringt, die sogenannten Repräsentationsfunktion. Darüber hinaus ermöglicht sie es, daß der Sprecher dieses Wissen auch anderen Menschen mitteilen kann, die sogenannten Kommunikationsfunktion. Der Repräsentationsfunktion kommt somit eher eine individuelle als eine soziale Bedeutung zu (vgl. *Bronckart/Sinclair* 1978). Die kommunikative Funktion von Sprache wird bezüglich des Problembereichs „Sprechhemmung“ besonders bedeutungsvoll. Schon das Wort „Muttersprache“ symbolisiert die unmittelbare Nähe zum familiären Bezugsrahmen der Kinder, in dem sie durch ihre Erstsprache ihre kulturgebundenen Erfahrungen zunehmend repräsentieren. Die Muttersprache ist Trägerin „kultureller Zusammenhänge und kulturellen Wissens“ (*Rehbein* 1986, 106) und gewährleistet damit den primären Zugriff zu begrifflichen Konzepten. Diese begriffliche Struktur ist dann auch die Grundlage für das Erlernen z.B. unterschiedlicher Wörter in verschiedenen Sprachen (das Benennen eines erkannten Objekts). In diesem Sinne sieht auch *Butzkamm* (1989, 18) die wesentlichen Entwicklungsvoraussetzungen für den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb in den primärsprachlich erworbenen Kompetenzen des Kindes begründet: „Die sich an und mit der Muttersprache ausprägenden geistigen und sozialen Fähigkeiten des Kindes sind wichtige Voraussetzungen für den Fremdspracherwerb. Der Rückgriff auf sprachliche Kompetenzen in der Muttersprache gehört somit zu den natürlichen Strategien..., mit denen das Kind seine

sprachliche Kompetenz erfolgreich erweitert“ (ebd., 24). Über diesen psycholinguistischen Entwicklungszusammenhang hinaus zeigen zweisprachige Erziehungs- und Bildungsprogramme recht deutlich, daß auch positive Auswirkungen auf den sozialen und affektiven Anteil der sprachlichen Identitätsbildung zu verzeichnen sind, wenn die Muttersprache in den Zweitspracherwerbsprozeß mit einbezogen wird (vgl. *Fthenakis et al.* 1985). In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, daß das Prestige von Sprachen, damit auch die Wertorientierung des sprachlichen Handelns in der einen oder anderen Sprache, nicht immer gleichwertig ist. Das Prestige von Minderheitensprachen steht und fällt z.B. mit deren Beachtung bzw. Nichtbeachtung in öffentlichen Einrichtungen, damit auch in Kindergärten und Schulen.

Das jeweilige Prestige einer Sprache gilt als eine wesentliche Einflußgröße für ihre Wirksamkeit, das heißt, die oft nicht bewußte Abwertung bzw. Nichtbeachtung von Minderheitensprachen ist für die innergesellschaftliche Betrachtung von Sprachprestiges sehr wesentlich. Ein dominantes Merkmal ist hier die Nichtöffentlichkeit von Minderheitensprachen, worauf *Fthenakis et al.* (1985, 233) hinweisen: „Mit wachsender struktureller und kultureller Diskriminierung nehmen ... die Sprachfunktionen weiter ab, so daß die Sprache der Minorität zunehmend aus der Erziehung ... auch z.T. aus der ethnischen Gruppe selbst verschwindet“. Das mit der Nichtöffentlichkeit bzw. Ausgrenzung verbundene geringe Prestige einer Sprache wird oft übertragen auf das Prestige der jeweiligen Sprecher. Es ist davon auszugehen, daß diese Randpositionen der jeweiligen Muttersprachen Auswirkungen auf die personale, soziale und sprachliche Identitätsbildung des Einzelnen haben. So kann es zur Ausbildung eines negativen Selbstbildes kommen, das im Gebrauch der eigenen Sprache zu Scham und Unsicherheit führen kann. Wenn sich derartige Verunsicherungen auf ganze ethnische Gruppen beziehen und nicht nur auf Einzelpersonen, werden auch die Kinder sehr früh die „Wertlosigkeit“ ihrer Muttersprache erfahren.

Die für viele Lebensbereiche außerhalb der Familie eingeschränkte kommunikative Funk-

tion der Muttersprachen kann dazu führen, daß auch die bedürfnisbezogene Verwertbarkeit der Zweitsprache Deutsch von vornherein eingeschränkt wird, zumal der Rückgriff auf Entwicklungs- und Bildungsvoraussetzungen, die durch die Erstsprache vorhanden sind, aufgrund monolingualer Sprachkonzeptionen (vgl. 1.) in Kindergarten und Schule kaum ermöglicht wird.

Es läßt sich zusammenfassen, daß Kinder, die eine Zweitsprache lernen müssen bzw. wollen, diesen Prozeß immer aufgrund ihres bisherigen Wissens über die kulturellen Hintergründe und die sprachbezogenen Erfahrungen vollziehen. Sie haben die Entwicklung ihrer Muttersprache nicht „hinter sich gelassen“, sondern die zweite Sprache kommt hinzu, weil sich das Leben der Kinder aufgrund der Immigration zweisprachig gestaltet.

4. *Behinderungen der Kommunikation in zwei Sprachen*

Die spracherwerbtheoretische Betrachtung kindlicher Zweisprachigkeit unter dem Funktionsaspekt zeigt, daß Erst- und Zweitsprache in einem interdependenten Verhältnis stehen. Dieser Zusammenhang wird im pädagogischen Alltag jedoch kaum berücksichtigt, da es zweisprachigen Kindern in der Regel nicht ermöglicht wird, ihre Erstsprache zu gebrauchen. Dieser eingeschränkte Sprachgebrauch ist eng mit der Frage nach dem kulturellen Wert verbunden, den eine Gesellschaft der Mehrsprachigkeit von Kindern beimißt. Wertorientiertheit ist in einem handlungstheoretischen Verständnis (im Sinne der Kooperativen Pädagogik) ein wesentliches Merkmal sprachlichen Handelns. „Als wertorientiertes Handeln ist sprachliches Handeln durch das Verhältnis individueller (sprachlicher) Möglichkeiten und kultureller Lebenswelt bestimmt. Sprache und Sprechfähigkeit werden dem Subjekt in dem Maße wertvoll (bedürfnisbezogen verwertbar), wie es 'gemäß sich selbst und anderen' (*Piaget*) seine Sprache gebrauchen kann“ (*Welling* 1990, 334). Der Begriff der Wertorientiertheit „ist also inhaltlich auf das engste mit der kulturellen Lebenswelt verbunden“ (*Ahrbeck et al.* 1992, 293).

Zweisprachigkeit als Wert zu erfahren, ist für ein Kind erschwert, da eine bedürfnisbezoge-

ne Verwertbarkeit von zwei Sprachen in einem sozialen Kontext erfolgen muß, der entweder die eine oder die andere Sprache ausschließt (vornehmlich jedoch die Muttersprache). Die Lebenswelt von Kindern in der Immigration ist jedoch gerade dadurch gekennzeichnet, daß sie in der Bewältigung ihres Alltags auf beide Sprachen angewiesen sind. So ist es für die Kommunikation in der Familie unabdingbar, die Erstsprache zu gebrauchen, da nur sie gewährleistet, daß alle Familienmitglieder auf ein gemeinsames Kommunikationsmittel zurückgreifen können. Die weit verbreitete Empfehlung, auch in der Familie Deutsch zu sprechen, kann zu einem eingeschränkten Sprachgebrauch bis hin zu einer Sprachlosigkeit führen. Das hat tiefgehende Folgen für die soziale und emotionale Situation in den Familien. Auf die deutsche Sprache, als sogenannte öffentliche Sprache, sind die Kinder aus immigrierten Familien angewiesen, da ihre Muttersprachen außerhalb der Familie kaum Bedeutung haben. So bezieht sich der Begriff „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ auf „das Besondere an der Sprach-Lebens-Situation der Kinder“ in der Immigration (Gogolin 1988, 9). Die Mehrheitsgesellschaft ignoriert diese lebensweltlich bedeutsame Zweisprachigkeit, da trotz realen und dauerhaften Zusammenlebens mit Menschen verschiedener Sprachen und Kulturen am Konstrukt einer nationalen Identität, die durch eine Kultur und eine Sprache definiert werden kann, festgehalten wird. Daraus resultieren spezifische gesellschaftliche Bedingungen für den Erwerb und den Gebrauch von Sprachen, die immigrierte Familien und deren Kinder im besonderen Maße betreffen, da sich ihr Leben in Deutschland zweisprachig gestalten muß.

Die u.a. kulturell bestimmten monolingualen Sprachkonzeptionen werden in gesellschaftlichen Institutionen, z.B. in Kindergarten, Schule und Behörde, reproduziert. Sie stellen so behindernde Bedingungen für die Weiterentwicklung sprachlichen Handelns in zwei Sprachen dar.

Es läßt sich schlußfolgern, daß die Bewahrung von Zweisprachigkeit die Basis für die Entfaltung von Handlungskompetenz, Selbstbestimmung sowie kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe ist (vgl. Gogolin 1988).

Das Problem einer eingeschränkten verbalen Kommunikationsfähigkeit im Sinne einer Sprechhemmung in der Zweitsprache Deutsch kann unter Umständen das Resultat dieser Kommunikationsbedingungen sein. Ob die Kategorie „elektiver Mutismus“ geeignet ist, die spezifischen Behinderungsbedingungen in der Immigration zu erfassen, soll im folgenden überprüft werden.

5. Elektiver Mutismus unter den Bedingungen der Immigration

Das Phänomen Mutismus hat in der Fachliteratur der Sprachbehindertenpädagogik bisher nur wenig Beachtung gefunden (vgl. Hartmann 1992). Beiträge, die das Problem im Hinblick auf Einwandererkinder spezifizieren, sind entsprechend noch seltener zu finden.

5.1 Das Phänomen „elektiver Mutismus“

Hartmann hat in seiner Monographie (1991) historische Auffassungen zum Mutismus zusammengetragen. Danach hat sich der von Tramer 1934 geprägte Begriff „elektiver Mutismus“ in der Literatur weitgehend durchgesetzt, wenngleich sich die inhaltliche Beschreibung dieses Problembereichs von einem „freiwilligen Schweigen“ (z.B. Gutzmann 1893; Froeschels 1926) hin zu der Annahme einer überwiegend psychogen verursachten Sprechhemmung (z.B. Heese 1980; Böhme 1983) verlagert hat. Eine umfassende Definition liefert Hartmann (1991, 57): „Der elektive Mutismus ist eine nach vollzogenem Spracherwerb erfolgende Verweigerung der Lautsprache gegenüber einem bestimmten Personenkreis. Die Hör- und Sprechfähigkeit ist erhalten, d.h. es liegen keine peripher-impressiven oder peripher-expressiven organischen Störungen vor sowie keine zentralen Schädigungen der am Sprechvorgang beteiligten Sprachzentren und der Innervation. Eine direkte Ursache ist nicht bekannt. Es kommen hier sowohl psychologische Faktoren (Milieuschädigungen, neurotisierende Traumata und Konflikte u.a.) als auch somatische Faktoren (frühkindliche Hirnschädigung, Intelligenzdefizite, familiäre Disposition u.a.) in Frage, die zumeist in einer gegenseitigen Ergänzung zur Sprechverweigerung führen.“

Vom elektiven Mutismus wird der totale Mutismus unterschieden, bei dem eine völlige „Sprechverweigerung“ erfolgt. Neben dem hervorstechendsten Merkmal, dem Schweigen, werden häufig andere psychische Auffälligkeiten, wie z.B. Scheu, Aggression und stuporöse Reaktionen, beobachtet. Bemerkenswert scheint außerdem eine oft festzustellende typische Familienkonstellation mit einer (verbal) sehr dominanten Mutter und einem wortkargen, verschlossenen oder dauerhaft abwesenden Vater zu sein. Eine problematische Mutter-Kind-Bindung, bei der die Mutter sehr stark auf das Kind fixiert ist und eifersüchtig über seine weiteren Beziehungen mit der Umwelt „wacht“, tritt oft hinzu und wird als mögliche Ursache diskutiert (vgl. Weber 1950; Hayden 1980). Insgesamt werden von allen Autoren jedoch keine übereinstimmenden Merkmale genannt, so daß eine Charakterisierung der Symptome nur vorläufig und im individuellen Fall stark unterschiedlich ausgeprägt sein kann.

Übereinstimmend läßt sich einer Reihe von Kasuistiken entnehmen, daß der Mutismus erstmals um das dritte oder vierte Lebensjahr (Frühmutismus) bzw. um das fünfte bis siebte Lebensjahr auftritt. Ein späterer Beginn sei äußerst selten und tritt dann, so Hartmann, in der Regel als Folge eines Schocks oder Traumas auf (vgl. Hartmann 1991, 35 ff).

5.2 Spezifizierungen bei Einwandererkindern

Zu Beginn unserer Darstellungen haben wir versucht, die Bedeutung von Muttersprachen im entwicklungsbezogenen wie im gesellschaftlichen Kontext zu verdeutlichen. Aus dieser Perspektive erhält das hartnäckige Schweigen eines zweisprachigen Kindes eine besondere Brisanz. Viele der vorliegenden Veröffentlichungen stammen aus dem Bereich der Kinderpsychiatrie und betrachten das Phänomen „elektiver Mutismus“ primär als individuelle Störung bzw. stellen es in einen familiären Zusammenhang (z.B. die gestörte Mutter-Kind-Bindung). Der gesellschaftliche Kontext wird nur peripher in die Diskussion einbezogen.

Explizit beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Immigration und Mutismus die Untersuchung von Bradley und Sloman (1975),

die anhand einer Stichprobe von 6865 Kindern in Kanada der Frage nachgehen, ob Einwandererkinde vergleichsweise häufiger mutistisches Verhalten zeigen als „einheimische“ Kinder. Mit Hilfe von Lehrerfragebögen ermittelten sie 26 mutistische Kinder, überwiegend im Kindergartenalter, von denen 23 aus Immigrantenfamilien stammen. Als Gründe für das mutistische Verhalten werden vor allem ein Kulturschock sowie familiäre Faktoren genannt, so die in der Literatur häufig erwähnte problematische Mutter-Kind-Bindung. Diese wird durch die Migrationssituation erklärt, indem ungewollte Auswanderung von Frauen und Kindern sowie keine oder geringe Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes zu einer Verunsicherung führen. So kann eine verstärkte Bindung die Folge sein und darüber hinaus zu einer ausgeprägten Sprechhemmung bei den Kindern führen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Lesser-Katz (1986), die in einer ausschließlich von Schwarzen besuchten „nursery school“ in Chicago das gehäufte Auftreten von elektiv mutistischen Verhaltensweisen beobachtet und die Lebenssituation dieser Kinder mit der von Immigrantenkindern vergleicht. Sie weist vor allem auf die schlechte sozio-ökonomische Lage, die soziale Randständigkeit und den Rückzug in die Familie aufgrund der als feindlich empfundenen Umwelt hin, bei dem die Gefahr der symbiotischen Mutter-Kind-Bindung wieder zum Tragen kommen würde.

Im Bereich der Sprachbehindertenpädagogik stellen Rodust und Schinnen (1985) sowie Hartmann (1991) je ein Mädchen türkischer bzw. italienischer Herkunft vor, die in der Schule beharrlich schweigen, obwohl beide anscheinend die deutsche Sprache beherrschen und zu Hause durchaus sprechen. Beide Veröffentlichungen legen den Akzent auf die praktisch-therapeutische Arbeit. Die Hinweise auf den Entstehungszusammenhang der Sprechhemmung sind nur gering repräsentiert. So fragt Hartmann (ebd., 93) relativ unspezifisch, „ob Marias elektiver Mutismus u.a. auf die durch den Kulturwechsel bedingten Sprachschwierigkeiten zurückzuführen sei.“

Eine aufschlußreiche Beobachtung ist in diesem Zusammenhang von Misch (1952, 80) gemacht worden. Er gibt zu bedenken, daß das Schweigen durch einen Gefühlskonflikt

bei Schuleintritt ausgelöst werden kann. Dieser entsteht, so *Misch*, wenn – gerade in ländlichen Distrikten, in denen ein starker Dialekt gesprochen wird – das Kind einen großen Unterschied zwischen der zu Hause und der in der Schule gesprochenen Sprache erlebt und letztere nicht versteht. *Misch* spricht hier von einem „Pseudo-Bilingualismus“.

Es ist anzunehmen, daß nicht nur die Sprache als solche ein Problem darstellt, sondern vielmehr die Diskrepanz des sozialen Prestiges verschiedener Sprachen bzw. Register. Die mangelnde Akzeptanz der Dialekte wäre somit den Einwanderersprachen vergleichbar. Die These *Mischs* wird von *Rösler* (1981) insofern unterstrichen, als in seiner Untersuchung 93,8 Prozent der als mutistisch bezeichneten Kinder aus ländlichen Regionen stammen, deren Eltern beide einen starken Dialekt sprechen. Die in der Literatur diskutierten Annahmen zum Problem des „elektiven Mutismus“ bei Kindern aus immigrierten Familien sollen im folgenden anhand ausgewählter biographischer Aspekte zweier Kinder ergänzt werden.

5.3 Ausgewählte biographische Aspekte

Die Darstellung basiert auf Beobachtungen, die über einen längeren Zeitraum vorgenommen worden sind. Hierbei handelt es sich um *Nuran*, ein türkisches Mädchen im Vorschulalter, sowie um *Helena* (Namen geändert), ein polnisches Mädchen im zweiten bzw. dritten Schuljahr. Bei *Helena* beträgt der Beobachtungszeitraum ca. fünf Monate, in denen sie vorwiegend in der Schule beobachtet werden konnte. *Nuran* wurde dagegen über einen Zeitraum von ca. einem Jahr im Rahmen der Sprachförderung für ausländische Kinder in einem Hamburger Kindertagesheim betreut. Beide Beobachtungen wurden im Rahmen einer Examensarbeit (vgl. *Schümann* 1992) ausführlich ausgewertet.

Helena

Helena ist 1989 mit ihren Eltern und ihrem jüngeren Bruder im Alter von 5;10 Jahren aus Polen eingewandert. Bis zu diesem Zeitpunkt ist sie einsprachig polnisch aufgewachsen und zeigt eine unauffällige Sprachentwicklung. Die Aussiedlung nach Deutschland wird lange geplant und die Kinder werden darüber informiert. Helena lehnt diese zunächst ab, ein Leben in Deutsch-

land scheint für sie mit negativen Vorstellungen verbunden zu sein. Sie wird relativ bald in die Vorschule eingeschult und erlebt, bedingt durch Umzug, zwei Schulwechsel, bevor sie die 1. Klasse der Grundschule besucht. Obwohl sie die deutsche Sprache recht schnell erlernt und diese auch in der Familie zunehmend an Bedeutung gewinnt, spricht sie vom ersten Schultag an kein Wort in der Schule oder gegenüber Fremden, verständigt sich jedoch mit nonverbalen Mitteln. In gewohnter häuslicher Umgebung dagegen spricht sie ohne Scheu. Die familiäre Situation ist von einer warmen Atmosphäre geprägt, wenngleich vor allem die Mutter sehr angespannt und durch ihre sehr ehrgeizigen Integrationsversuche (Deutschkurse und berufliche Qualifizierungsmaßnahmen) überfordert wirkt. Der hieraus erwachsene Druck lastet vermutlich auch auf den Kindern. Der Schuleintritt ist für Helena doppelt problematisch. Durch ihre familiäre Situation bereits verunsichert, wird die Schule als monolingual gestaltete Institution zur weiteren erschwerenden Bedingung ihrer Orientierungsbemühungen. Mit dem Bruch ihrer bisherigen Lebens- und Erfahrungswelt, die bei einem Neuanfang in Deutschland möglicherweise als nicht funktional erlebt wird (vgl. Kap. 2), geht die Entstehung einer Sprechhemmung einher, die als – unbewußte – Flucht aus dieser nicht zu bewältigenden angstauslösenden Überforderung verstanden werden kann.

Nuran

Nuran ist bei Eintritt in den Kindergarten 4;9 Jahre alt und spricht dort weder mit den Erzieherinnen noch mit anderen Kindern, während das Schweigen zu Hause nicht auftritt. Die Familie stammt aus der Türkei. Nuran und ihre zwei jüngeren Geschwister sind jedoch in Deutschland geboren und aufgewachsen. In der hier lebenden Großfamilie wird überwiegend türkisch gesprochen, so daß Nuran nur mit geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten eintritt. Ihr Leben ist also durch einwandererspezifische Faktoren, wie durch ein Aufwachsen unter dem Einfluß mehrerer Kulturen und durch eine nichtdeutsche Muttersprache, geprägt. So wird auch für Nuran der Eintritt in den Kindergarten zu einem in besonderem Maße angstauslösenden Erlebnis, das sie aus ihrer gewohnten Sprach- und Erfahrungswelt herausreißt und diese als wenig bedeutsam erfahren läßt. Das mutistische Verhalten manifestiert sich u.a. dadurch, daß das Schweigen weitgehend akzeptiert wird und für Nuran daher kein Anlaß zum Sprechen besteht. Im Rahmen einer einjährigen intensiven Förderung des Kindes – vorwiegend in Einzelsituationen – gelingt es, Nuran den Wert verbaler Kommunikation in der Zweitsprache zu vermitteln und ihr Schweigen zu lösen, so daß sie schließlich auch in der Großgruppe ohne Scheu spricht.

5.4 Zum Zusammenhang von Immigration und elektivem Mutismus

Eine Beurteilung der beiden Beispiele kann aufgrund der unvollständigen Forschungs-

ge nur sehr grob erfolgen. Beide Kinder erfahren Lebensumstände, die traditionell als Risikofaktoren für die Entwicklung von Sprechhemmungen beschrieben werden. Hierzu gehören vor allem der angstauslösende Schul- bzw. Kindergarteneintritt, eine allgemeine Überforderung und eine verunsicherte, unruhige Familiensituation, wobei diese bereits durch die Immigration in besonderem Maße geprägt sind. Zusätzlich erleben beide Kinder einwandererspezifische Bedingungen, wie z.B. Sprachschwierigkeiten, ein Leben mit verschiedenen, z.T. widersprüchlichen Kulturen und eine angespannte sozio-ökonomische Situation. So ist zu vermuten, daß die Bedingungen der Immigration die Entstehung der Sprechhemmung zumindest verstärkt haben. Darüber hinaus ist sicherlich auch eine Verunsicherung und eine daraus resultierende Überforderung der pädagogischen Fachkräfte anzunehmen.

Es wird deutlich, daß die in der sprachbehindertenpädagogischen Auseinandersetzung mit dem Problemfeld „Sprechhemmung“ gebrauchte Kategorie „Mutismus“ bzw. „elektiver Mutismus“ nur in Ansätzen geeignet ist, das Problem bei Immigration angemessen zu erfassen. Der aus der kinderpsychiatrischen Fachdiskussion entnommene Terminus, der eine Zuordnung zu den psychogenen Kommunikationsstörungen nach sich zieht, scheint die „Auslösefaktoren“ eher bei dem „problembehafteten“ Kind bzw. seiner Mutter oder Familie zu sehen als in außerfamiliären, pädagogischen und gesellschaftlichen Momenten. Die Vermutungen über einen möglichen Zusammenhang von Immigration und Mutismus können an dieser Stelle nur sehr allgemein bleiben, da die geringe Beschäftigung mit dem Problemfeld „Mutismus“ im allgemeinen und „elektiver Mutismus“ bei immigrierten Kindern im speziellen kaum Anknüpfungspunkte für eine differenziertere Betrachtungsweise zuläßt. Zur Klärung des sprachbehindertenpädagogischen Problemfeldes „elektiver Mutismus“ bei zweisprachigen Kindern aus Immigrantenfamilien wäre es nötig, die Bedingungen des Sprachgebrauchs, die unter anderem auch durch die impliziten und expliziten Sprachnormen einer bestimmten Kultur und Gesellschaft bestimmt sind, in die Analyse mit einzubeziehen. Denn diese kon-

ketisieren sich in der pädagogisch-sprachtherapeutischen Praxis.

6. Schlußbetrachtung

Die von uns gewählte sozialwissenschaftliche Perspektive, die hinsichtlich spracherwerbstheoretischer Fragestellungen bei Zweisprachigkeit weiter zu spezifizieren ist, zeigt, daß Einschränkungen des Sprachgebrauchs grundlegend als soziales Phänomen zu betrachten sind. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach den Bedingungen, die Kinder den Wert des Sprachgebrauchs in der deutschen Sprache in einer bestimmten Institution (z.B. Schule) nicht erkennen lassen.

Die Beispiele machen deutlich, daß es nicht ausreicht, so wie in der Literatur im Zusammenhang mit Zweisprachigkeit teilweise angemerkt wird (vgl. z.B. *Hartmann* 1991), die Sprachbeherrschung in der deutschen Sprache als formales Kriterium für bestimmte Kommunikationsprobleme anzuführen. Darüber hinaus kann es nicht als eindeutiges Kriterium belegt werden, so z.B. bei Helena (vgl. 5.3).

Erst die Zugrundelegung eines Sprachbegriffs, der pädagogische Kriterien für die Einschätzung des kindlichen Sprachgebrauchs liefert, macht es möglich zu erkennen, warum ein Kind unter bestimmten Bedingungen und Voraussetzungen seine Sprache gebraucht oder auch nicht und welche sprachförderlichen Bedingungen herzustellen wären (vgl. *Ahrbeck/Schuck/Welling* 1992). Auf diesem Hintergrund ist es notwendig, die Voraussetzungen der immigrierten zweisprachigen Kinder für den Gebrauch der deutschen Sprache genau zu bestimmen. Aus einer sprachpädagogischen Perspektive hat *Gogolin* (1988) die Kategorie „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ entwickelt, die sie als grundlegend für das Verständnis spezifischer Entwicklungs- und Bildungsvoraussetzungen dieser Kinder ansieht. Auch viele „einheimische“ Kinder können Zweisprachigkeit und Kulturenvelfalt im Kontext einer multikulturellen Gesellschaft als Wert erfahren. Die oft angeführte Fremdheitserfahrung immigrierter Kinder kann aus dieser Perspektive durch die Berücksichtigung von Gemeinsamkeiten im Alltag der Kin-

der in Kindergarten und Schule überwunden werden. Persönliche, auch kulturgebundene Erfahrungen der Kinder sollten in der Sprache zur Geltung kommen, die die Kommunikations- und Repräsentationsfunktion am besten ermöglicht. Unter diesen Bedingungen der gegenseitigen Wertschätzungen wäre es für ein durch die Immigration und durch die damit verbundenen Lebensumstände stark verunsichertes Kind möglich, den Wert des Sprachgebrauchs in der deutschen Sprache allmählich zu erkennen. Es läßt sich folgern, daß Sprechhemmungen eingewanderter Kinder am ehesten im Rahmen solcher Konzeptionen zu betrachten sind, die die Notwendigkeit der zweisprachigen Lebensgestaltung als solche und die Bedingungen, unter denen diese in der Immigration ermöglicht wird, reflektieren. Die Kategorie „elektiver Mutismus“ erfüllt diese Anforderungen in ihrem traditionellen Verständnis kaum.

Literatur

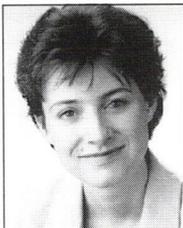
- Ahrbeck, B., Schuck, K.D., Welling, A.: Aspekte einer sprachbehindertenpädagogischen Professionalisierung integrativer Praxis. *Die Sprachheilarbeit* 37 (1992), 287-302.
- Bradley, S., Sloman, L.: Elective mutism in immigrant families. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 14 (1975), 510-514.
- Brockart, J.-P., Sinclair, H.: Genfer Untersuchungen zur genetischen Psycholinguistik. In: Steiner, G. (Hrsg.): *Kindlers Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Bd. VII. Zürich 1978, 975-991.
- Butzkamm, W.: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 1989.
- Fthenakis, W. et al.: *Bilingual – bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München 1985.
- Gogolin, I.: *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*. Hamburg 1988.
- Hamburger, F.: Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich, E.J., Radtke, F.D. (Hrsg.): *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*. Opladen 1990, 277-298.
- Hartmann, B.: *Mutismus – Zur Theorie und Kasuistik des totalen und elektiven Mutismus*. Berlin 1991.
- Hartmann, B.: Zur Pathologie und Therapie des Mutismus. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Handbuch der Sprachtherapie*, Bd. 5. Störungen der Redefähigkeit. Berlin 1992, 491-507.
- Hayden, T.L.: Classification of elective mutism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 19 (1980), 119-133.
- Hinnenkamp, V.: „Gastarbeiterlinguistik“ und die Ethnizisierung der Gastarbeiter. In: Dittrich, E.J., Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*. Opladen 1990, 311-325.
- Kracht, A., Welling, A.: Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Handbuch der Sprachtherapie*, Bd. 8: Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. (In Vorb.)
- Lesser-Katz, M.: Stranger reaction and elective mutism in young children. *American Journal of Orthopsychiatry* 56 (1986), 458-469.
- Misch, A.: Elektiver Mutismus im Kindesalter. *Zeitschrift für Kinderpsychiatrie* 19 (1952), 49-87.
- Rehbein, J.: Spracherwerb: Perspektive Muttersprache. In: Kalpaka, A., Rätzschel, N. (Hrsg.): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Berlin 1986, 104-119.
- Rodust, H., Schinnen, M.: Aische bleibt in ihrer Klasse. *Integrative Sprachtherapie an der Grundschule. Die Sprachheilarbeit* 30 (1985), 285-289.
- Rösler, M.: Befunde beim neurotischen Mutismus der Kinder. Eine Untersuchung an 32 mutistischen Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und -psychiatrie* 30 (1981), 187-194.
- 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 1987, 69-140.
- Schümann, H.: Beeinträchtigungen der Kommunikation bei Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien unter besonderer Berücksichtigung des elektiven Mutismus. Unveröffentlichte Examensarbeit. Hamburg 1992.
- Weber, A.: Zum elektiven Mutismus der Kinder. *Zeitschrift für Kinderpsychiatrie* 17 (1950), 1-15.
- Welling, A.: *Zeitliche Orientierung und sprachliches Handeln. Handlungstheoretische Grundlegungen für ein pädagogisches Förderkonzept*. Frankfurt/M. 1990.

Anschriften der Verfasserinnen:

Annette Kracht
 Fachbereich Erziehungswissenschaften I
 Lehrinheit Sonderpädagogik
 Abt. Sprachbehindertenpädagogik
 Bismarckstr. 2
 30173 Hannover
 Heimke Schümann
 Krüßweg 16
 22307 Hamburg

Annette Kracht ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Lehrinheit Sonderpädagogik der Universität Hannover.

Heimke Schümann ist zur Zeit als Referendarin an der Sprachheilschule Wilhelmsburg in Hamburg tätig.



Silke Wehr, München

Theorien und Forschungsergebnisse zur metasprachlichen Entwicklung – Implikationen für Diagnose und Therapie sprachbehinderter Kinder

Zusammenfassung

Das Bewußtwerden sprachlicher Phänomene ist Gegenstand kontroverser theoretischer Diskussionen und Inhalt inzwischen zahlreicher empirischer Untersuchungen. Eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Standpunkten sowie empirisch gewonnenen Daten erfolgt im Hinblick auf sprachtherapeutische Implikationen. Die Trennung von sprachlicher Form und sprachlichem Inhalt scheint ein kontinuierlicher Prozeß und mit der Entwicklung von abstraktem, situationsentbundenem Denken einherzugehen. Metasprachliche Fähigkeiten entwickeln sich aber auch in Abhängigkeit zu stimulierenden Umweltbedingungen, was die förderliche Wirkung von Zweisprachigkeit auf die metasprachliche Entwicklung belegt. Die Ausbildung metasprachlicher Teilleistungen, wie z.B. von Segmentationsfähigkeiten im Rahmen sprachtherapeutischer Arbeit, hat spracherwerbsunterstützende Funktion und gilt als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb.

1. Vorbemerkungen

Die Fähigkeit des Menschen zur Selbstreflexion ist seit langem eine philosophische Fragestellung. Sich selbst zu erkennen unterscheidet den Menschen vom Tier. Sich einer Symbolsprache zu bedienen, die u.a. durch ihre hohe Situationsunabhängigkeit erst die menschliche Erkenntnistätigkeit ermöglicht, ist ebenso ein menschenpezifisches Charakteristikum. Beide Phänomene sind bei der Reflexion des eigenen Sprachverhaltens involviert, was im allgemeinen als metasprachliche Fähigkeit bezeichnet wird. Hierfür zum Teil synonym gebrauchte Termini wie Sprachbewußtsein, Sprachbewußtheit oder metasprachliches Bewußtsein werden in den folgenden Ausführungen nicht verwendet, da das Konzept des „Bewußtseins“ selbst Gegenstand kontroverser wissenschaftlicher Auseinandersetzungen ist, so daß es zur Beschreibung metasprachlicher Phänomene nicht geeignet erscheint.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der metasprachlichen Entwicklung ist ein relativ neues Teilgebiet der Spracherwerbsforschung. Erste Beobachtungen zu erwachsenem Interesse für sprachliche Phänomene im Kindesalter sind beispielsweise den Tagebuchaufzeichnungen von *Scupin/Scupin* (1933) oder *Kaper* (1959) zu entnehmen. Empirische Untersuchungen hierzu entstanden erstmals auf der theoretischen Grundlage der „generativen Transformationsgrammatik“. Von Urteilen über die Wohlgeformtheit von Sätzen wurde das Regelwerk einer „generativen Transformationsgrammatik“ abgeleitet, nach welchem grammatikalisch richtige Sätze generiert werden können. Mit nachlassendem Einfluß der „generativen Linguisten“ in den 70er Jahren kam auch die Erforschung der metasprachlichen Entwicklung zunächst zum Erliegen. Wachsendes Interesse an der Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten entstand erst wieder Ende der siebziger Jahre im Rahmen einer zunehmenden Hinwendung zu kognitiven Inhalten sowie unter dem Einfluß einer sich etablierenden eigenständigen Metakognitionsforschung. Die Bedeutung metasprachlicher Fähigkeiten für den Schriftspracherwerb wird seitdem verstärkt thematisiert sowie Zusammenhänge zwischen der primärsprachlichen und metasprachlichen Entwicklung. Wie *Dannenbauer* schon 1983 feststellte, ist jedoch „über die metalinguistischen Fähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder ziemlich wenig bekannt“ (*Dannenbauer* 1983, 143). Seit Mitte der achtziger Jahre wurden hierzu allerdings eine Reihe von Studien durchgeführt (u.a. *Kamhi/Koenig* 1985; *Schöler/Anzer/Illichmann* 1986; *Dalbert/Schöler* 1991), die auf ihre sprachtherapeutischen Implikationen hin zu einer Erweite-

rung diagnostisch-therapeutischer Handlungsmöglichkeiten überprüft werden müssen.

2. Zur Konzeption der metasprachlichen Entwicklung

2.1 Indikatoren metasprachlicher Entwicklung

Aus einer „Meta-Ebene“ über sprachliche Phänomene zu reflektieren bzw. ein Sprachgebrauch, der von Sprache handelt, das bezeichnet „metasprachlich“, entsprechend der Bedeutung des aus dem Griechischen stammenden Präfixes „Meta“, „jenseits, später“ (Drosdowski 1984, 464). Handelt es sich jedoch um ein metasprachliches Geschehen, wenn die zweijährige *Malin* (2;2) den sonst von ihr als „Nokio“ bezeichneten hölzernen Pinocchio ihrer Mutter entgegenstreckt und ihn diesmal mit „Niko“ tituliert, um anschließend der erstaunten Mutter auf die Frage „Und wie heißt Du?“ mit der Verdrehung des eigenen Namens, also mit „Milan“ statt mit „Malin“, antwortet und angesichts dieses „Scherzes“ (wohlwissend) grinst? Derartige Sprachspiele werden von einem Großteil der mit der metasprachlichen Entwicklung befaßten Wissenschaftler nicht als Ausdruck metasprachlicher Entwicklung angesehen, da „jüngere Kinder nur in der Lage sind, spontan und unwillkürlich über Sprache reflektieren zu können“ (Schöler 1987, 346). Kriterium für eine metasprachliche Leistung ist hier die Fähigkeit zu intendierter, willkürlicher Reflexion über Sprache, was mit der Fähigkeit zu dezentriertem, reversiblen Denken im Sinne *Piagets* in Zusammenhang gebracht wird. Kontroverse Auffassungen bestehen auch bei der Frage, welchen Anteil metalinguistische Fähigkeiten bei den schon früh auftauchenden Selbstkorrekturen haben. *Clark/Anderesen* (1979) beispielsweise sind der Ansicht, daß metalinguistische Fähigkeiten hierbei eine große Rolle spielen. *Marshall/Morton* (1980) vertreten hingegen die Auffassung, daß Selbstkorrekturen wenig über das, wie sie es nennen, „Bewußtsein“ von grammatikalischen Regeln aussagen, da den Korrekturen ein implizites Wissen zugrundeliegen kann, welches kein „Bewußtsein“ voraussetzt. „Bewußtsein“ könne hier methodisch ein-

wandfrei nur nachgewiesen werden, wenn das Kind seine Korrekturen begründen könnte.

Insgesamt kann zwischen engen und weiten Definitionen von „metasprachlich“ unterschieden werden, die hinsichtlich geforderter Explizitheit und Bewußtheit differieren. Das Definitionskriterium der Bewußtheit scheint jedoch problematisch, da im frühkindlichen Alter evtl. schon der bewußte Zugriff auf sprachliches Wissen möglich ist, jedoch nicht expliziert werden kann (vgl. *Waller* 1988). Auch *Hakes* (1982) stellt hierzu die problematisierende Frage „But how much awareness is required?“ (*Hakes* 1982, 164). Das Problem der Festlegung eines „Grades“ der Bewußtheit vermeidet *Bialystok* (1991), die metasprachliche Fähigkeiten mit den Anforderungen an zwei der Sprachverarbeitung zugrundeliegenden „Sprachverarbeitungs-komponenten“ erklärt. Metasprachliche Performanz beruhe auf gleichen Mechanismen wie primäres und schriftliches Sprachverhalten. Als metasprachlich zu kennzeichnen sei ein Sprachgebrauch dann, wenn ein stärker analysiertes sprachliches Wissen („analyzed representations of linguistic knowledge“) sowie eine erhöhte Kontrolle der Sprachverarbeitung („control of linguistic processing“) erforderlich seien und sich der Sprachgebrauch inhaltlich auf Sprache bezieht. Durch Untersuchungen mit Mehrsprachigen sowie im Bereich des Schriftspracherwerbs kann *Bialystok* nachweisen, daß die von ihr postulierten Verarbeitungsstrategien durchaus Erklärungsrelevanz besitzen (*Bialystok* 1986; 1988). Anhand einer Analyse der Anforderungen an die beiden von *Bialystok* postulierten Komponenten kann eine Reihenfolge metasprachlicher Leistungen erstellt werden. Demnach sollte schon früh die systematische Ersetzung eines Wortes durch ein anderes Wort möglich sein, beispielsweise indem bei einer Erzählung das Personalpronomen „sie“ immer durch „Spaghetti“ ersetzt wird (vgl. *Ben-Zeev* 1977). Ein weiterer Indikator für sich entwickelndes metasprachliches Wissen ist die Einsicht in die Willkürlichkeit sprachlicher Bezeichnungen (Arbitrarität), zu überprüfen beispielsweise mit Fragen, ob man zu „Sonne“ auch „Mond“ sagen kann und was dann am Him-

mel zu sehen ist, wenn man abends im Bett liegt. Schließlich sind Kinder in der Lage, die einzelnen Wörter eines Satzes zu zählen (inklusive der Funktionswörter), Wörter zu segmentieren, Synonyme, Reime und Paraphrasen zu verstehen bzw. selbst zu produzieren sowie letztlich Sätze, auch semantisch anomale Sätze, auf ihre grammatikalische Korrektheit hin zu beurteilen und gegebenenfalls zu korrigieren (vgl. *Bialystok 1991*).

2.2 Zusammenhang zwischen kognitiver und metasprachlicher Entwicklung

Bezüglich zugrundeliegender Entwicklungsbedingungen metasprachlicher Fähigkeiten sind ebenso zwei konträre Auffassungen zu unterscheiden. Größtenteils wird eine Koppelung der metasprachlichen Entwicklung an kognitive Reifungsvorgänge im Sinne *Piagets* angenommen (vgl. u.a. *Hakes 1982; Andresen 1985; Schöler 1987*). Das dezentrierte Denken ermögliche dementsprechend die Trennung von „Sprache als Mittel (Werkzeug) und Sprache als Funktion (Zweck)“ (*Schöler 1982, 52*), so daß Sprache unabhängig von kommunikativen Intentionen zum Reflexions- und Erkenntnisgegenstand gemacht werden kann. *Andresen (1985)* betrachtet darüber hinaus den Schriftspracherwerb als Auslösefaktor für die Entwicklung willkürlich und bewußt einsetzbarer sprachreflexiver Fähigkeiten. Eine stärkere Abhängigkeit der metasprachlichen Entwicklung jedoch von der sprachlichen Entwicklung wird beispielsweise von *Waller (1988)* vertreten. Nach seinem „Drei-Komponenten-Modell“ entwickelt sich die metalinguistische Sprachperformanz zunächst infolge des primären Spracherwerbs sowie in Abhängigkeit zu sprachspezifischen sowie allgemein kognitiven Problemlösestrategien. Die drei von *Waller* in Anlehnung an die Metakognitionsforschung postulierten Komponenten metasprachlicher Entwicklung sind Wissen über Sprache, aufgabenspezifische Strategien, wie z.B. die Vergleichsstrategie, sowie das „metasprachliche Problem- und Aufgabenbewußtsein“, das die Koordination, Steuerung und Überwachung des Abrufs sprachanalytischen Wissens und des Einsatzes optimaler Problemlösestrategien übernimmt (vgl. *Waller 1988*).

Entsprechend einer Reanalyse bzw. Wiederholungsuntersuchungen *Piagetscher* Versuchsanordnungen, von *Donaldson (1982)* zusammengetragen, können Erkenntnisse zu egozentrischem Denken von Vorschulkindern z.T. auf Besonderheiten der experimentellen Versuchsanordnungen zurückgeführt werden. Unter anderem gelingt es *Donaldson* zu zeigen, daß auch schon Vorschulkinder zu dezentriertem und reversiblen Denken fähig sind. Dies würde in *Piagets* Untersuchungen nur deshalb nicht zutage treten, weil jeweilige Aufgabenstellungen für die Kinder aufgrund fehlender Nähe zur kindlichen Erfahrungswelt zu abstrakt seien. Des weiteren weist *Donaldson* die Wichtigkeit der Verständlichkeit verbaler Anweisungen in Versuchsaufgaben nach. Die von *Donaldson* konstatierten Erkenntnisse machen eine Koppelung metasprachlicher Entwicklung an die Fähigkeit zu dekontextualisiertem Denken („disembedded thinking“) plausibler als die Annahme eines linearen Abhängigkeitsverhältnisses zwischen der metasprachlichen Entwicklung und dem frühkindlichen egozentrischen, irreversiblen Denken gemäß *Piaget*, das größtenteils als Voraussetzung für die Trennung von sprachlicher Form und sprachlichem Inhalt angesehen wird.

2.3 Zusammenhang zwischen primärsprachlicher und metasprachlicher Entwicklung

Ebenso wie die kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen, die der metasprachlichen Entwicklung zugrundeliegen, noch weitgehend umstritten sind, wird die Funktion metasprachlicher Fähigkeiten für die primäre Sprachentwicklung kontrovers diskutiert. Die Frage nach der Bedeutung metasprachlicher Fähigkeiten für die Primärsprachentwicklung bedarf jedoch sorgfältiger Klärung, will man – wie *Schöler (1987)* beispielsweise – über explizite (bewußtseinsnahe) Lernvorgänge implizites Sprachwissen aufbauen.

Böhme (1983) konnte in ihrer Studie nachweisen, daß „Bewußtsein“ (Terminologie *Böhmes*) über bestimmte Sprachstrukturen (Possessivpronomina) dem Verständnis dieser Strukturen vorausgeht. Ob dieses Ergebnis auf andere sprachstrukturelle Bereiche übertragen werden kann, muß allerdings in Frage

gestellt werden und bedarf noch genauerer empirischer Klärung. So läßt sich aus diesem Ergebnis nicht ableiten, daß zur Förderung primärsprachlichen Wissens zunächst der Aufbau sprachreflexiver Fähigkeiten unterstützt werden sollte. Untersuchungen zum impliziten und expliziten Lernen von Kunstsprachen verdeutlichen, daß beim Erwerb komplexerer Sprachstrukturen, deren zugrundeliegenden Regeln schwer durchschaubar sind, ein impliziter Lernmodus effektiver ist, als die explizite Suche nach Regeln (Weinert 1991), so daß sich auch hieraus nicht begründen läßt, daß die Induktion sprachlicher Regeln über einen bewußten Zugriff erfolgen kann. Anscheinend ist es jedoch unter Berücksichtigung bestimmter Voraussetzungen wie Reduktion der sprachlichen Komplexität, Anknüpfen an sprachliches Vorwissen sowie Explizierung der für den Regelerwerb wesentlichen Aspekte möglich, auch über einen expliziten Lernmodus (explizite Suche nach Regeln) sprachliches Regelwissen zu erwerben (Weinert 1991).

3. Die metasprachliche Entwicklung in unterschiedlichen Bedingungsgefügen

3.1 Metasprachliche Entwicklung bei Zweisprachigen

Eine der ersten Monographien über die sprachliche Entwicklung zweier bilingualer Kinder stammt von *Leopold* (1961), der u.a. erkannte, daß die Zweisprachigkeit zu einer früheren Trennung von Lautgestalt und Bedeutung von Wörtern führt, als bei Einsprachigkeit üblich. *Leopold* nimmt darüber hinaus an, daß dem Kind sehr früh die Arbitrarität von Sprache bewußt wird, da es ständig mit zwei verschiedenen lautlichen Realisationen gleicher begrifflicher Konzepte konfrontiert wird. Auch *Wygotski* (1986) gelangt im Rahmen von Untersuchungen zu der Erkenntnis, daß die Bezeichnung, z.B. eines Gegenstandes, lange Zeit für Kinder ein Merkmal unter vielen darstellt und mit dem bezeichneten Objekt eine untrennbare Einheit bildet. *Wygotski* befragte Kinder, ob man die Namen von Objekten austauschen könne und welche Eigenschaften sie dann besitzen würden. Beispielsweise stimmten jüngere Kinder der Vertauschung der Wörter „Fen-

ster“ und „Tinte“ zu, waren dann allerdings der Ansicht, daß das „Fenster“, das neuerdings „Tinte“ genannt wird, nicht durchsichtig sei, mit der Begründung der Undurchsichtigkeit von „Tinte“. „Die Übertragung des Namens bedeutet gewissermaßen auch die Übertragung der Eigenschaft eines Dings auf ein anderes, so eng und unlösbar sind die Eigenschaften des Dings mit seinem Namen verbunden“ (*Wygotski* 1986, 308).

3.2 Metasprachliche Entwicklung bei sprachbehinderten Kindern

Eine erste Studie zum Vergleich von Grammatikalitätsurteilen durch sprachbehinderte Kinder mit denen von sprachlich unauffälligen Kindern stammt von *Liles/Shulman/Bartlett* aus dem Jahr 1977. Bei der Beurteilung von Sätzen mit fehlerhafter Syntax wurden signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festgestellt, nicht jedoch beim Auffinden semantischer Fehler. In einer Studie von *Kamhi/Koenig* (1985) sollten syntaktisch, semantisch bzw. phonologisch fehlerhafte Satzkonstruktionen beurteilt und gegebenenfalls korrigiert werden. Auch hier waren die sprachbehinderten Kinder lediglich bei der Beurteilung syntaktisch falscher Sätze schlechter als die sprachunauffälligen Kinder. Ein Vergleich der Segmentationsleistungen von entwicklungs-dysphasischen mit sprachunauffälligen Kindern ergab, daß die sprachbehinderten Kinder größere Schwierigkeiten beim Zerlegen von Sätzen in die einzelnen Wörter, von zweisilbigen Wörtern in die jeweiligen Silben, jedoch vor allem beim Zergliedern von Wörtern in die einzelnen Phoneme hatten, als die sprachunauffälligen Kinder (vgl. *Kamhi/Lee/Nelson* 1985). *Magnusson/Nauc ler* (1990) beobachteten darüber hinaus bei sprachbehinderten Kindern defizitäre metasprachliche Fähigkeiten in Abhängigkeit zur jeweiligen Sprachstörung. Eine reine Artikulationsstörung scheint den Autoren entsprechend im Gegensatz zu einer primär dysgrammatischen Störung (Entwicklungs-dysphasie) nicht mit einer gestörten metasprachlichen Entwicklung einherzugehen. Um Schriftspracherwerbsst rungen vorzubeugen, betonen sowohl *Kamhi* und Mitarbeiter als auch *Magnusson/Nauc ler* (1990), daß die Entwicklung metasprachlicher F higkei-

ten bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern im Rahmen therapeutischer Arbeit unterstützt werden sollte. *Schöler* und Mitarbeiter konstatieren in jeweiligen Untersuchungen ebenfalls einen Entwicklungsrückstand von einem Jahr bei der metasprachlichen Entwicklung dysgrammatisch sprechender Kinder. Allerdings führen sie dieses Ergebnis nicht auf ein zugrundeliegendes metasprachliches Defizit zurück, sondern auf andere konfundierte Variablen (vgl. *Dalbert/Schöler* 1991). Hieraus leiten die Autoren die Möglichkeit ab, über intakte metasprachliche Fähigkeiten kompensatorisch auf den Aufbau primärsprachlichen Wissens einwirken zu können (vgl. auch *Homburg* 1991). Zur Klärung der z.T. widersprüchlichen Ergebnisse sind weitere experimentelle Untersuchungen zu den metasprachlichen Fähigkeiten sprachbehinderter Kinder nötig. Ebenso besteht bezüglich der Frage, inwiefern durch einen expliziten Wissenserwerb implizites Wissen aufgebaut werden kann bzw. ob die dem „impliziten Lernen“ zugrundeliegenden kognitiven Mechanismen willkürlich beeinflussbar sind, noch großer Forschungsbedarf.

3.3 Metasprachliche Entwicklung und Schriftspracherwerb

Daß der Schriftspracherwerb einerseits auf metasprachlichen Fähigkeiten sowie metasprachliches Wissen insbesondere im phonologischen Bereich aufbaut, andererseits aber die Entwicklung sprachreflexiver Fähigkeiten in starkem Ausmaß fördert, konnte in zahlreichen Studien nachgewiesen werden (vgl. u.a. *Warren-Leubecker/Carter* 1988; *Catts* 1989). „Eigentliche Bewußtwerdung“ von Sprache erfolgt nach *Wygotski* jedoch erst durch den Schriftspracherwerb, da „die Zeichen der geschriebenen Sprache und ihren Gebrauch ... das Kind bewußt und willkürlich (erlernt) zum Unterschied von der nichtbewußten Anwendung und Aneignung der lautlichen Seite von Sprache“ (*Wygotski* 1986, 228; vgl. auch *Andresen* 1985; *Troßbach-Neuner* 1991). Betrachtet man jedoch die Wirkung von Mehrsprachigkeit auf die metasprachliche Entwicklung, läßt sich bezweifeln, daß allein der Schriftspracherwerb als Auslösefaktor bewußter Sprachreflexion anzusehen ist. Es ist anzunehmen, daß sich

metasprachliche Fähigkeiten in einem umfassenden Bedingungsgefüge entwickeln, wobei sowohl sprachliche Faktoren als auch kognitive Entwicklungsmechanismen sowie äußere stimulierende Aspekte eine Rolle spielen. Durch ein entsprechendes sprachliches Umfeld sowie durch entsprechende, jedoch nicht notwendigerweise schriftsprachliche Fördermaßnahmen können metasprachliche Fähigkeiten schon früh entwickelt werden (vgl. u.a. *Fox/Routh* 1975). Dies ist insofern von Bedeutung, als der Schwerpunkt sprachtherapeutischer Arbeit im Vorschulalter liegen sollte (vgl. *Dannenbauer* 1983).

4. Zur Relevanz metasprachlicher Leistungen für die Diagnose und Therapie sprachbehinderter Kinder

4.1 Erfassung metasprachlicher Leistungen

Trotz vieler offener Fragen hinsichtlich der metasprachlichen Entwicklung gilt es, die schon vorhandenen Erkenntnisse in der sprachtherapeutischen Arbeit zu nutzen. Bei der Erfassung gestörter Kindersprache sollten immer auch die metasprachlichen Fähigkeiten überprüft werden, was insgesamt zu einer besseren Einschätzung der sprachlichen Funktionsstörung beitragen kann. Dies ist Voraussetzung, um „eine individuell der jeweiligen Symptomkombination angepaßte Strategie zu konzipieren“ (*Kotten-Sederqvist* 1982, 174). Ebenso kann der sprachliche Entwicklungsstand mit Hilfe metasprachlicher Daten zumindest bezüglich des Erwerbs deiktischer Termini (wie Possessivpronomina) festgestellt werden (vgl. *Böhme* 1983), was das Aufstellen individualisierter Therapieziele ermöglicht. Ob auch bei anderen Sprachstrukturen der Stufe „automatischer“ Informationsverarbeitung eine Stufe vorausgeht, auf welcher nur bei bewußter (d.h. kontrollierter) Problemlösung (evoziert durch explizite Fragen) sprachliches Wissen zugänglich ist, welches in „automatischer Form“ (überprüft anhand des Sprachverständnisses) nicht zur Verfügung steht, müßte, wie erwähnt, im Rahmen weiterer Untersuchungen überprüft werden. Zu beachten ist zudem, daß standardisierte Testverfahren zur Erfassung sprachstruktureller Aspekte immer auch metasprachliche Leistungen durch

die Art der Erhebung überprüfen, so daß bei der Auswertung gewonnener Daten das metasprachliche Leistungsniveau mitberücksichtigt werden sollte.

Die Übergänge ersten „Gewahrwerdens“ von Sprache zu willkürlicher und bewußter Betrachtung von Sprache sind fließend. Durch die Beobachtung des spontansprachlichen Verhaltens eines Kindes können Rückschlüsse zumindest darüber gezogen werden, inwieweit ein Kind Interesse an Sprache hat und Sprache im Zuge spielerischer Beschäftigung zum Gegenstand der Auseinandersetzung macht. Im Rahmen informeller Verfahren können darüber hinaus verschiedene metasprachliche Leistungen überprüft werden. Indikatoren metasprachlicher Entwicklung sind in spielerische Situationen einzubetten. Beispielsweise könnte man den Einlaß einer Spielfigur in ein Spielhaus von der Lösung einer metasprachlichen Aufgabe abhängig machen (vgl. *Januschek/Paprotté/Rohde* 1979). Unter Berücksichtigung individueller Vorlieben und Interessen können andere spielerische Situationen geschaffen werden, in denen metasprachliche Problemstellungen eingefügt und „quasi nebenher“ metasprachliche Leistungen elizitiert werden.

4.2 Förderung metasprachlicher Leistungen als Therapieziel

Die Ausbildung metasprachlicher Fähigkeiten ist im Rahmen der sprachtherapeutischen Arbeit zu fördern, da metasprachliche Fähigkeiten beispielsweise als Korrektur- und Feedbackmechanismus fungieren können (vgl. *Böhme-Dürr* 1987). Anscheinend hat weniger metasprachliches Wissen über die morpho-syntaktischen Regeln der Sprache spracherwerbsunterstützende Funktion, vielmehr etwa das Wissen über sprachliche Einheiten (Segmentationsfähigkeit) sowie Beurteilungs- bzw. Korrekturfähigkeiten. Auch als Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb scheint wichtig, Sprache in kindgerechten Spielsituationen zum Gegenstand der Betrachtung zu machen, so daß das Kind verstärkt auf sprachstrukturelle Aspekte zu achten lernt. Sprachentwicklungsgestörte Kinder scheinen weniger häufig ihre Sprache zu korrigieren und in geringerem Umfang Strategien zu besitzen, die ihnen die Sprachaneignung

erleichtern (vgl. *Snyder-McLean/McLean* 1978). Das Korrekturverhalten von Kindern sollte deshalb beispielsweise durch Modellgabe von seiten des Therapeuten beeinflusst werden, indem der Therapeut eigene fehlerhafte Äußerungen korrigiert. Die sofortige Korrektur eigener Äußerungen durch den Therapeuten stellt zudem kontrastierend richtige und falsche Sprachstrukturen gegenüber, auf die das Kind aufmerksam wird und sich dabei des sprachstrukturellen Unterschieds bewußt werden kann. Ebenso könnte der Therapeut durch Nachfragen bzw. durch anderweitiges Signalisieren von Unverständnis, Selbstkorrekturen elizitieren. Im von *Fey* (1986) postulierten Sinn scheint zur Unterstützung bzw. zum Anstoßen von Sprachlernprozessen zunächst in einigen Fällen wichtig zu sein, die kommunikative Bereitschaft des Kindes sowie die kindliche Responsivität zu fördern, was z.B. auch bedeuten kann, daß das Kind lernt, bei fehlendem Sprachverständnis nachzufragen. Es hat sich gezeigt, daß entwicklungsdisphasische Kinder seltener vorenthaltene Informationen einfordern als sprachunauffällige Kinder. Im Rahmen von Rollenspielen sowie durch Einsatz von Handpuppen bieten sich beispielsweise vielerlei Möglichkeiten, Fremdkorrekturen zu elizitieren, sowie Kinder für korrekte und inkorrekte Sprachformen zu sensibilisieren (vgl. *Homburg* 1981). Beispielsweise könnte eine Puppe die Aufgabe erhalten, versteckte Sprachfehler einer anderen Puppe zu entdecken. Durch Nutzung des „kindlichen Verfremdungstriebes“ kann mit Hilfe von Laut- und Reimspielen (z.B. „Drei Chinesen mit 'nem Kontrabaß“; „Auf der Mauer, auf der Lauer“) das Erkennen sprachlicher Einheiten unterstützt werden. Auch das Klatschen von Silben fördert die kindliche Segmentationsfähigkeit. Die Einsicht in die Ambiguität von Sprache wird beispielsweise durch Sprachrätsel und Sprachscherze unterstützt.

Im schulischen Unterricht, vor allem bei der Unterweisung in die Schriftsprache, werden häufig metasprachliche Fragestellungen und Formulierungen verwendet, z.B. „Wie heißt der erste Laut bei diesem Wort?“. Wie der Schriftspracherwerb verläuft „hängt zumindest teilweise von der Fähigkeit des Kindes ab, diesen Wortschatz zu verstehen und ihn

auch zu verwenden...“ (*Pellegrini/Galda* 1990, 274). In einer Untersuchung von *Walsh/Price/Gillingham* (1988, zit. n. *Pellegrini/Galda* 1990) konnte eine positive Korrelation der Verwendung metasprachlichen Vokabulars und der Lesefähigkeit festgestellt werden. Entgegen gängiger Meinung betonen *Pellegrini/Galda*, daß metasprachlicher Wortschatz z.T. schon vor dem Schriftspracherwerb, vor allem durch das Symbolspiel, ausgebildet wird. Im Fiktionsspiel müssen jeweilige subjektive Bedeutungen den anderen Spielteilnehmern mitgeteilt werden, was die Verwendung einer „Metasprache“ nötig macht. Im Rahmen metakommunikativer Handlungen werden gewisse Rollenzuweisungen getätigt oder auch der inhaltliche Gehalt des Gesprochenen bzw. pragmatische Aspekte thematisiert.

Im allgemeinen ist bei sprachbehinderten Kindern anzunehmen, daß sie u.a. durch sprachtherapeutische Interventionen auf ihre von den normativen Anforderungen der Umgebungssprache abweichende Sprache aufmerksam wurden (vgl. *Kotten-Sederqvist* 1982). Diese kindliche Sensibilität für die lautsprachliche Seite seiner Äußerungen kann im Rahmen weiterer Bewußtmachung sprachstruktureller Aspekte genutzt werden.

4.3 Therapeutischer Einsatz von „Metamethoden“

Weinert (1991) konnte nachweisen, daß der natürliche Spracherwerb auf impliziten Lernprozessen beruht, wobei dem Sprachangebot immer wieder zusammen auftretende Muster entnommen und hieraus zugrundeliegende Regeln induziert werden. Explizite Lernprozesse scheinen, wie erwähnt, nur dann möglich zu sein, wenn das Sprachangebot nicht zu komplex ist, an Vorwissen angeknüpft werden kann sowie auf die für die Regelfindung wesentlichen Aspekte aufmerksam gemacht wird (vgl. *Weinert* 1991, 46). Diese drei Bedingungen könnten in therapeutischen Situationen geschaffen werden, so daß dem sprachbehinderten Kind, das anscheinend manche sprachliche Regeln nicht implizit erwerben kann, hierdurch ein kompensatorischer Zugang zu Sprache eröffnet würde. Die im allgemeinen zu beobachtenden großen Fortschritte im sprachlichen Bereich nach dem Schul-

eintritt weisen darauf hin, daß die Bewußtwertung sprachlicher Aspekte (durch den Schriftspracherwerb und den Sprachlehreunterricht) tatsächlich eine Möglichkeit des Erwerbs sprachlicher Strukturen für sprachbehinderte Kinder darstellt. Durch schulische Instruktion werden zunehmend metasprachliche Fähigkeiten und metasprachliches Wissen entwickelt, welches im Rahmen „bewußtseinsnaher“ Therapieverfahren zum Aufbau sprachlichen Wissens eingesetzt werden könnte. „Metamethoden“ im Sinne *Homburgs* (1991) beinhalten Selbst- und Fremdkorrekturen sowie Problembeschreibungen und Veranschaulichungen. Eine Fehlerorientierung geht hierbei mit einer Verschiebung der Aufmerksamkeit vom sprachlichen Inhalt auf die sprachlichen Mittel einher. Ein solches Vorgehen sollte in der Regel jedoch lediglich ergänzenden Charakter haben zu einer ansonsten an den Prozessen des natürlichen Spracherwerbs orientierten „entwicklungsproximalen“ Vorgehensweise (vgl. *Dannenbauer* u.a. 1983) und erst in einem fortgeschrittenen Alter eingesetzt werden. Unbefriedigend bleibt jedoch weiterhin die Tatsache, daß Interaktionen zwischen impliziten Lernmechanismen und bewußt gesteuerten Problemlösestrategien bzw. den jeweiligen Resultaten davon noch nicht empirisch und theoretisch fundiert geklärt sind. U.a. im Rahmen von Fallstudien wäre zu überprüfen, ob über „bewußtseinsnahe“ Lernvorgänge sprachliches Wissen erworben werden kann, welches anscheinend über einen impliziten Lernmodus nicht zugänglich ist. Abschließend gebührt *Dannenbauers* Forderung Zustimmung, „daß den metalinguistischen Fähigkeiten als diagnostisch-therapeutischem Aufgabenbereich erheblich mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muß, als dies bislang geschehen ist“ (*Dannenbauer* 1992, 17).

Literatur

- Andresen, H.*: Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen 1985.
- Ben-Zeev, S.*: The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development* 48 (1977), 1009-1018.
- Bialystok, E.*: Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development* 57 (1986), 498-510.
- Bialystok, E.*: Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology* 24 (1988), 560-567.

- Bialystok, E.:* Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In: *Bialystok, E.* (Hrsg.): *Language processing in bilingual children.* Cambridge u.a. 1991.
- Böhme, K.:* Children's understanding and awareness of German possessive pronouns. Nijmegen 1983.
- Böhme-Dürr, K.:* Fördert Sprachbewußtsein die Sprachentwicklung? *Sprache und Kognition* 4 (1987), 177-191.
- Catts, H.W.:* Phonological processing deficits and reading disabilities. In: *Kamhi, H.G., Catts, H.W.* (Hrsg.): *Reading disabilities. A developmental language perspective.* Boston 1989.
- Clark, E.V., Andersen, E.S.:* Spontaneous repairs: Awareness in the process of acquiring language. *Papers and Reports on Child Language Development* 16 (1979), 1-13.
- Dalbert, C., Schöler, H.:* Metasprachliches und primärsprachliches Wissen: Wissen dysgrammatisch sprechende Kinder mehr als sie können? *Die Sprachheilarbeit* 36 (1991), 4-13.
- Dannenbauer, F.M.:* Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie: Historische, sprachheilkundliche und sprachpsychologische Perspektiven. Birkach 1983.
- Dannenbauer, F.M.:* Von der Sprachproduktion zum Multiperformanzprinzip. Der Stellenwert der Spontansprachanalyse für die Dysgrammatismustherapie. *Der Sprachheilpädagoge* 24 (1992), 1-24.
- Donaldson, M.:* *Wie Kinder denken.* Bern u.a. 1982.
- Drosowski, G.* (Hrsg.): *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache.* Mannheim u.a. 1984.
- Fey, M.:* *Language intervention with young children.* London 1986.
- Fox, B., Routh, D.K.:* Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research* 4 (1975), 331-342.
- Hakes, D.T.:* The development of metalinguistic abilities: What develops? In: *Kuczaj, S.A.* (Hrsg.): *Language, development. Language, thought and culture, Vol. 2.* Hillsdale 1982.
- Homburg, G.:* Methodische Überlegungen zur therapeutischen Arbeit mit dysgrammatisch sprechenden Kindern. *Die Sprachheilarbeit* 26 (1981), 267-281.
- Homburg, G.:* Zur Therapie grammatischer Sprachstörungen. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): *Störungen der Grammatik. Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 4.* Berlin 1991, 113-143.
- Januschek, F., Paprotté, W., Rohde, W.:* Zur Ontogenese metasprachlicher Handlungen. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 10 (1979), 4-9.
- Kamhi, A.G., Koenig, L.A.:* Metalinguistic awareness in normal and language disordered children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 16 (1985), 199-210.
- Kamhi, A.G., Lee, R.F., Nelson, L.K.:* Word, syllable and sound awareness in language disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 50 (1985), 207-212.
- Kaper, W.:* Kindersprachenforschung mit Hilfe des Kindes. Einige Erscheinungen der kindlichen Spracherwerbung erläutert im Lichte des vom Kinde gezeigten Interesses für Sprachliches. Groningen 1959.
- Kotten-Sederqvist, A.:* Sprachbehindertenpädagogik im interdisziplinären Problemfeld lautsprachlicher Kommunikation. In: *Voces Amicorum Sovijärvi.* Helsinki 1982.
- Leopold, W.F.:* Patterning in children's language learning. In: *Saporta, S.* (Hrsg.): *Psycholinguistics.* New York 1961.
- Liles, B.Z., Shulmann, M.D., Bartlett, S.:* Judgements of grammaticality by normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 42 (1977), 199-201.
- Magnusson, E., Nauclér, K.:* Can preschool data predict language-disordered children's reading and spelling at school? *Folia Phoniatrica* 42 (1990), 277-282.
- Marshall, J.C., Morton, J.:* On the mechanisms of EMMA. In: *Sinclair, A., Jarvella, R.J., Levelt, W.J.M.* (Hrsg.): *The child's conception of language.* Berlin u.a. 1980.
- Pellegrini, A.D., Galda, L.:* Spiel, Sprache und frühe Kompetenz im Lesen und Schreiben. *Unterrichtswissenschaft* 18 (1990), 269-281.
- Schöler, H.:* Zur Entwicklung des Verstehens inkonsistenter Äußerungen. Frankfurt/M. 1982.
- Schöler, H.:* Zur Entwicklung metasprachlichen Wissens. In: *Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.* (Hrsg.): *Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen.* Hamburg 1987, 339-359.
- Schöler, H., Anzer, A., Illichmann, E.:* Untersuchungen zu metasprachlichen Fähigkeiten dysgrammatisch sprechender Kinder. *Die Sprachheilarbeit* 31 (1986), 279-285.
- Scupin, E., Scupin, G.:* Bubi's erste Kindheit. Ein Tagebuch über die geistige Entwicklung während der ersten drei Jahre. Leipzig 2¹⁹³³.

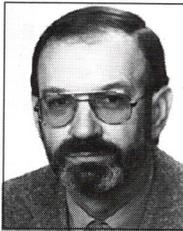
- Snyder-McLean, L.K., McLean, J.E.*: Verbal information gathering strategies. The child's use of language to acquire language. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 43 (1978), 306-325.
- Troßbach-Neuner, E.*: Die Förderung der auditiven Wahrnehmung als Hilfe zum Aufbau phonemischer Bewußtheit im Schriftspracherwerb sprachbehinderter Kinder. *Die Sprachheilarbeit* 36 (1991), 17-23.
- Waller, M.*: Komponenten der metasprachlichen Entwicklung und Bedingungen ihres ontogenetischen Aufbaus. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 20 (1988), 297-321.
- Walsh, D., Price, G., Gillingham, M.*: The critical but transitory importance of letter naming. *Reading Research Quarterly* 23 (1988), 108-122.
- Warren-Leubecker, A., Carter, R.W.*: Reading and growth in metalinguistic awareness: Relations to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child Development* 59 (1988), 728-742.
- Weinert, S.*: Spracherwerb und implizites Lernen. Studien zum Erwerb sprachanaloger Regeln bei Erwachsenen, sprachunauffälligen und dysphasischsprachgestörten Kindern. Bern u.a. 1991.
- Wygotski, L.S.*: Denken und Sprechen. Frankfurt/M. 1986.

Anschrift der Verfasserin:

Silke Wehr
Universität Hamburg
Graduiertenkolleg Kognitionswissenschaft
Vogt-Kölln-Straße 30
22527 Hamburg

Silke Wehr, Sprachheilpädagogin, M.A., hat zudem das Studium Lehramt an Sonderschulen absolviert und arbeitet derzeit als Doktorandin im Graduiertenkolleg Kognitionswissenschaft Hamburg am Forschungsschwerpunkt Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen mit. Der Artikel ist eine Kurzfassung ihrer Magisterarbeit.

MAGAZIN



Jochen Donczik, Emmerting

Einblicke

Können edukinestetische Übungen (BRAIN-GYM) Legasthenikern helfen?

Zusammenfassung

Im Rahmen einer Pilotstudie wurde geprüft, wie sich edukinestetische Übungen (BRAIN-GYM) auf die Leseleistungen von 63 Legasthenikern auswirken. Bereits nach einmaliger Brain-Gym-Übung konnte die Lesefehlerquote im Prä-Posttest-Vergleich deutlich gesenkt werden. Im Rahmen einer mehr als einjährigen Langzeitstudie wurde die Langzeitwirkung von Brain-Gym-Übungen hinsichtlich der Leseleistung geprüft. Die Ergebnisse zeigen in differenzierter Form, daß kombinierte Lese- und Brain-Gym-Übungen je nach Ausgangsniveau über einen unterschiedlich langen Zeitraum fortgesetzt werden müssen, wenn sie zu dauerhaften Verbesserungen der Leseleistung führen sollen. In einer Nebenuntersuchung wurde anhand einer Stichprobe von 45 Therapiekindern nachgewiesen, daß Brain-Gym-Übungen sich positiv auf die Erhöhung der kognitiven Geschwindigkeit und auf Lern- und Gedächtnisleistungen auswirken können.

1. Problemlage

Die sogenannten Brain-Gym-Übungen nach *Dennison* (1991) wecken bei vielen Therapeuten, die mit lerngestörten Kindern und besonders mit Legasthenikern arbeiten, zunehmend Interesse (vgl. *Sünnemann* 1993). Es handelt sich bei diesen Übungen vor allem um Bewegungsmuster, bei denen die Körpermitte überkreuzt wird und die dazu beitragen, die Steuerung der Augenbewegungen durch Aktivierung von Strukturen beider Hirnhemisphären zu fördern.

Daß bei einem hohen Prozentsatz von Legasthenikern die kontinuierliche und fließende Steuerung der Augenbewegungen (Okulomotorik) nicht ausreichend entwickelt ist, wird in letzter Zeit von Therapeuten zunehmend erkannt und auch von Augenärzten bestätigt,

die sich mit diesem Problem befassen (vgl. *Mühlendyck* 1993; *Fischer* 1993). Daß andererseits bei Legasthenikern das koordinierte Zusammenwirken von Strukturen beider Hirnhemisphären beim Lesen im Vergleich zu Normallesern ebenfalls wenig entwickelt ist, wird erst in den letzten Jahren von Forschern beschrieben (vgl. *von Suchodolez* 1988; *Rumsey et al.* 1986).

Bei beiden Defiziten, einerseits bei der kontinuierlichen Steuerung der Augenbewegungen und andererseits bei der Erleichterung des Zusammenwirkens beider Hirnhemisphären beim Lesen, sollen die Brain-Gym-Übungen Abhilfe schaffen. Systematische empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit dieser Übungen stehen jedoch noch aus.

1.1 Fragestellung

Nach Studium der vorliegenden Literatur (vgl. *Dennison* 1991) und dem Besuch von Brain-Gym-Kursen des Instituts für Angewandte Kinesiologie Freiburg stellte sich der Verfasser das Ziel, systematische empirische Untersuchungen über die Effektivität dieser Übungen bei Legasthenikern anzustellen. Im Verlauf praktischer Erfahrungen und im Ergebnis von Voruntersuchungen ergaben sich folgende Fragestellungen:

1. Bieten Brain-Gym-Übungen die Möglichkeit, die Fehlerquoten beim Lesen zu senken? (Vergleich der Leseleistungen vor und nach einer einmaligen *Dennison*-Lateralitätsbahnung).
2. Wirken sich Brain-Gym-Übungen auf andere Leistungen aus (Konzentrationsfä-

higkeit, kognitive Geschwindigkeit, Lernfähigkeit)?

3. Reichen einmalige Übungen aus oder sind die Übungen über einen längeren Zeitraum erforderlich? (Effektivität eines Langzeit-Lesetrainings mit Brain-Gym-Unterstützung).

1.2 Patienten und Methoden

In die Untersuchung wurden insgesamt 63 Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Alter von 9-14 Jahren einbezogen. Je nach Fragestellung schwankte die Zahl der einbezogenen Probanden.

Zu Fragestellung 1

Zur Untersuchung der ersten Fragestellung, *wie sich eine einmalige Dennison-Lateralitätsbahnung auf die Leseleistung auswirkt*, wurden 63 Kinder im Alter von 9-14 Jahren mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten herangezogen. Die Kinder mußten im Prätest (vor der *Dennison-Lateralitätsbahnung*) im Einzelversuch einen unbekanntes Lesetext von 100 bis 140 Wörtern lesen. Die Texte waren den Diktatstoffen der jeweiligen Klassenstufe entnommen. Bei den Leseübungen wurden die Lesefehler und die Lesegeschwindigkeit notiert.

Lesefehlerquote: Anzahl der Fehler geteilt durch Anzahl der gelesenen Wörter.

Lesegeschwindigkeit: Anzahl gelesener Wörter mal 60 Sekunden geteilt durch die Anzahl der benötigten Sekunden.

Nach dem Prätest wurde unmittelbar die *Dennison-Lateralitätsbahnung* angeschlossen. Der Anschaulichkeit halber seien diese Übungen in ihren wesentlichen Bestandteilen in aller Kürze vorgestellt.

Übungsfolge:

1. Überkreuzen der Körpermitte mit den Armen bei gleichzeitiger Bewegung der Beine und Fixieren des Blickes nach links oben (15 bis 20 Überkreuzungen);
2. Überkreuzen der Körpermitte wie unter 1., dabei Fixieren des Blickes nach rechts unten;
3. Überkreuzen der Körpermitte wie unter 1., dabei Fixieren des Blickes nach rechts

oben und Summen einer einfachen Melodie;

4. einseitige (homolaterale) Bewegungen der Arme und Beine, Fixieren des Blickes nach rechts unten, dabei rückwärts zählen von 20 bis 5;
5. Überkreuzen der Körpermitte wie unter 1., dabei Verfolgen eines bewegten Objekts mit den Augen in unterschiedliche Bewegungsrichtungen;
6. einseitige (homolaterale) Bewegungen wie unter 4., dabei Blickfolgebewegungen wie unter 5.

Unmittelbar nach der *Dennison-Lateralitätsbahnung* wurde erneut ein unbekannter Text mit vergleichbarer Länge und Schwierigkeit gelesen, und es wurden wiederum die Lesefehlerquote und die Lesegeschwindigkeit ermittelt.

Zu Fragestellung 2

Zur Beantwortung der 2. Fragestellung (*Wirken sich Brain-Gym-Übungen auf andere Leistungen, wie Konzentrationsfähigkeit, kognitive Geschwindigkeit, Lernfähigkeit aus?*) wurden 45 Kinder im Alter von 8 bis 14 Jahren herangezogen (Therapiepatienten).

Im Prätest wurde der *Zahlenverbindungstest* (Oswald/Roth 1987) zur Erhebung der kognitiven Geschwindigkeit bzw. der Konzentrationsfähigkeit appliziert. Der Test wurde unmittelbar nach der nun folgenden *Dennison-Lateralitätsbahnung* wiederholt (Posttest). Zur Prüfung der Fragestellung, *wie sich Brain-Gym-Übungen auf Lern- und Gedächtnisleistungen auswirken*, wurden 45 Kinder herangezogen (Therapiepatienten). In einem getrennten Versuchsdurchgang wurde im Prä- und Posttest eine Kurzform der *Lerntestbatterie „LURIA 90“* (Donczik 1994) zur Erhebung von Kurz- und Langzeitgedächtnisleistungen im verbal-auditiven bzw. im visuellen Gedächtnisbereich verwendet. Zwischen dem Prä- und Posttest lag jeweils ein Zeitraum von mindestens einer Woche, um Interferenzwirkungen des Testmaterials zu vermeiden. Im Prä- und Posttest wurden Parallelformen mit unterschiedlichem Lernmaterial verwendet.

Zu Fragestellung 3

Zur Beantwortung der 3. Fragestellung (*Wie ist die Langzeitwirkung von Brain-Gym-Übungen hinsichtlich der Leseleistung?*) wurden kombinierte Lese- und Bahnungsübungen über einen Zeitraum durchgeführt, der sich bei einzelnen Kindern über ein Jahr und mehr erstreckte. In diese Langzeitstudie waren 63 Kinder einbezogen. Je nach Übungserfolg gestaltete sich das Übungsprogramm länger oder kürzer. Die Kinder hatten in der wöchentlichen Therapiestunde jeweils einen unbekanntem Text mit altersgemäßer Schwierigkeitsstufe zu lesen (wie in Punkt 1). Danach erfolgte die *Dennison-Lateralitätsbahnung*, wonach wiederum ein unbekannter Text zu lesen war. Wie bei der 1. Fragestellung wurden Lesefehler und Lesegeschwindigkeit ermittelt.

2. Ergebnisse

2.1 Zu Fragestellung 1

Lesefehler

Vor der *Dennison-Lateralitätsbahnung* wurden von den 63 einbezogenen Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im statistischen Durchschnitt 6,2 Prozent der zu lesenden Wörter falsch gelesen (Standardabweichung 4,8 Prozent). Unmittelbar nach der Bahnung betrug die Lesefehlerquote 4,8 Prozent (Standardabweichung 3,8 Prozent). Das entspricht einer Senkung um 22,5 Prozent.

Betrachtet man dieses Ergebnis differenzierter, so läßt sich nach den *Leseleistungen vor der Bahnung* folgende Gruppierung vornehmen:

1. Untergruppe: Kinder mit schweren Lesestörungen (mehr als 10 Prozent Lesefehler);
2. Untergruppe: Kinder mit mittelschweren Leseschwierigkeiten (5 bis 9,9 Prozent Lesefehler);
3. Untergruppe: Kinder mit geringen Leseschwierigkeiten (weniger als 5 Prozent Lesefehler).

Die Kinder der 1. Untergruppe (mehr als 10 Prozent Lesefehler vor der Bahnung) konnten

ihre Fehlerquote von 11,8 Prozent (Median) vor der Bahnung auf 8,5 Prozent (Median) nach der Bahnung senken.

Die Kinder der 2. Untergruppe (5 bis 9,9 Prozent Lesefehler vor der Bahnung) konnten ihre Fehlerquote von 7,1 Prozent (Median) vor der Bahnung auf 4,3 Prozent (Median) nach der Bahnung senken.

Die Kinder der 3. Untergruppe (weniger als 5 Prozent Lesefehler vor der Bahnung) konnten ihre Fehlerquote von 2,7 Prozent (Median) vor der Bahnung auf 2,2 Prozent (Median) nach der Bahnung senken.

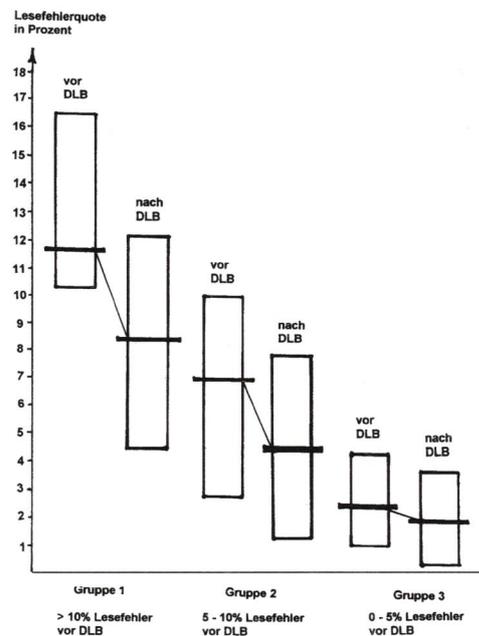


Abbildung 1: Senkung der Lesefehlerquote nach der *Dennison-Lateralitätsbahnung* (DLB) in den Untergruppen in Medianen und Quartilen

Als besonders deutlich ist die Senkung der Lesefehlerquote in der ersten Untergruppe zu bewerten. Die Kinder dieser Gruppe hatten bei der Fehlerquote von 10 und mehr Prozent vor der Bahnung erhebliche Schwierigkeiten beim sinnerfassenden Lesen. Mit der Senkung der Fehlerquote auf ein Niveau unter 10

Prozent nach der Bahnung wurde nunmehr dem sinnerfassenden Lesen der Weg geöffnet. Dagegen fiel die Senkung der Fehlerquote in der dritten Untergruppe (weniger als 5 Prozent Lesefehler vor der Bahnung) relativ gering aus. Bei diesen Kindern ist davon auszugehen, daß sie bereits vor der Bahnung weitgehend normal lasen. Ihre Schwierigkeiten bezogen sich in erster Linie auf das Rechtschreiben.

Lesegeschwindigkeit

Die Lesegeschwindigkeit veränderte sich durch die *Dennison-Lateralitätsbahnung* im wesentlichen nicht. Während die 53 Probanden vor der Bahnung eine mittlere Lesegeschwindigkeit von 67,7 *Wörtern pro Minute* bei einer Standardabweichung von 30,6 *Wörtern* erzielten, betrug die mittlere Lesegeschwindigkeit nach der Bahnung 71,4 *Wörter pro Minute* bei einer Standardabweichung von 36,7 *Wörtern*. Damit ist für die Entwicklung der Lesegeschwindigkeit vor und nach der Bahnung kein statistisch signifikanter Unterschied gegeben.

2.2 Zur Fragestellung 2

Die *kognitive Geschwindigkeit*, gemessen mit dem Zahlenverbindungstest, erhöhte sich bei den 45 in den Versuch einbezogenen Kindern im statistischen Durchschnitt von *Prozentrang 37,7/T-Wert 44,6* (Standardabweichung 27,9/12,8 für T-Wert) *vor der Bahnung* auf *Prozentrang 57,2/T-Wert 53,9* (Standardabweichung 28,4/10,5 für T-Wert) *nach der Bahnung*. Für die Signifikanzberechnung der Mittelwertsunterschiede wurden die Prozentrangwerte in T-Werte umgewandelt (Flächentransformation). Die Leistungen vor und nach der *Dennison-Lateralitätsbahnung* unterschieden sich signifikant auf dem 0,5 Prozentniveau (T-Test für abhängige Stichproben).

Unterteilt man die Gruppe der 45 Kinder in solche mit unterdurchschnittlichen, durchschnittlichen und überdurchschnittlichen im Prätest (vor der Bahnung), so ergeben sich folgende Veränderungen:

Die 15 Kinder mit *unterdurchschnittlichen Leistungen* (Prozentrang <15 im Prätest) verbesserten sich von *Prozentrang 9,8* (Standardab-

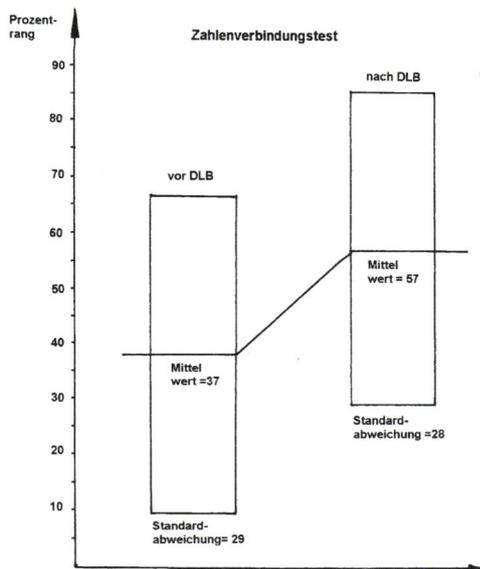


Abbildung 2: Veränderung der Leistungen im Zahlenverbindungstest

weichung 2,6) *vor der Bahnung* auf *Prozentrang 30,8* (Standardabweichung 14,6) *nach der Bahnung*.

Die 27 Kinder mit *durchschnittlichen Leistungen* (Prozentrang 16 bis 85 im Prätest) verbesserten sich von *Prozentrang 43,2* (Standardabweichung 19,3) *vor der Bahnung* auf *Prozentrang 66,5* (Standardabweichung 24,4) *nach der Bahnung*.

Die 3 Kinder mit *überdurchschnittlichen Leistungen* im Prätest (Prozentrang >84) verbesserten sich von *Prozentrang 90,7* (Standardabweichung 5,1) *vor der Bahnung* auf *Prozentrang 97,7* (Standardabweichung 2,3) *nach der Bahnung*.

Somit konnten sowohl bei den Kindern mit unterdurchschnittlichen und durchschnittlichen als auch bei den Kindern mit weit überdurchschnittlichen Leistungen im Zahlenverbindungstest nach der Bahnung Verbesserungen der kognitiven Geschwindigkeit gemessen werden. Stellt man in Rechnung, daß der Zahlenverbindungstest neben der kognitiven Geschwindigkeit als einem wesentlichen Faktor der Intelligenz auch Konzentrationslei-

stungen erfaßt, so kann man schlußfolgern, daß sich mit der *Dennison-Lateralitätsbahnung* auch in diesem Bereich Verbesserungen erreichen lassen.

Lern- und Gedächtnisleistungen, gemessen mit der Kurzform der Lerntestbatterie „LURIA 90“ an 45 Kindern, veränderten sich durch die *Dennison-Lateralitätsbahnung* wie folgt:

Die Ergebnisse zeigen, daß die Brain-Gym-Übungen auf Lern- und Gedächtnisleistungen wirken. *Unmittelbare verbal-auditive Kurzzeitgedächtnisleistungen* wurden signifikant verbessert. Das *Arbeitsgedächtnis* reagierte ebenfalls eindeutig. Ebenso eindeutig fielen die Unterschiede beim *verbal-auditiven Langzeitgedächtnis* aus.

	Leistung in T-Werten *)		Mittelwert-
	vor Bahnung	nach Bahnung	unterschiede
1. Verbal-auditives Gedächtnis			
unmittelbares Gedächtnis	59,7	55,1	0,02
Arbeitsgedächtnis	56,8	51,5	0,005
Langzeitgedächtnis	51,5	44,0	0,005
2. Visuelles Gedächtnis			
Unmittelbares Gedächtnis	64,4	58,8	0,05
Langzeitgedächtnis	56,9	53,1	0,05

*) Die Normierung der Lerntestbatterie ist so gepolt, daß hohe Prozentrangwerte bzw. T-Werte schlechten Testleistungen entsprechen. Eine Verringerung der Prozentrangwerte nach der Bahnung entspricht somit einer Leistungsverbesserung. Zur Berechnung der Signifikanz wurden die Prozentrangwerte über Flächen-Transformation in T-Werte umgewandelt.

Tabelle 1

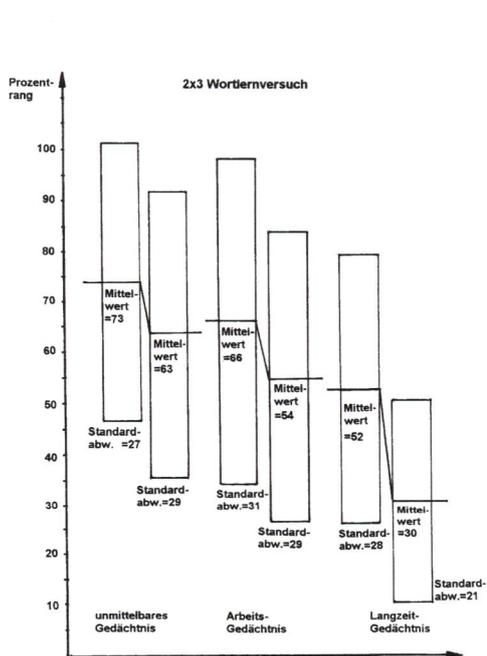


Abbildung 3: Veränderungen verbal-auditiver Lern- und Gedächtnisleistungen

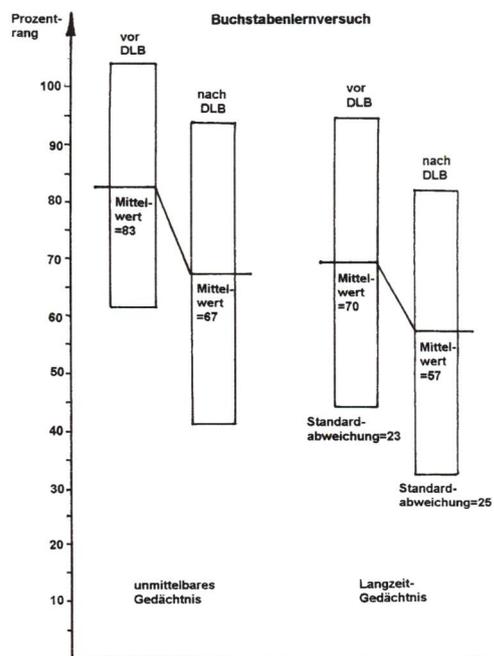


Abbildung 4: Veränderungen visueller Lern- und Gedächtnisleistungen

Eindeutig wirkten die Brain-Gym-Übungen sich auch auf *visuelle Lern- und Gedächtnisleistungen* aus. Hier verbesserten sich in gleicher Weise sowohl unmittelbare Kurzzeit- als auch Langzeitgedächtnisleistungen.

Da Mittelwertvergleiche keine Auskunft über Einzelfälle geben, die aus der prinzipiell positiven Bilanz herausfallen, wurde geprüft, bei welchen Kindern durch die Brain-Gym-Übungen keine Verbesserung von Lern- und Gedächtnisleistungen festzustellen waren. Das war bei zwei der fünfundvierzig Kinder der Fall. Beide Kinder hatten bereits vor den Übungen gute bis mittlere Leistungen erreicht. Bei einem Kind blieben die Leistungen auf dem gleichen Niveau, bei dem zweiten Kind traten geringfügige Verschlechterungen auf.

Die restlichen Probanden wiesen zwar auch in einem oder anderen Parameter Verschlechterungen oder gleichbleibende Leistungen auf, konnten sich aber dafür in anderen Parametern verbessern.

2.3 Zur Fragestellung 3

In die Langzeitstudie zur Frage, *wie sich die Leseleistungen von Legasthenikern über einen längeren Zeitraum* unter dem Einfluß von

Brain-Gym-Übungen entwickeln, waren 63 Kinder einbezogen. Je nachdem, wie schnell die angestrebten normalen Leseleistungen erreicht wurden, erstreckten sich die kombinierten Lese- und Bahnungsübungen über einen Zeitraum von einem bis zu fünfzehn Monaten.

Bei einer *Untergruppe* von 28 Kindern (44,4 Prozent der Gesamtgruppe von Legasthenikern) konnten die Übungen nach wenigen Wochen abgeschlossen werden, da sie bereits vor Beginn der Übungen ausreichende bis gute Leseleistungen erzielten, die unterhalb einer Fehlerquote von fünf Prozent lagen (Gruppe 3 in Abbildung 5).

In einer weiteren *Untergruppe* von 20 Kindern (31,7 Prozent der Gesamtgruppe von Legasthenikern) lag die Fehlerquote vor Beginn der Langzeitstudie zwischen fünf und zehn Prozent (Gruppe 2 in Abbildung 5).

Nachdem sich diese Quote bereits nach der ersten kombinierten Lese- und Bahnungsübung von durchschnittlich 7,1 auf 4,3 Prozent senken ließ, erwies sie sich bei der Testung vor der nächsten kombinierten Lese- und Bahnungsübung nach dem Zeitraum von jeweils einer Woche bei allen einbezogenen Kindern als leicht erhöht. Die Fehlerzahl stieg

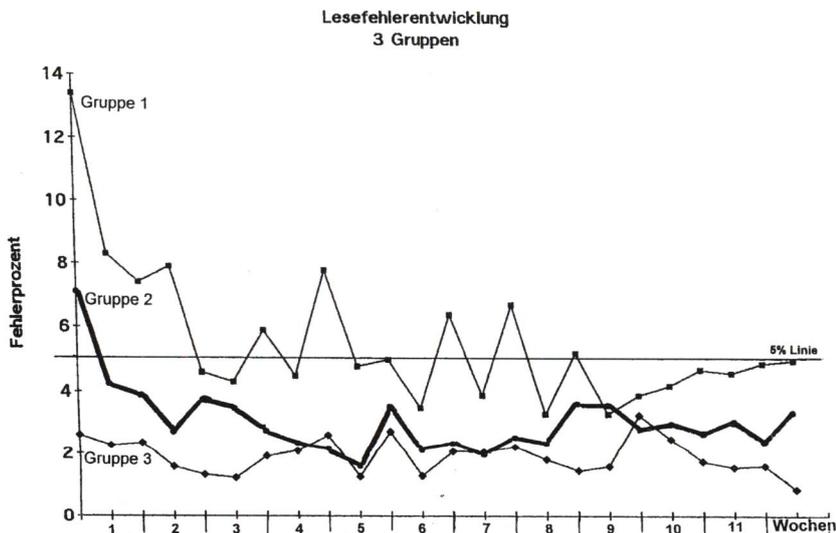


Abbildung 5: Lesefehlerentwicklung in den Gruppen 1, 2 und 3

in der übungsfreien Woche zwischen den Therapieterminen immer wieder leicht an, ließ sich aber in der Tendenz auf einem Fehlerniveau von drei bis vier Prozent halten. Die nachfolgenden Übungen zeigten im wesentlichen einen ähnlichen Effekt. Es wurde deutlich, daß in dem Zeitraum zwischen den wöchentlichen Übungen die Fehlerquote bei fast allen Kindern wieder leicht anstieg, auch wenn sie weitgehend unter dem Ausgangsniveau blieb und vielfach bereits normalen Leseleistungen entsprach. In solchen Fällen wurden die Übungen nach einem angemessenen Zeitraum von zehn bis fünfzehn Wochen eingestellt. Kontrolluntersuchungen bei einzelnen Kindern nach einem Zeitraum von zwei bis vier Monaten nach Beendigung der Übungen zeigten jedoch, daß in der übungsfreien Zeit die Fehlerquote wieder leicht ansteigen konnte. Auch trat bei einigen Kindern wieder das typische „Hüpfen“ der Augen auf, welches das kontinuierliche Steuern der Blickfolgebewegungen beim Lesen erschwert. In diesen Fällen führten jedoch wenige Brain-Gym-Übungen zu einer Normalisierung der Augensteuerung und auch der Leseleistung. Ähnliche Verläufe zeigten sich auch in der Untergruppe 1 mit einer Lesefehlerquote von mehr als zehn Prozent vor Beginn der Übungen (15 Kinder, 23,8 Prozent der Gesamtgruppe, Gruppe 1 in Abbildung 5). Die durchschnittliche Fehlerquote erreichte in dieser Gruppe nach neun Wochen ein Niveau unterhalb der Fünf-Prozent-Grenze, das annähernd normales Lesen ermöglicht. Einschränkung muß jedoch zu dieser Gruppe mit schweren Lesestörungen bemerkt werden, daß nicht bei allen Kindern ein so positiver Verlauf erreicht werden konnte. Bei zwei Kindern ließ sich die Fehlerquote nicht auf Dauer auf das Normalniveau senken. Bei ihnen traten im Verlauf des über mehr als ein Jahr währenden Trainings immer wieder hohe Fehlerquoten auf, die zum Teil das Ausgangsniveau erreichten und in Zeiten besonderer Indisponiertheit (in einem Fall während eines länger andauernden Keuchstusens) sogar überschritten. Bei diesen beiden Kindern könnten hirnorganische Besonderheiten vorliegen. Nach nunmehr fünfzehn Monaten andauernden Übungen, die auch andere Übungsformen (computergestütztes Lesetraining u.a.) beinhalteten, muß hier fast

von einer Therapieresistenz ausgegangen werden.

3. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Pilotstudie rechtfertigen in differenzierter Weise die Schlußfolgerung, daß Brain-Gym-Übungen zur Verringerung der Lesefehlerquote bei Legasthenikern beitragen können. Bereits nach einer Bahnungsübung konnte insbesondere bei Kindern mit schwachen und sehr schwachen Leseleistungen eine deutliche Verringerung der Lesefehlerquote erreicht werden.

Die Langzeitverläufe zeigen jedoch, daß bei ausgeprägteren Leseschwierigkeiten die kombinierten Lese- und Bahnungsübungen über einen längeren Zeitraum fortgesetzt werden mußten, um einerseits ein Fehlerniveau zu erreichen, das den schulischen Anforderungen entsprach und sinnerfassendes Lesen erst ermöglichte. Andererseits erwies sich in einigen Fällen das erreichte Niveau (Lesefehlerquote) als nicht ausreichend stabil, so daß bei solchen Kindern nach einem übungsfreien Zeitraum von zwei bis drei Monaten die Fehlerquote wieder ansteigen konnte. Hier vermochten jedoch wenige erneute Übungen recht schnell den vorher erreichten Stand wiederherzustellen. Für den Therapeuten, der in der beschriebenen Weise die kombinierten Lese- und Bahnungsübungen mit Legasthenikern betreibt, bedeutet das, daß die Übungen nicht zu früh abgeschlossen werden und daß auch nach einem Zeitraum von zwei bis drei Monaten nach Abschluß der kombinierten Lese- und Bahnungsübungen erneute Überprüfungen des Leseniveaus vorgesehen werden sollten, um notwendigenfalls die Fehlerquote wieder zu senken. Auch konnte beobachtet werden, daß in Einzelfällen nach einer längeren Übungspause die Störungen der Okulomotorik erneut auftraten, nachdem sie durch die Bahnungsübungen in fast allen Fällen weitgehend überwunden worden waren. (Eine Ausnahme bildete ein Kind mit einem leichten Schiefhfehler.) Erneute Bahnungsübungen führten im allgemeinen dazu, daß die Störungen der Augensteuerung wieder zurückgedrängt werden konnten. Auch durch diese Erfahrungen mag unterstrichen werden, daß die Übungen über einen recht langen Zeitraum betrieben werden müs-

sen, wenn sie zu stabilen Veränderungen von Lesefertigkeiten und auch zu Veränderungen physiologischer Grundlagen des Lesens, nämlich der Steuerung der Okulomotorik, führen sollen.

An dieser Stelle muß vermerkt werden, daß von den 63 Legasthenikern, die in die Studie einbezogen waren, rund 70 Prozent vor Beginn der kombinierten Lese- und Bahnungsübungen solche Störungen der Okulomotorik aufwiesen. Die Übungen trugen insbesondere dazu bei, diese zu verringern bzw. vielfach sogar zu beheben, soweit man nach einem Zeitraum von fünfzehn Monaten von stabilen Veränderungen sprechen kann. Wesentlich ist dabei, daß dem Therapeuten und dem Kind, das die Übungen bewußt anwendet, ein Mittel in die Hand gegeben ist, erneut auftretende Störungen wieder zu beheben.

Als Nebenprodukt der Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, daß sich Brain-Gym-Übungen positiv auf die kognitive Geschwindigkeit auswirken können. Bei allen 45 Kindern, die in den Versuch einbezogen waren, konnten die Leistungen im Zahlenverbindungstest von einem durchschnittlichen Prozentrang von 37,7 vor der Bahnungsübung auf einen durchschnittlichen Prozentrang von 57,2 gesteigert werden. Anders ausgedrückt bedeutet das, daß vor den Bahnungsübungen 37,7 Prozent der Kinder der entsprechenden Altersgruppen schlechtere Leistungen erzielt hätten, während der Prozentanteil schlechter abscheidender Vergleichskinder nach der Bahnung auf 57,2 Prozent anstieg. Auch die zusätzlichen Reiz-Reaktions-Versuche, die wir mit dem Wiener Determinationsgerät vornahmen, weisen in diese Richtung und bestätigen, daß durch die Bahnungsübungen eine Erhöhung der Reiz-Reaktionsgeschwindigkeit erreicht werden kann. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, daß in Einzelfällen im Gefolge dieser Beschleunigung die Fehlerquote anstieg. Das ist eine Beobachtung, die auch bei den kombinierten Lese- und Bahnungsübungen gemacht werden konnte. Einige Kinder lasen nach der Bahnung schneller, teilweise etwas hastiger, und in diesem Kontext konnte sich die Fehlerquote direkt im Anschluß an die Bahnungsübung sogar erhöhen. Im Laufe der Übungen ergab sich jedoch die Erfahrung, daß dieses

beschleunigte und fehlerhafte Lesen sich nach recht kurzer Zeit auf ein normaleres Niveau steuern läßt. Nachdem in solchen Fällen über einen Zeitraum von fünf bis zehn Minuten weitergelesen wurde, ließ sich eine angemessene Lesegeschwindigkeit erreichen und die Fehlerquote auf das erwartete niedrigere Niveau senken. Das ist eine Beobachtung, die im Gegensatz zum üblichen Leseverhalten von Legasthenikern steht. Normalerweise werden deren Leseleistungen mit zunehmender Lesedauer rapide schlechter, allein weil die Augen nicht mehr in der notwendigen Weise gesteuert werden können und geradezu „verkrampfen“, wie Augenärzte bestätigen, die sich mit dem Problem der Legasthenie befassen (vgl. Fischer 1993). Offensichtlich führen aber die Bahnungsübungen zu einem Training dieser Augensteuerung und damit könnte erklärt werden, daß die sonst übliche Verschlechterung der Leseleistung im Zeitverlauf nach den Bahnungen nicht auftritt.

Ein weiterer Wirkmechanismus der Brain-Gym-Übungen könnte darin begründet sein, daß in Zusammenhang mit den gegenläufigen Bewegungen der Arme und Beine die jeweiligen Strukturen beider Hirnhemisphären aktiviert werden und daß durch die Überkreuzung der Körpermitte auch das Hirnorgan, das beide Hemisphären miteinander verbindet (corpus callosum) zusätzlich aktiviert wird. Durch die Fixierung beziehungsweise die Bewegung der Augen während der Überkreuzbewegungen könnten weitere Hirnstrukturen einbezogen sein, die für die Steuerung dieser Augenbewegung zuständig sind. Auf diese Weise werden unterschiedliche Strukturen beider Seiten des Gehirns und das corpus callosum als deren Verbindungsorgan zu aktiver Tätigkeit veranlaßt. Dabei ist darauf zu verweisen, daß insbesondere bei Legasthenikern einerseits das koordinierte Zusammenwirken beider Hemisphären und andererseits die Ausreifung des corpus callosum gegenüber Normallesern wenig entwickelt ist. Wenn die Brain-Gym-Übungen an diesen kritischen Punkten Wirkung zeigen sollten, wie zu vermuten ist, wäre die Wirkung damit hypothetisch erklärbar.

Mit der vorliegenden Arbeit sollte der Versuch gemacht werden, die Wirkung dieser Übungen auf Leseleistungen, kognitive Geschwin-

digkeit und Gedächtnisfunktionen im Rahmen einer Pilotstudie zu beschreiben. Sie sei ausdrücklich als Pilotstudie bezeichnet, da einerseits die Anzahl verfügbarer Kinder mit Leserechtschreibschwierigkeiten für eine solche Studie natürlicherweise beschränkt ist. Andererseits sind alle Ergebnisse auf diese Population beschränkt und Untersuchungen an entsprechenden Kontrollgruppen stehen noch aus.

Literatur

- Dennison, P.:* Lehrerhandbuch Brain-Gym. Freiburg 1991.
- Donczik, J.:* LURIA 90 kurz (Kurzform der Lerntestbatterie „LURIA 90“ von Simnemitzkaya), Emmerting 1994.
- Fischer, B.:* Zur Entwicklung der Augenbewegungen – mögliche Beziehungen zu Leseproblemen. Vortrag 10. Fachkongreß Legasthenie. Berlin 1993.
- Mühlendyck, H.:* Das klinische Bild und Therapie von Lesestörungen bei frühkindlicher Beeinträchtigung der Akkomodation und/oder akkomodativer Konvergenz. Vortrag 10. Fachkongreß Legasthenie. Berlin 1993.
- Oswald, W.D., Roth, E.:* Der Zahlenverbindungstest. Göttingen 1987.

Sünnemann, H.: Hilfreiche Methoden beim Abbau von LRS und Lernstörungen – rechtshirnorientiertes Lernen, Kinesiologie, Klangtherapie –. Die Sprachheilarbeit 38 (1993) 6, 297-303.

Rumsey, J.M. et al.: Magnetic Resonance Imaging of Brain Anatomy in Severe Developmental Dyslexia. Archives of Neurology 10 (1986).

von Suchodoletz, W.: Zur Pathogenese von Leserechtschreibschwäche, Pädiatrie und Grenzgebiete 27 (1988).

Anschrift des Verfassers:

Dr. phil. Jochen Donczik
Fischerweg 8 b
84547 Emmerting

Dr. Donczik ist leitender Psychologe am sozialpädiatrischen Zentrum in Altötting. Eines seiner wesentlichen Arbeitsfelder ist die Diagnostik und Therapie von Kindern mit Teilleistungsstörungen. Darüber hinaus bemüht er sich in enger Zusammenarbeit mit dem gleichfalls am SPZ Altötting tätigen Sprechwissenschaftler Dr. V. Clausnitzer um den Einsatz edukinesiologischer Therapieformen in der Stotterertherapie.

Dr. Donczik gibt Brain-Gym-Kurse.



Jutta Breckow, Köln

Im interdisziplinären Team arbeiten lernen – ein Ausbildungsziel im gerontologischen Lehrbereich

Zusammenfassung

Anhand eines Qualifikationsprofils für Sprachbehindertenpädagogen wird deutlich gemacht, daß es zwar besonders im gerontologischen Einsatzbereich wichtig ist, im Team arbeiten zu können, daß aber sehr viele Kompetenzen teils vorausgesetzt, teils in der Ausbildung erworben werden müssen. Entwicklung wird als grundlegend nicht nur für den menschlichen Lebensweg allgemein, sondern auch für Hochschule und Studenten angesehen. Am Beispiel des Projekts „Integrative Sprach- und Bewegungsarbeit mit alten Menschen“ wird aufgezeigt, wie Studenten in ein zukünftiges Arbeitsfeld eingeführt werden und welche Ausbildungsziele damit erreicht werden können.

1. Das Qualifikationsprofil

Das nachstehende Qualifikationsprofil beruht auf dem Gedanken der Bewältigung beruflicher Aufgaben durch die Auseinandersetzung mit persönlicher Ausrüstung und sozialen Anforderungen. Fachliche und didaktische Kompetenzen wirken zusammen und tragen zur Nutzung der beruflichen Handlungskompetenzen und deren persönlichen Ausgestaltung bei.

Die vorgenommene Einschätzung der unterschiedlichen Relevanz der einzelnen Fähigkeiten variiert

- je nach persönlichen Vorstellungen von der Rolle des Sprachbehindertenpädagogen,
- je nach persönlichen Werthaltungen,
- je nach gesellschaftlichem Auftrag,
- je nach epochal herrschenden Denkrichtungen,
- je nach pädagogischem Arbeitsfeld.

Es wäre interessant und eine empirische Studie wert, dieses Profil von verschiedenen Gruppen (z. B. Sprachbehinderte, deren An-

gehörige, Studenten der Sprachbehindertenpädagogik, Sprachheillehrer, Logopäden, Dozenten der Sprachbehindertenpädagogik) füllen zu lassen und zu vergleichen. Hier ist zunächst aufgrund mehrerer Workshop-Gespräche eine vorläufige Einschätzung vorgenommen worden. In diesen Gesprächen haben sich neben einigen Ergänzungen hinsichtlich einzelner Fähigkeiten noch folgende erklärende Hinweise als notwendig erwiesen: Um zu vermeiden, daß die Aufzählung von Fähigkeiten ins Uferlose steigt, werden weitere mögliche Nennungen den im Profil genannten zugeordnet (siehe Abb. 1 S. 307).

Kommunikation enthält

- Dialogbereitschaft (persönliche Kompetenz)
- Gesprächsführung (soziale Kompetenz)
- Moderationstechnik (didaktische Kompetenz)
- Koordination und Leitung
- Metakommunikation (fachliche Kompetenz).

Kreativität

- Spielfähigkeit.

Kongruenz

- Echtheit.

Empathie

- Perspektivenwechsel.

analytisches Denken

- kritische Reflexion.

Konfliktfähigkeit

- Problembewältigung
- Ambiguitätstoleranz
- Durchsetzungsvermögen.

Werthaltung

- Achtung gegenüber dem anderen

- Akzeptanz.
- Teamfähigkeit*

- Gruppenorientierung.

Vermittlungsorientierung ist gerichtet auf die Vermittlung kultur- und gesellschaftsspezifischer Bildungsinhalte.

Als wesentliche Aussagen des Profils bezüglich der Ausbildung für den gerontologischen Bereich erscheinen mir folgende:

- Die bei Lehrern wichtige Vermittlungs- und Beurteilungsorientierung tritt in der Arbeit mit alten Menschen zugunsten der Beratungsorientierung zurück.

- Die im Alter wachsende Multimorbidität macht Kenntnisse aus anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen unabdingbar.

- Diese Multimorbidität ist auch das Hauptargument für die Schaffung von Projekten, in denen verschiedene Professionen kooperativ miteinander handeln.

- Der Einsatz in außerschulischen Institutionen eröffnet speziell in Altenheimen die Möglichkeit von Projektarbeit. Mit der Ausnutzung solcher Spielräume wird für Sprachbehindertenpädagogen die Fähigkeit zur Teamarbeit unbedingt notwendig.

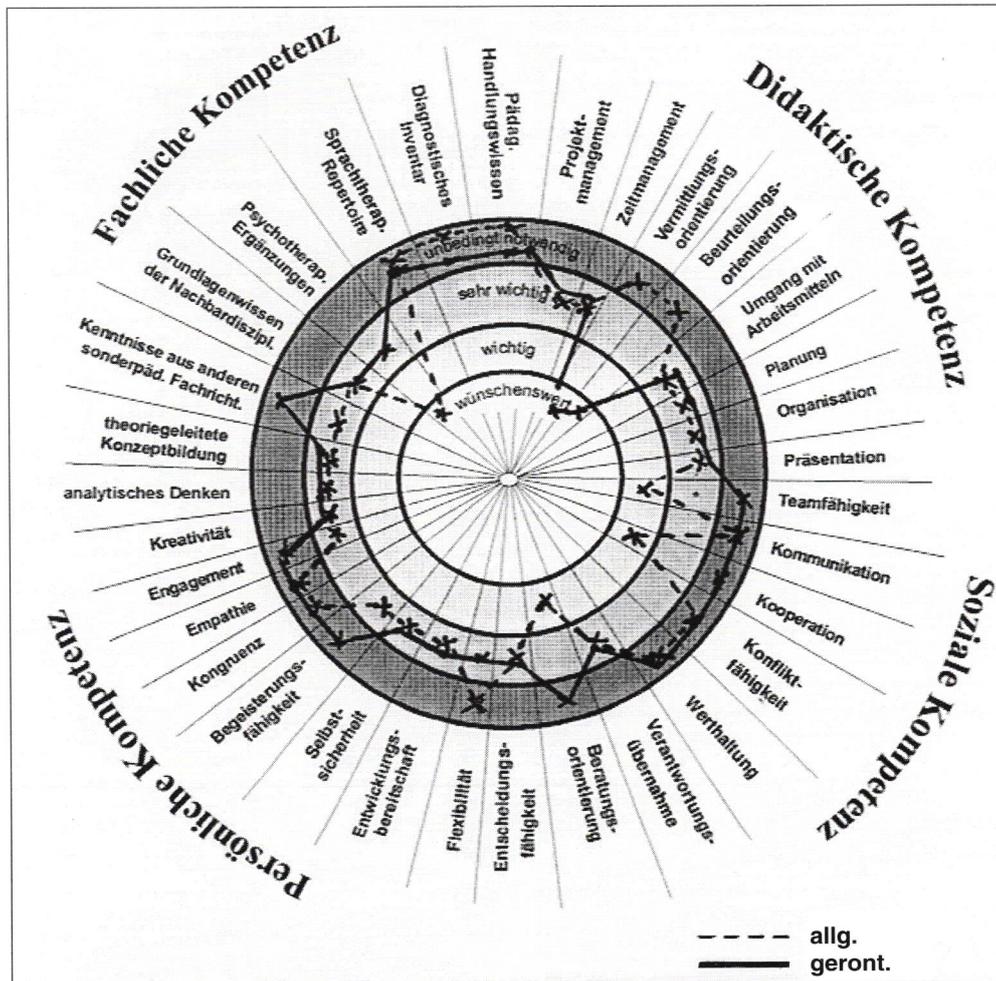


Abb. 1: Qualifikationsprofil für Sprachbehindertenpädagogen

2. Entwicklung als zentraler Begriff

Es ist in der Öffentlichkeit leider nicht selbstverständlich, und meine Erfahrung lehrt, daß immer wieder darauf hingewiesen werden muß, daß behinderte und alte Menschen von Entwicklung nicht ausgeschlossen sind. Es gibt Ärzte, die kein Rezept mehr für Sprachtherapie ausstellen, weil sie meinen, es habe keinen Zweck mehr, wenn der Patient zu alt ist. Es gibt Psychologen, die beim Stichwort Entwicklung nur an Kindheit und Jugendalter denken. Es gibt Lehrer, die die Entwicklung ihrer Schüler vorantreiben wollen, ihre eigene Entwicklung aber außer acht lassen. Daß Entwicklung ein lebenslanger Prozeß ist, der auf verschiedensten Ebenen stattfinden kann, scheint eine Trivialität, die dennoch immer wieder zum Lippenbekenntnis verkommt und besonders in der Ausbildung an der Universität ein Schattendasein führt.

Ich möchte deshalb Strukturen folgender Entwicklungsstränge kennzeichnen:

1. Ontogenetische Entwicklung nach *Erikson*,
2. Entwicklung innerhalb der Hochschule,
3. Entwicklung von Studenten innerhalb der Ausbildung.

Zu 1.: Nach *Erikson* bildet die Basis aller Entwicklung das Urvertrauen. Darauf baut sich das Erleben der eigenen Autonomie auf, der die Bewußtwerdung fremder Interessen, denen initiativ begegnet wird, entgegentritt. Im Werksinn wird die Beziehung zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt hergestellt. Die Erweiterung der Bewältigungsstrategien für die verschiedenen Lebenskrisen führt zu den nächsten Phasen der Lebensgestaltung: Identität im Jugendalter, Intimität im frühen Erwachsenenalter, Generativität im Erwachsenenalter und Integrität im reifen Erwachsenenalter (vgl. *Erikson* 1991, *Breckow* 1993 a, *Miller* 1993).

Zu 2.: Die Hochschule als Institution ist die Basis, um Theorien zu fundieren. Den Theorien tritt die Praxis gegenüber. Wenn nicht beides auseinanderklaffen soll, muß eine Beziehung hergestellt werden. Die wissenschaftliche Methodologie soll helfen, eine didaktische Struktur für den Austausch von Theorie

und Praxis zu finden und eine Weiterentwicklung durch Forschung zu leisten.

Zu 3.: Die Studenten bringen in ihre Ausbildung bereits eine persönliche Ausrüstung mit, die im Qualifikationsprofil auf der unteren Hälfte des Kreises z. T. schon angelegt ist. Sie bringen eigene Erfahrungen mit und müssen während der Ausbildung Möglichkeiten erhalten, berufsbezogene Erfahrungen zu sammeln, denen die gelernten Theorien (siehe fachliche Kompetenz im Qualifikationsprofil) entgegentreten. Um beides in Verbindung bringen zu können, müssen Praxisversuche von Dozenten begleitet werden. Die Erweiterung des pädagogischen Handlungsrepertoires wird durch kritische Reflexion (analytisches Denken ist Voraussetzung dafür) unterstützt und führt zur Gestaltung eines persönlichen beruflichen Kompetenzprofils.

Mit diesen kurzen Entwürfen sollte angedeutet werden, daß Entwicklung auf vielen Ebenen und in verschiedenen Bereichen eine zentrale Rolle spielt und besonders bei der Ausbildung in der Hochschule stärker ins Bewußtsein der Lehrenden rücken muß. Im folgenden werden Vorschläge gemacht, wie dies konkret geleistet werden kann.

3. Hochschuldidaktische Entwürfe

Es wurde zu Beginn festgestellt, daß die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, als ein wesentliches Ausbildungsziel angesehen wird. Dies nicht nur verbal-theoretisch zu vermitteln, sondern auch in der Praxis erfahrbar zu machen, wurde unter dem Aspekt der Entwicklung gefordert. Das bedeutet konkret, daß Hochschullehrer wie Lehrer und Sprachtherapeuten als Modell fungieren. Das ließe sich verwirklichen, indem zwei Lehrende ein Seminar zusammen durchführen. Ihr Abstimmungsverhalten und ihre Form der Aufgabenteilung können, wenn sie offengelegt und reflektiert werden, auf mögliche Konflikte im späteren Berufsfeld der Studenten vorbereiten und Bewältigungsstrategien dafür aufzeigen.

Daß solche Zusammenarbeit sehr selten stattfindet, hat folgende Gründe:

- Arbeitsüberlastung durch zu hohe Studentenzahlen,

- erhöhtes Stundendeputat durch veränderte Kapazitätsberechnung,
- hierarchische Struktur (Welcher Professor lernt von seinen Mitarbeitern?),
- Seminarkonzepte müssen neu erstellt werden.

Die aufgelisteten Probleme sollen keine Rechtfertigung sein, um Teamteaching in der Hochschule zu umgehen, sondern zur klaren Zielorientierung dienen, damit diese Hindernisse überwunden werden.

Ein anderer Weg, Studenten auf ihren Beruf so vorzubereiten, daß sie ein Mindestmaß an Handlungskompetenz erreichen, ist die Projektarbeit. Im Rahmen des Projekts „Integrative Sprach- und Bewegungsarbeit mit alten Menschen“ (ISBA) an der Universität zu Köln (vgl. Breckow 1993a, b und 1994) können Studenten lernen, wie schwierig, aber auch wie fruchtbar interdisziplinäre Zusammenarbeit sein kann. Die ISBA findet in Altenheimen in Form von Gruppensitzungen statt. Teilnehmer sind 4 bis 6 hochbetagte kommunikationsbehinderte Menschen, Personal aus dem sozialen Dienst der Altenheime, Angehörige (wenn auch selten) und Studenten der Sprachbehindertenpädagogik. Da die meisten der alten Teilnehmer im Rollstuhl sitzen, wurde es notwendig, als Fachleute eine Krankengymnastin, einen Bewegungstherapeuten, eine Rollstuhltanzlehrerin und eine Altenpflegerin heranzuziehen, die ihre Kompetenzen nicht nur den alten Menschen, sondern auch den Studenten zugute kommen ließen. Dadurch wurden folgende Erfahrungen möglich:

- Jeder bringt seine persönlichen Kompetenzen ohne Konkurrenzdruck ein.
- Jeder ist bemüht, Mißverständnisse zu erkennen und auszuräumen.
- Jeder koordiniert sein Verhalten mit dem der anderen.
- Jeder hat das Recht, eigene Ideen zum Thema einzubringen.

Es wurden bei dieser Arbeit bisher folgende Probleme und Aufgaben klar:

- Es bestanden anfänglich Unsicherheiten bezüglich verschiedener Erwartungen (eigenes und fremdes Selbstverständnis).

– Es mußte die spezifische Kompetenz des Sprachbehindertenpädagogen herausgearbeitet werden.

– Es mußten eigene Erfahrungs- und Wissenslücken erkannt und selbständig Informationen eingeholt werden.

– Es mußte Abstimmungsverhalten eingeübt werden.

– Es mußte Koordination mit weiteren Institutionen (z. B. Behindertentransport, Pflegestation) geleistet werden.

– Es mußte mit einem Stück Verantwortung für die alten Menschen auch Verantwortung für die eigene Kompetenzerweiterung übernommen werden.

Während der Dauer von 4 Semestern bestätigt sich in jedem Semester erneut, daß Projektarbeit außerordentlich geeignet ist als Versuchsfeld für Studenten zur Entwicklung ihrer beruflichen Handlungskompetenz, speziell was die Zusammenarbeit mit anderen Professionen betrifft. Mir ist allerdings bewußt, daß das vorgestellte Projekt eher eine Ausnahme als der Regelfall sein kann, da durch finanzielle Unterstützung des Bundesministeriums für Familie und Senioren die Möglichkeit bestand, Krankengymnastin, Rollstuhltanzlehrerin und Altenpflegerin zu engagieren und sie so in die gemeinsame Arbeit von Studenten, alten Menschen und deren Begleitpersonen einzubinden. Dennoch ließe sich m. E. auch im Rahmen der Universitätsmittel einiges bewegen. Wenn Hochschullehrer mit ihren Studenten aus der Universität hinausgehen in verschiedene Institutionen, werden sie erfahren, daß oft große Bereitschaft zur Zusammenarbeit besteht, da der Alltagstrott an Farbe gewinnen, das Engagement der Studenten auch entlastend wirken, die Betreuungsrelation verbessert und einem sogenannten Burnout entgegen gewirkt werden kann. Die Studenten ihrerseits können bei ihren ersten Schritten in Richtung auf ihr Berufsleben begleitet und unterstützt werden.

Literatur

- Breckow, J.: Kommunikation im Alter – Schwierigkeiten und sonderpädagogische Hilfestellungen. Die Sprachheilarbeit 38 (1993 a) 4, 199-206.

Breckow, J.: Integrierte Sprach- und Bewegungsarbeit mit alten Menschen. In: *Berghaus, H.C./Sievert, U.* (Hrsg.): *Behinderung im Alter – Kommunikation.* Tagungsbericht der 2. Fachtagung der Heilpäd. Fakultät der Universität zu Köln. Köln 1993 b, 59-77.

Breckow, J.: Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Projekt „Integrative Sprach- und Bewegungsarbeit mit alten Menschen“ (ISBA). In: *Berghaus, H.C., Sievert, U.* (Hrsg.): *Behinderung im Alter – Muß Hilfe professionell sein?* Tagungsbericht der 3. Fachtagung der Heilpäd. Fakultät der Universität zu Köln (voraussichtlich Köln 1994).

Erikson, E.H.: *Identität und Lebenszyklus.* Frankfurt/M. 1991.

Heinze, T., Räderscheidt, B., Rode, G.: Praxisforschung in der Hochschule. *Bildung und Erziehung* 36 (1983) 2, 189-201.

Kammertöns, A.: Was ist ein „gutes Studienseminar“? *Neue deutsche Schule* 11 (1994), 6-7.

Miller, P.H.: *Theorien der Entwicklungspsychologie.* Heidelberg 1993.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Jutta Breckow
Universität zu Köln
Klosterstr. 79 b
50931 Köln



Rita Zellerhoff, Düsseldorf

Wechselwirkungen von Sprache und Handlung im Sachunterricht der Schule für Sprachbehinderte

Zusammenfassung

„Dein Rad eiert!“

Das war er, der *erste Satz*.

Der erste *richtige* und *vollständige Satz*.

Der erste *im Sinne der Erwachsenennorm* richtige und *vollständige Satz*.

Oder aber war es doch *gar kein Satz*?

Vielleicht war es nur ein *unanalysiert* nachgesprochenes *Etwas*.

In jedem Fall war es der Durchbruch der *Quelle*, aus der die *Sätze sprudeln*.

Ich will aufzeigen, daß der Sachunterricht ein wichtiges Erfahrungsfeld ist, das für alle Schüler artesische Kräfte birgt, die sprudeln können, wenn nicht nur über Menschen und Sachen gesprochen wird, sondern wenn mit anderen Menschen gemeinsam, mit Tieren, Pflanzen und Sachen Planvolles geschieht. An der Schule für Sprachbehinderte kann die Wechselwirkung von Sprache und Handeln im Sachunterricht darüber hinaus sonderpädagogische und therapeutische Wirkungen haben. In diesem Beitrag will ich an wenigen Beispielen aufzeigen, welche grundsätzlichen und welche spezifischen Möglichkeiten der Sachunterricht für die Evokation von Sprache und Handlungsfähigkeit bei sprachbehinderten Kindern bietet. – Ich fände es schön, wenn die Beispiele, die ich hier aufzeige, auch für Kinder in anderen Schulen Schule machten.

1. Sprachtheoretische Überlegungen

In meinem Aufsatz verstehe ich „Sprache“ in ihrer umfassenden alltagssprachlichen Bedeutung. Auch wenn ich voraussetze, daß der Mensch als sprachbegabtes Wesen wesentliche Voraussetzungen zum Spracherwerb mitbringt, so benötigt er zur Hervorlockung dieser Fähigkeit einen sozialen Prozeß, in dem er die Sprache erwirbt.

1.1 Handlung und Sprache als Element der Tätigkeit

Nach der Aneignungstheorie der russischen Schule geht Sprache sowohl ontogenetisch als auch phylogenetisch aus primärer sozialer Handlungsfähigkeit hervor. Sprache und

Handlung sind Elemente der Tätigkeit. Beide Aspekte haben wichtige integrierende Funktionen für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen (vgl. *Leontjew* 1980).

1.2 Sprache und Abstraktion

Die Sprache ermöglicht die Widerspiegelung der Wirklichkeit. Als ein abstraktes Bezugssystem erlaubt sie dem Menschen den Austausch von Gedanken, enthebt sie ihn aus der Kontextabhängigkeit, stellt sie ihm die Mittel zur Reflexion über die Wirklichkeit bereit.

1.3 Handlung, Sprache und Abstraktion

Handlung und Sprache ermöglichen die Vermittlung von Wissen auf unterschiedlichen Stufen der Abstraktion. Die Abstraktion wird nach *Bruner* aus einer breiten enaktiven Basis generativer Gewohnheiten oder Aktions-schemata gespeist, die sich auf der ikonischen Ebene in Vorstellungsbildern verdichten, um dann auf der begrifflichen Ebene unanschaulich abstrakt symbolisiert zu werden. Die Modi des Wissens sind jedoch nicht voneinander abgehoben, sondern gehen ineinander über. Auf der abstrakten Ebene des Wortes gibt es unterschiedliche Stufen der Anschauung, die als Hilfsmittel oder Eselsbrücken, etwa als Analogien, das Verständnis erleichtern können, im Einzelfall aber auch erschweren können. So kann die als Vorstellungshilfe gedachte Bezeichnung „*Tunwort*“ verhindern, daß die Wortkategorie des Verbs erfaßt wird, denn wie sollte ein Kind erkennen, daß „sich ausruhen“ auch ein Verb ist, „das Arbeiten“ hingegen ein Nomen.

Auch auf der Ebene des Handelns sind die Abstraktionsstufen fließend, wie ich an Beispielen aus der Geschichte der Naturwissenschaften verdeutlichen will.

In meinem ersten Beruf als Physiklaborantin habe ich erfahren, daß einige bahnbrechende Erfindungen durch Laborieren, Werkeln oder gar Schludern entstanden sind, die wohl auch nach reiflicher Überlegung rein deduktiv hätten *erfunden* werden können, vielleicht aber auch nie erfunden worden wären. Sicher kennen viele die Geschichte der Entdeckung des Penicillins, das ja im Wortsinne nicht *erfunden*, sondern *gefunden* wurde. Die Wahrscheinlichkeit des Findens im Sinne des *Erfindens* kann durch planvolles Tun, durch systematisches Suchen erhöht werden. Wenn dann erst einmal das Muster erkannt wurde, nach dem eine Sache strukturiert ist oder nach dem sich ein System aufbaut, können dann deduktiv, z. B. durch Extrapolation, neue Erkenntnisse abgeleitet werden. Systematische Forschung hat hier ihr Aufgabenfeld. Auf diese Weise wurde das Periodensystem der Elemente und die Planetoiden in der Umlaufbahn der Erde entdeckt. Daneben gibt es aber auch Grundlagenforschung mit einem unordentlichen, spielerischen, kreativen Moment. Forschen um des Forschens willens, nicht um etwas zu beweisen, sondern um durch Zufall etwas zu finden. Oft ist ein Mangel an Ressourcen der Motor neuer Erfindungen, der kreative Lösungen gebiert und Menschen zum planvollen Tun veranlaßt, etwa der Erfindung des Porzellans. Indem Dinge aus ihrem Verwendungszusammenhang gelöst und neu kombiniert werden, entstehen oft überraschende neue, oft sogar bahnbrechende Erkenntnisse. Hier spielen schöpferische, spielerische Elemente mit in der Forschung hinein.

2. Sprachliche und handlungsbezogene Defizite bei sprachbehinderten Kindern

In unserer Zeit ist den Schülern in der Regel der Raum, in dem sie sich Dinge *handelnd* erschließen können, *ab-handengekommen*. Zu Hause haben viele Kinder keine Gelegenheit mehr, mit Dingen verantwortungsvoll umzugehen. Allein die Tatsache, daß ein Kind jeden Tag im Haushalt bestimmte Dinge tun muß, etwa den Mülleimer zur Tonne zu bringen hat, erhöht ja noch nicht seinen Handlungsspielraum, vielmehr gleiten solche lästigen Beschäftigungen in Routinen ab, die als automatisierte Bewegungsabläufe keine neu-

en Erfahrungen mehr bringen und dem Kind keine oder kaum planerische Aktivitäten abverlangen, aber wertvolle Zeit in Anspruch nehmen.

Kinder, deren Sprachentwicklung verzögert ist, haben häufig schon auf der Basis der Erkenntnistätigkeit Defizite. Beeinträchtigungen von Wahrnehmung und Motorik (vgl. *Affolter* 1988) können ihre enaktive Auseinandersetzung mit der Welt erschweren. Aus den Schwierigkeiten können sich über negative Selbst- oder Fremdattributierungen weitere emotionale und volitionale Probleme ergeben, die sich in negativen Zirkeln verstärken können. *Affolter* berichtet von Kindern, die wegen ihrer Wahrnehmungsschwierigkeiten aus sozialen Gruppen ausgegrenzt wurden (vgl. *Affolter* 1988).

Eine Kollegin gab mir zu bedenken, daß Kinder deshalb möglicherweise nicht gelernt haben, mit Holzbausteinen zu spielen, weil im Kindergarten dieses lukrative Spiel immer von einer Gruppe dominanter Kinder mit Beschlag belegt worden war (persönliche Mitteilung). Es gibt jedoch auch Kinder, die diesen Mangel durch andere Stärken, wie etwa ein gutes Gedächtnis, kompensieren können und eloquent reden können, ohne jedoch das Gesagte mit Inhalt füllen zu können. Sie verwenden Worthülsen, ihre Beiträge sind inhaltsleer.

Bei Menschen mit Sprechablaufstörungen vermutet *Bartsch*, daß die Verknüpfung der abstrakten Sprachebene mit der materialen Basis gestört ist. Dies äußert sich z. B. in der zurückgenommenen Gestik, die sich ja oftmals aus Handlungsvollzügen entwickelt (vgl. *Bartsch* 1983). Wenn die strukturelle Entwicklung der Sprache betroffen ist, so liegen weitere Besonderheiten vor, die ich in diesem Aufsatz nicht hinreichend klären kann.

3. Handlung, Sprache und Abstraktion – Wechselwirkungen im Unterrichtsprozeß des Sachunterrichts an der Schule für Sprachbehinderte

Um den Mangel an Handlungsfähigkeit zu kompensieren, ist es wichtig, daß die Schüler konkret mit Menschen und anderen Lebewesen umgehen lernen und die Chance haben, sich mit realen Gegenständen auseinanderzusetzen. Dabei müssen sie Verfahren der

Systematisierung und Darstellung entwickeln, um die Erkenntnisse für sich zu ordnen und zu speichern und um sie gegebenenfalls anderen mitzuteilen. Die konkrete Auseinandersetzung wird durch die Planung des Lehrers oder eines anderen „Experten“, z. B. eines kompetenten Schülers, gelenkt. Dabei können einzelne oder auch mehrere Phasen von den Schülern selbst exploriert werden, wenn sie über analoge Vorerfahrungen verfügen (vgl. *Suin de Boutemard 1975*).

Der unmittelbare Umgang der Kinder mit konkreten Gegenständen bietet den Vorteil, daß durch die Verknüpfung von Situation und Sprache eine Redundanz entsteht, in der eine elliptische Antwort ausreicht, das bedeutet, daß zunächst obligatorische Satzglieder ausgelassen werden können, ohne den Sinn zu verstellen. Die Textentlastung (Auslassung obligatorischer Elemente) ermöglicht die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf andere Aspekte, etwa auf Determinationselemente, sofern sie für das Kind wichtig sind.

Auf die Frage „Was baut ihr da?“ antwortet das Kind etwa: „eine alte, römische Wasserleitung“ anstelle des redundanten Satzmustertrainings: „Das ist eine Wasserleitung“. Schließlich müssen Kinder auch lernen, Dinge oder Sachverhalte zu definieren oder eindeutig zu beschreiben. Die hier geforderten kognitiv akademischen Sprachfähigkeiten (vgl. *Fthenakis 1985*) werden aber im Anschluß an den konkreten Aneignungsprozeß erworben.

Handlung hat jedoch über die Sprache hinausgehende Aspekte, die für Kinder bedeutsam sind. Sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang das Produkt der Handlung. Wird es aufgegessen, so ist es verschwunden, das Verspeisen kann aber wichtige elementare Bedürfnisse befriedigen, und die gemeinsame Unterrichtssituation kann emotional befriedigend für das Kind sein, etwa wenn es sich um sein Geburtstagsfrühstück handelt.

Das Produkt der Handlung ist darüber hinaus ein Medium, in dem die Planung und Realisation des Unterrichts zum Ausdruck kommt, in dem der Prozeß der Herstellung quasi „geronnen“ ist. Das Produkt bietet daher, wenn es nicht aufgegessen wurde, einen Anknüpfungspunkt für die Dokumentation des Pro-

zesses, an dem sich noch etwas zeigen läßt. An einem handgefertigten Produkt sind freilich noch mehr „Werkspuren“ als an einem „Baukastenmodell“ oder gar einem Computerprogramm. Dennoch können alle Produkte emotionale Wirkungen erzeugen, wie etwa die Freude über die erbrachte Leistung. Für sprachbehinderte Kinder kann diese Wirkung der Handlung kompensatorische Bedeutung haben, wenn ein Kind die Erfahrung macht: „Das kann ich“, „Das habe ich gemacht“. Dieser Aspekt hat natürlich für alle Kinder Gültigkeit. *Schirmacher* hat ihn für ausländische lernbehinderte Kinder als bedeutungsvoll herausgestellt.

Bei der Planung einer Handlung gewinnt Sprache als Mittel zur Konkretisierung der Vorstellung an Bedeutung. Sprache muß hierbei nicht notwendigerweise sprachlich sein. In der Lebenspraxis der Erwachsenen taucht sie ja auch in solchen Situationen als Schriftsprache auf, z. B. als Spick- oder Merkzettel. Denkbar sind auch ikonische Zeichen, die zwischen konkreten Erfahrungen und Abstraktion vermitteln können.

Auch während der Handlungen kommt es in einem kooperativen Prozeß zu dialogischen Formen, bei denen die Notwendigkeit besteht, die verschiedenen Personalstufen anzuwenden. Im Hinblick auf den Wortschatzerwerb kann es hilfreich sein, wenn sich die Bezeichnung mit der konkreten Erfahrung verbindet, denn die konkreten Erfahrungen erhöhen als Konnotationen die Verankerung der neuen Bezeichnungen im Gedächtnis.

Die Schule für Sprachbehinderte des Landes Nordrhein-Westfalen hat eigene Richtlinien, unterrichtet aber nach den Lehrplänen der Grundschule. Diese Lehrpläne sind nach breiter Diskussion in der Lehrerschaft „von unten“ erneuert und von der Überfrachtung mit Wissensstoff befreit worden. Sie bieten die Chance zu einem offenen, handlungsorientierten Unterricht, der konkrete Erfahrungen ermöglichen soll. Darüber hinaus gab es ein Projekt zur Öffnung der Schulen, so daß die Hereinnahme außerschulischer Wirklichkeit in die Schule ebenso erwünscht ist wie das Aufsuchen der Lebenswirklichkeit durch die Kinder und Lehrer. Die Lernbereiche Sachunterricht

und Sprache sind eng miteinander verzahnt. In den ersten beiden Schuljahren werden sie in der Stundentafel gemeinsam ausgeworfen (vgl. *Der Kultusminister Nordrhein-Westfalen* 1985). Die Schule für Sprachbehinderte hat eine fünfjährige Grundschulpflicht. Das ermöglicht ihr, den Eingangsbereich noch stärker zu differenzieren und mehr Zeit zu handlungsbezogenem Lernen zu gewinnen.

3.1 Ein Beispiel aus dem sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich

Das folgende Beispiel wurde von Studentinnen der Universität zu Köln an der Schule für Sprachbehinderte des Primarbereichs in Köln für ein viertes Schuljahr geplant und durchgeführt. In einer Unterrichtsreihe zum Thema „Wie war das bei den Römern? – Die römische Wasserleitung in Köln“ konnten die Schüler konkrete Erfahrungen sammeln und schließlich ein Tonmodell der römischen Wasserleitung herstellen.

Die Schüler stiegen dafür in ein Teilstück eines römischen Abwasserkanals, das sich in der Kleinen Budengasse unter einem römischen Prätorium befindet. Dieser Abwasserkanal ist über etwa 100 m begehbar und sehr eindrucksvoll, wie die Tonbandaufzeichnungen der Kinder vor Ort demonstrierten. „Mit großem Eifer begannen die Schüler nach einer kurzen Einleitung mit ihrer multimedialen Dokumentation über Tiefe, Länge (Schritte), dicke Steine, Algen, tropfendes Wasser, Akustik (Echo), Türen, Schächte...“

Die Tonbandaufzeichnung war in Hinblick auf die Auswahl von „schaurigen“ Adjektiven, aber auch in Hinblick auf die schaurige, stimmliche Gestaltung interessant. Die Kinder sprachen geheimnisvoller, leiser, verhauchter und ließen die Vokale und Semivokale stärker nachklingen. Ohne daß ihnen zuvor diese Suprasegmentalia bewußt gemacht wurden, half ihnen das Szenario zu einer stimmigen Wiedergabe des Raumeindrucks. Die Aufnahme war so überzeugend, daß auch die Studenten der anderen Gruppe äußerten, daß sie in den römischen Abwassertunnel absteigen wollten.

Bedenkt man, daß sprachbehinderte Kinder, besonders Kinder mit Sprechablaufstörungen, in der Modulationsfähigkeit ihrer Stimme

beeinträchtigt sind, so kann das Aufsuchen geeigneter Hallräume einen modulierenden Effekt haben.

Vielleicht sollten angehende Lehrer für Sprachbehindertenschulen in römischen Amphitheatern sprechen üben.

In Anlehnung an eine Kölner Legende „Die Dombauwette“ (vgl. *Wolff*), in der die römische Wasserleitung eine entscheidende Rolle spielt, wurde dann aus Ton ein Modell der Wasserleitung gebaut, das aus einzelnen Segmenten der Kinder zusammengesetzt wurde. Dieses Modell erhielt ein Gefälle, so daß den Kindern anschaulich das Landschaftsgefälle vor Augen geführt wurde.

„Aus den von den Schülern erarbeiteten Tonklumpen und Quadern wurden die Trägersäulen des Aquäduktes errichtet (auf einem mit Folie abgedeckten Tisch), dann formten sie Rinnenstücke und kitteten sie auf den Säulen liegend zu einer Wasserleitung aneinander. Zum Schluß, die Schulglocke war von den Schülern gerne überhört worden, wurde die gemeinsam errichtete Wasserleitung erfolgreich und funktionstüchtig eingeweiht. Das Wasser floß oben aus der Eifel nach Köln hinunter (Gefälle nicht vergessen!)“

Ich will in diese Sequenz nichts „typisch“ – Sprachheilpädagogisches hineininterpretieren. Für Schüler einer Grundschulklasse wären die positiven Implikationen dieser Sequenz ebenso bedeutsam gewesen:

- Förderung von Kooperation und Verantwortung in der Gruppe
- Aktivierung und Motivierung durch praktisches Tun
- Schulung der Feinmotorik – Ausgleich von taktil-kinästhetischen Wahrnehmungsstörungen
- Modellbildung als Hilfe zur Abstraktion: „Gefälle“
- Erprobung des Modells – Hinführung zum Experimentieren
- Tempusform der vollendeten Vergangenheit.

In der Schule für Sprachbehinderte muß die Sprache jedoch in noch größerem Maße in der Erfahrung der Kinder auf einer konkret

anschaulichen Basis verankert werden. Doch dabei darf es nicht bleiben. Die Abstraktionsfähigkeit der Kinder kann geschult werden, indem die konkret erfahrenen Zusammenhänge in andere Verwendungszusammenhänge übertragen werden. In Köln gibt es leider nicht sehr viele Gefällstrecken, aber vielleicht führt ja ein Ausflug die Schüler in die Eifel. Die „Himmelsleiter“ hat ein Gefälle von mehr als zehn Prozent!

3.2 Beispiel aus dem naturwissenschaftlich-technischen Bereich

Die folgenden Beispiele stammen aus dem naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts, wobei die Giraffe im Rahmen einer unterrichtlichen Übung an der Universität zu Köln durch mich gefertigt wurde. Das Bild erklärt sich aus sich selbst. (vgl. Abb. 1).

Auf dem Forum stellte ich die Arbeit als einen möglichen einfachen Einstieg in den Umgang mit der Säge vor, wie er im zweiten Schuljahr der Schule für Sprachbehinderte möglich sein

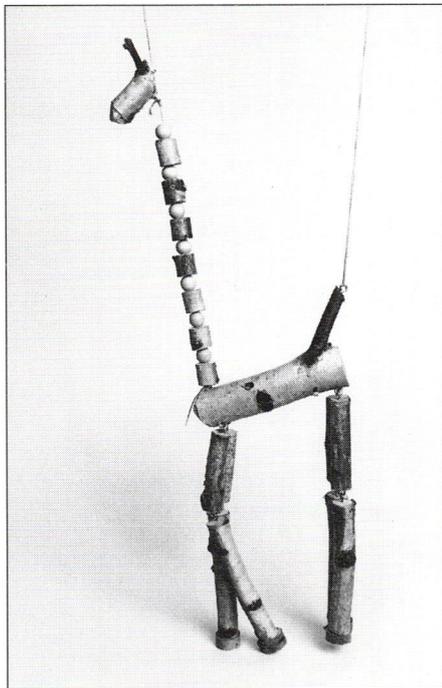


Abbildung 1

sollte. Eine Fachleiterin aus dem Studienseminar Köln machte mich darauf aufmerksam, daß es wichtig sei, daß das Material aus der Natur stamme. Im fächerübergreifenden Sachunterricht würden die Schüler der Sprachheilschule Köln Verantwortung für die Natur übernehmen, in dem sie beispielsweise Baumpaten werden.

Der Auseinandersetzung mit dem Material könnte eine genaue Beobachtung der Bäume vorausgehen. Eine Lehramtsanwärterin aus der Sprachheilschule in Wuppertal hat die Aufmerksamkeit der Schüler dadurch auf die Vergabelungen der Äste gelenkt, daß sie die Kinder unterschiedliche Äste abtasten ließ, dann die Formen visuell an einem großen Ast wiederfinden ließ und schließlich die Kinder dazu aufforderte, unterschiedliche Verästelungen nachzukneten. Durch die Reduzierung der Wahrnehmung auf einen einzelnen Sinneskanal gelang die Fokussierung der Aufmerksamkeit, während das anschließende Kneten die Integration der Wahrnehmungskanäle erforderte.

Für die Auswahl der Holzstücke für die Giraffe war die spätere Verwendung als Kopf, Rumpf, Halswirbel oder Beinglieder maßgebend. Der haptische Eindruck des Umfangs eines Holzes, als Dicke attribuiert, ist ein relationaler Aspekt, der sich erst ausbildet, wenn die Schüler von den konkreten Erfahrungen abstrahieren können. Im zweiten Schuljahr der Sprachheilschule wäre der Ausdruck noch als absolute polare Größe gesetzt in dem Sinne: ein Zweig ist dünn oder dick. Das Adverb dick wird dann mit dem Rumpf verbunden, das Adverb dünn mit den Gliedmaßen. Daß die Giraffe mit dem Menschen die Anzahl der Halswirbel gleich hat, liegt vermutlich noch nicht im Interesse der Kinder. Aber daß es so wenige sind, mag sie erstaunen. Für die Planung ist ein Messen und Vergleichen der Längen wichtig. Hier könnten die Komparative am konkreten Material erprobt werden. Doch auch bei der Giraffe müßte der Oberschenkel länger als der Unterschenkel sein, in diesem Aspekt recurriere ich auf meine künstlerische Freiheit.

Bevor die Kinder mit dem Sägen beginnen, muß der sichere Gebrauch des Werkzeugs erlernt werden. Eine genaue Betrachtung läßt

Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Werkzeugen erkennen. Allen Werkzeugen gemeinsam ist die Tatsache, daß sie ein Werkteil und ein Griffteil besitzen. Der Griff der Werkzeuge ist so augenfällig, daß Kinder von selbst auf diese Besonderheit kommen. Der Griff des Werkzeugs hat für Kinder einen hohen Aufforderungscharakter. Beim Sägen ist es wichtig, daß sie rhythmisierte Bewegungsabläufe einüben. Hier kann es hilfreich sein, daß Kinder mit einer Stottersymptomatik in den Bewegungsrhythmus eingeführt werden. Das Führen der Hand geschieht im Sinne *Affolters* solange, bis das Kind seinen eigenen Rhythmus gefunden hat. Hilfreich sind dabei Lieder mit gleichbleibendem Rhythmus, die den Bewegungsverlauf steuern können.

Bei meiner Arbeit an der Schule für Sprachbehinderte habe ich mit über dreißig Kindern gesägt. Nur eines war dabei, daß zu Hause über einen Werkzeugkasten verfügt, aber auch dieses Kind hatte vorher noch nie gesägt. Es gab Kinder, die mit der Säge auf das Holz schlugen, nachdem sie aus ihrem Sägetakt gekommen waren. Diese Schwierigkeit in der Koordination der Bewegungsabläufe scheint mir symptomatisch für sprachbehinderte Kinder zu sein. Diese Aussage ist jedoch mein subjektiver Eindruck, der noch nicht hinreichend überprüft ist.

Daß eine Rhythmisierung der Bewegung zu einer Rhythmisierung des Sprechens führen kann, hat sich in vielen therapeutischen Ansätzen erwiesen (vgl. *Elstner* 1992). Es ist jedoch auch denkbar, daß die Umlenkung der Aufmerksamkeit auf das Sägen die geschilderte Wirkung erzielen kann.

Schließlich möchte ich noch anführen, daß die Unterscheidung von Verb und Nomen mit Leichtigkeit an dem Satz verdeutlicht werden kann: „Mit einer Säge sägen“, doch ist dieser Satz tautologisch, darum biete ich zwei Sägen an: die Feinsäge und den Fuchsschwanz. „Womit willst du sägen, mit der Feinsäge oder dem Fuchsschwanz?“ ergäbe dann einen Sinn.

Den lenkbaren Lastwagen habe ich in einem einwöchigen Projekt mit Schülern meines vierten Schuljahres hergestellt. Die Arbeit stammt von einem mehrsprachigen Schüler,

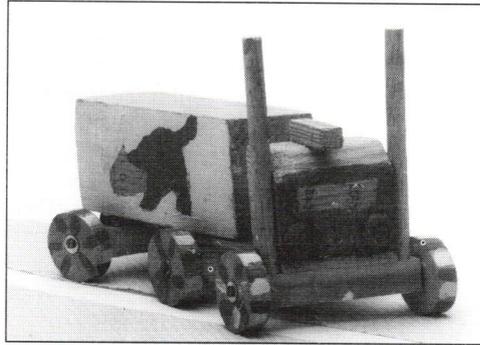


Abbildung 2

der in seiner Grundschule als „Esek“ titulierte wurde und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit aufgegeben hatte. Er half mir als „Tutor“ im Fachunterricht eines dritten Schuljahres. Der eingangs zitierte Satz war der erste Satz, den er sehr selbstbewußt äußerte, weil er über das Know How verfügte, den Mangel zu beheben. Bei diesem Jungen war die Steigerung des Selbstvertrauens durch die Freude am eigenen Können sicherlich eine wichtige Triebfeder für seine sprachliche Weiterentwicklung.

Die kleine Hexe, die ich mit Anna, einem Aussiedlerkind aus Polen, gefaltet habe, zeigt, daß auch mit Papier nach dem Prinzip der „Stabilität durch Verformung“ Objekte herge-

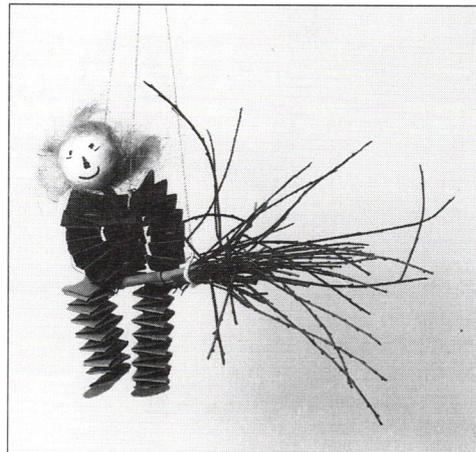


Abbildung 3

stellt werden können. Papier aber gibt es allüberall. Darum sage ich wie im Nuffield Science Juniorprojekt: „Making a start!“ (vgl. Schwedes 1976)

4. Schlußüberlegungen

Was ist das sprachheilpädagogisch Spezifische an der Wechselwirkung von Sprache und Handlung im Sachunterricht? Es ist kein prinzipieller, sondern ein gradueller Unterschied: die Intensität und Ausdauer, mit der immer wieder auf die Kinder mit ihren je besonderen Förderbedürfnissen eingegangen wird:

- Anbahnen von Sprache und Handeln
- Ausgleich von sozialer und emotionaler Deprivation
- Bereitstellung von Spiel- und Erfahrungsräumen
- Kompensation von Wahrnehmungsschwächen
- Hilfen zur Strukturierung von Wirklichkeit
- Hinführung zur Abstraktion.

Diese Aufgaben erfüllt auch die Grundschule (vgl. Möller 1983), aber sie kann die Aufgaben nicht in der Intensität leisten, in der sie für sprachbehinderte Kinder notwendig wäre, es sei denn, daß sich auch die Grundschule weg von einer Instanz der Verteilung sozialer Rollen hin zu einer Schule entwickelte, in der sich Kinder nach ihren Bedürfnissen entwickeln können und in der sie notwendige individuelle sonderpädagogische und therapeutische Hilfen erhalten.

Literatur

- Affolter, F.*: Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen 1988.
- Bartsch, E.*: Entwurf einer handlungsorientierten Sprechtherapie. In: *Allhoff, D. W.* (Hrsg.) Mündliche Kommunikation, Störungen und Therapie. Frankfurt/M. 1983. 21-42.

Der Kultusminister Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien für die Grundschule; Sachunterricht, Sprache. Düsseldorf 1985.

Elstner, W.: Bewegung als Hilfe zum flüssigen Sprechen In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.) Störungen der Redefähigkeit. Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 5. Berlin 1992, 285-306.

Fthenakis, W. E. u.a.: Bilingual – bikulturelle Entwicklung des Kindes. München 1985.

Grothe, M., Wilwers, E.: „Wie war das mit dem Wasser bei den Römern?“ Planung einer Unterrichtsreihe im vierten Schuljahr der Schule für Sprachbehinderte, Köln. Universität Köln, WS 1993/94.

Haupt, W., Peters, D.: Kindgemäßer, wissenschaftsorientierter und erziehender Sachunterricht. Bad Salzdetfurth 1983.

Leontjew, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Königstein. Ts. 1980.

Möller, K.: Handlungsintensives Lernen als kindgemäße Lernform im technisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Primarstufe – Schwerpunkt Technik. Bonn 1983.

Schirmacher, A.: Lernbehinderte ausländische Schüler. Weinheim 1990.

Schwedes, H. (Hrsg.): Lernziele. Erste Erfahrungen. Stuttgart 1976.

Stadt Köln: „Unser Köln“. Stadtführer, Wissensbörse und Aktionsbuch für Kinder. Köln 1978.

Suin de Boutemard: Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz. München 1975.

Anschrift der Verfasserin:

Rita Zellerhoff
Heinrich-Lersch-Str. 86
40595 Düsseldorf
(Fotos: Martin Zellerhoff, Foto und Design,
GHS Essen)



Elisabeth Auernheimer, Marburg

„Erst hatte ich so Angst, und dann war es ganz toll!“ – Ein Theaterprojekt im 2. Schuljahr einer Sprachheilschule –

Zusammenfassung

Von April bis Juli 1993 fand an der Sprachheilschule Marburg mit der 2. Klasse das Theaterprojekt „Cornelius“ statt. Das Projekt wurde von mir als Klassenlehrerin geleitet und von der Theaterpädagogin Stephanie Vortisch unterstützt. Rückblickend läßt sich die Arbeit in vier Phasen einteilen: Planung, Erarbeitung, Aufführungen und Nacharbeit. Im Schlußkapitel des Erfahrungsberichts werden die vielfältigen Auswirkungen des Projekts geschildert.

1. Planung

Als langjährige Lehrerin an der Sprachheilschule arbeitete ich z.Zt. des Projekts in einer 2. Klasse mit 11 Kindern (2 Mädchen und 9 Jungen) im Alter von 8 bis 9 Jahren. Ein eigenes Interesse am Theaterspielen besteht seit langem, weshalb ich auch Mitglied in einer Theatergruppe für Lehrerinnen wurde, die sich mit Improvisationstheater beschäftigt. Diese Erfahrungen waren hilfreich bei dem schulischen Theaterprojekt.

Die allgemein zunehmende Aggressivität und Gewaltakzeptanz bei Kindern, die sich auch bei uns an der Schule zeigt, sollte ursprünglich in der Theaterproduktion thematisiert werden. So war daran gedacht, gemeinsam mit den SchülerInnen eine Improvisation mit dem Titel „Gewalt in allen Ecken“ zu erarbeiten. Damit sollte, über die bisherigen Rollenspiele im Unterricht hinaus, eine Möglichkeit geschaffen werden, das Thema stärker zu verdeutlichen und Gewalttätigkeit begreifbar und faßbar zu machen und damit möglicherweise zu einem Abbau von Gewalt untereinander führen. Aus organisatorischen Gründen wurden diese Überlegungen zu einem sehr frühen Zeitpunkt angestellt, lange vor Projektbeginn.

In den Unterrichtssituationen während der Projektbeantragungszeit zeigte sich immer wieder, wie gern sich die Kinder mit dem The-

ma „Tiere“ beschäftigen und sich mit ihnen identifizieren. Von einem Buch über eine Füchsin mit ihren Jungen, das leseanregend wirken sollte, waren sie fasziniert und liehen sich bei der Referendarin, die das Buch vorgestellt hatte, nunmehr viele Tierbücher aus und lasen darin. Hiermit lag in der Auseinandersetzung mit Tieren das Thema „Gewalt“ nicht mehr so nahe. So erschien es sinnvoll, uns für eine Tiergeschichte zu entscheiden und das andere Thema auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben.

Die Fabel „Cornelius“ von Leo Lionni entsprach unseren Kriterien von überschaubarer Handlung und angemessener, klarer Sprache. Die Kinder konnten die Geschichte mühelos verstehen, da sie in der Wortwahl unkompliziert war und die Sätze kurz. Durch das häufige Vorkommen wörtlicher Rede wirkte die Geschichte sehr lebendig und bot den Kindern bereits Sprachmuster für ihre Rollenbeiträge an.

Es ist die Geschichte eines Krokodils, das anders sein will. Es geht auf die Suche nach neuen Bewegungsformen und Lebensweisen. Im Urwald findet es ausreichend Anregung, besonders bei den Affen, deren Spielfreude und Ideenreichtum kein Ende nimmt. Cornelius zeigt seine Errungenschaften seinen Brüdern und Schwestern, und er stößt nicht nur auf Ablehnung.

Die Kinder, die die hiesige Sprachheilschule besuchen, haben gravierende Behinderungen und Beeinträchtigungen. Bei den Kindern meiner Klasse handelt es sich um massive Sprachentwicklungsverzögerungen mit nicht altersgemäßem Wortschatz, fehlerhafter Grammatik und Syntax. Mehrere von ihnen haben starke Artikulationsstörungen, die die Kommunikation beeinträchtigen, ein Kind

stotterte erheblich. Täglich mache ich die Erfahrung, daß die Kinder ein äußerst geringes Selbstwertgefühl haben. Das negative Selbstbild entspricht der Haltung der Eltern zu ihren Kindern. Bei Gesprächen mit Eltern empfinde ich es oft bedrückend, wie wenig positiv sie über ihre Kinder denken und von ihrem Wert überzeugt sind. Bei den SchülerInnen, die fast alle aus der Unterschicht mit den typischen Alltagswelten kommen und die bislang kaum einen Zugang zu der Institution „Theater“ hatten, sollte über das Spielen Neugier geweckt, Angst abgebaut und damit ein neuer Erlebnisbereich eröffnet werden. Als Verbindung vom Selberspielen zur Institution „Theater“ war nach Abschluß des Projekts der Besuch einer öffentlichen Theateraufführung „Oh wie schön ist Panama“ von Janosch geplant.

Ich hatte die Chance, die Theaterproduktion mit Hilfe einer Theaterpädagogin umzusetzen. Stephanie *Vortisch* ist Schauspielerin und Theaterpädagogin. Als Leiterin vieler Theaterprojekte an Schulen hat sie Erfahrungen, mit Kindern Theater zu machen. Nicht nur wollte ich mir durch die Zusammenarbeit die große und schwierige Arbeit etwas vereinfachen. Wichtig dabei war mir neben dem Gedanken der Professionalität bei der Umsetzung auch die Professionalität von außen. Wie Hildburg *Kagerer*, Lehrerin, Jugendtherapeutin und „Erfinderin“ von „KIDS“ (Projekt an der Ferdinand-Freiligrath-Schule in Berlin-Kreuzberg: „Kreativität in die Schule“), so halte ich es für außerordentlich bereichernd, schulfremde Personen in die Schule einzubeziehen (vgl. *Günther*. [Das Berliner KIDS-Projekt. Kunst und Kreativität in Kreuzberg. Erziehung und Wissenschaft. Heft 7-8/93, S. 6-10]). Dies ist nicht nur als Erfahrung für Kinder und Jugendliche interessant, sondern bedeutet für sie die Auseinandersetzung mit einer Sachautorität von außen. Gleichmaßen dürfte diese Begegnung auch für LehrerInnen bedeutsam sein, da beim gemeinsamen Projekt die Professionalität der Lehrerrolle aufgebrochen und damit die Erfahrung einer neuen Rolle gemacht werden kann. Somit wird die Lehrerin auch zur Lernenden und pädagogischen Begleiterin.

Zur Finanzierung des Projekts (der Theaterpädagogin, der Materialien für die Kulissen

und Kostüme, der Raummiete) wurden ca. 25 Briefe an potentielle Geldgeber wie Banken, Sparkassen, Kaufhäuser, öffentliche Einrichtungen und den Förderverein der Schule mit der Darstellung des Projekts, Begründung und Kostenplan verschickt. Danach folgten bange Wochen des Wartens auf Antwort. Vielfach kamen keine oder abschlägige Bescheide. Positive Bescheide kamen vom Förderverein der Schule, vom Schulamt der Stadt Marburg und des Kreises, vom Kulturamt und vom Hessischen Kultusminister. Für die Auftritte beim Hessischen Kindertheaterfestival „Ramba Zamba“ wurden mir im Vorhinein „Gagen“ für die Kinder zugesprochen, die ich bei der Kostenrealisierung einplanen konnte.

Das nächste Problem stellte sich bei der Suche nach einem Probenraum. Die Schule selbst verfügt weder über eine Turnhalle noch über einen anderen geeigneten Raum. So wurde beim benachbarten „Kultur- und Freizeitladen“, einem soziokulturellen Zentrum mit großem Vorführraum, angefragt. Es wurde uns ermöglicht, gegen Mietgebühr jederzeit zu proben und aufzuführen. Die Kosten wurden aus den zugesprochenen Geldern bezahlt. Die SchülerInnen wurden sehr schnell mit ihrem neuen „Lernort“ vertraut, den sie nun täglich für eine Stunde über drei Wochen lang frequentierten. Dort lernten sie auch die im Kulturladen beschäftigten Personen kennen, für die sie sich sehr interessierten.

2. Erarbeitung

Mit der eigentlichen Theaterarbeit konnte endlich nach den Osterferien 1993 begonnen werden. Am ersten Tag machte die Theaterpädagogin zunächst mit den Kindern Aufwärm- und Kennenlernübungen, wie z.B. „Ich gehe heute auf Löwenjagd“. Nachdem an einem anderen Tag den Kindern die Geschichte von „Cornelius“, dem Krokodil, vorgelesen worden war, wurde sie in unterschiedlicher Weise aufbereitet. Immer wieder spielten sie die Kinder von sich aus im Rollenspiel nach, malten und gestalteten sie, was später mit zur Illustrierung des Programmheftes diente; es wurden Bücher mit Sachinformationen über die darin vorkommenden Tiere, Affen und

Krokodile geholt. Schon zu diesem Zeitpunkt zeigte sich eine hohe Motivation zur Beschäftigung mit dem Thema.

Als die Kinder erfuhren, daß sie die Geschichte später einmal sogar vor Zuschauern spielen würden, waren sie begeistert, freilich kamen da auch schon bei einigen vorübergehend Bedenken und Ängste auf, die über die Spiellust dann schnell wieder verschwanden. Spielerisch wurden so in den Proben die einzelnen Szenen des Stücks über Improvisation, Rollensuche und Bewegungsspiele kindgemäß erarbeitet. Die typischen Bewegungen vieler Tiere des Urwalds wurden besprochen und auf der Bühne ausprobiert. Das war nicht so schwierig, weil die Kinder darüber recht klare Vorstellungen hatten. Die Theateraufführung sollte eine Mischung aus Erzählung, Dialogen, Mitspielaktionen, Tanzspiel und Lied sein und etwa eine halbe Stunde dauern. Die Kinder suchten sich selbst ihre Rollen aus. Neben der Gruppe der Affen gab es die Gruppe der Krokodile und das „Cornelius“-Krokodil. Ein Junge entschied sich für die Rolle eines Affen, weil der ein geschicktes und freches Tier ist, wie er erklärte. Ein anderer wollte diese Rolle gerade nicht übernehmen, weil er sich dazu nicht in der Lage sah. Ein sehr ängstlicher Schüler versteckte sich in der Rolle eines passiven, eher unscheinbaren Krokodils. Ein wortgewandter Junge wollte Affe sein, weil die weniger reden, was dann doch anders war, was er nicht wissen konnte. Wieder ein anderer Junge wählte die Rolle des Krokodils, was mit seinem Aussehen und Bewegungsablauf gut harmonierte. Eines der beiden Mädchen war zunächst flexibel bei der Rollenwahl, entschied sich dann ganz pragmatisch für eine Äffin, weil sie dafür zu Hause „mehr Sachen“ habe.

In den auf die Proben folgenden Unterrichtsstunden wurden die Requisiten wie z.B. Krokodileier, Musikinstrumente, Urwaldtrommeln und Handpalmen für die ZuschauerInnen gebastelt, ein Teil der Kostüme zusammengestellt und das Schminken geübt. Die größeren Beiträge, wie das eigentliche Nähen der Kostüme und das Herstellen oder Organisieren größerer Requisiten, mußten in Eigenarbeit von der Referendarin und mir übernommen werden.

Bei allen Aktivitäten entfalteten die Kinder großes Interesse, erstaunliche Ausdauer, Kreativität und Konzentration. Die Eltern der Kinder wurden vor der Bearbeitung des Stückes über das Theatervorhaben informiert und auch während der Probenzeit weiter auf dem laufenden gehalten. Sie zeigten sich aufgeschlossen und hilfsbereit. Eine Mutter bot sich sogar zum Helfen bei der Kostümnäherei an.

3. Aufführungen

Insgesamt wurde das Stück fünfmal aufgeführt, wobei der Präsentationsrahmen sich vergrößerte. Zuerst wurde das Stück im eher vertrauten Rahmen den bekannten MitschülerInnen und LehrerInnen und dem Schulleiter vorgespielt, was schon mit großer Aufregung verbunden war, dauerte ihr Spiel doch eine gute halbe Stunde. Es folgten dann noch weitere Aufführungen bei den Mittelhessischen Schultheatertagen und beim diesjährigen Kindertheaterfestival „Ramba Zamba“. Immer gab es beim jungen Publikum im dichtbesetzten Auditorium lebhaftige Teilnahme während des Stückes. Es ließ sich durch Mitspielaktionen gut motivieren. Schon beim Eintritt in den Zuschauerraum erhielt jeder einen Schminkpunkt auf die Nase, was sich viele gerne gefallen ließen, manche aber auch Hemmung zeigten. Die verteilten, selbstgebastelten Palmen dienten zum Mitmachen bei der Gestaltung von Flugzeugen, Büschen usw.

Die SchülerInnen drückten sich beim Spielverlauf so aus, wie sie gerade in der Lage waren. Ein Schüler, der bislang im Unterricht im Klassenraum enorme Artikulationsprobleme hatte, schaffte es, von Aufführung zu Aufführung lauter und deutlicher zu sprechen. Ein üblicherweise stark stotterndes Kind war während der Aufführungen völlig symptomfrei. Ein in der Regel sich stark verweigernder Junge ging in bestimmten Szenen lautstark aus sich heraus. Die beiden Mädchen und einige Jungen fühlten sich offensichtlich wohl und genossen die Aufführungen. Durch diese zufälligen Veränderungen ergab sich so verständlicherweise von Mal zu Mal ein anderer Spielablauf.

Im Verlauf des Projekts kam es eigentlich nicht zu größeren Komplikationen, jedoch stellten sich einige bezeichnende Schwierig-

keiten ein, die ich im folgenden beschreiben will.

Es kam bei den Proben oder auch gelegentlich bei den Aufführungen vor, daß sich ein Kind zumindest zeitweise aus Angst hinter dem Vorhang versteckt hielt bzw. den Probenraum mied, was vorauszusehen war. Nach Absprache mit dem Kind wohnte die Mutter dann allen Aufführungen bei, was den Jungen außerordentlich beruhigte und sicher machte.

Eine größere Überraschung war es, als ein wichtiges „Affenmädchen“ gleich zweimal bei Aufführungen fehlte. Die Mutter hatte den Wecker nicht gehört, und der Schulbus war weg. So mußte kurzfristig umgeplant und improvisiert werden.

Ein Schüler, der von Anfang an die Hauptrolle, nämlich den „Cornelius“, gerne spielen wollte und sie auch übernommen hatte, erschien uns nach einigen Proben damit vollkommen überfordert. Von seiner Gesamtpersönlichkeit her war er in unseren Augen dafür durchaus geeignet. Er befand sich zu diesem Zeitpunkt aber, wie wir wußten, durch einen häuslichen Konflikt in einer schwierigen, labilen psychischen Situation. Er war erleichtert, als ich das Problem der Überforderung ansprach, und wünschte sich, daß der Freund diese Rolle übernehmen sollte. Der ehemalige „Cornelius“ spielte dann eine aktive Rolle auf der Seite der Krokodile.

Lehrerin und Referendarin waren zur psychologischen Unterstützung der Kinder als Personen in das Stück integriert. Die Lehrerin, die in die Rolle der Krokodilmutter geschlüpft war, fungierte als Erzählerin der Geschichte, womit sie während des ganzen Stückes auf der Bühne war, während die Referendarin als Affenführerin agierte.

Erstaunlich war für uns Erwachsene die Tatsache, daß die Kinder über einen so langen Zeitraum durchhielten, Proben und Aufführungen zogen sich fast über 3 Monate hin, ohne daß ein größerer Motivationsverlust eingesetzt hätte. Selten vorher, außer bei anderen Projekten außerhalb der Schule, hatten wir dies beobachtet.

4. Auswirkungen des Projekts

Gerade die Fabel von „Cornelius“ über den Mut zum Anderssein gab Material für die Kinder zum Ausprobieren von neuen Spielen, Bewegungen und Rollen. Die anregende Atmosphäre des Urwalds mit seinen Geräuschen, Stimmen und Tönen einer Welt voller Sehnsüchte bot den SpielerInnen Gelegenheit, Fantasie und Kreativität zu entwickeln. Die Kinder erlebten so Theater als etwas Machbares, fast Natürliches und oft auch Angstfreies. Die Geschichte gab ihnen die Chance, Kind zu sein, anders zu sein, zu entdecken und sich spielerisch auszuprobieren. Was anfangs nicht denkbar schien – ein angstfreies, lustvolles Spiel und mehrere Aufführungen vor viel Publikum zu realisieren – wurde möglich.

Bald schon zeigten sich wichtige positive Veränderungen im Unterrichts- wie auch im Gesamtverhalten der SchülerInnen, was ich vor allem, neben meinen sonstigen Unterrichtsbemühungen, auch auf das intensive Theaterspielen zurückführe. Es war eine Zeit, in der sie sich in ihren Defiziten und Ängsten verstanden fühlen konnten, individuell berücksichtigt und in ihrem Tun immer wieder bestätigt wurden.

Im Unterricht ließen sich ihre Fortschritte im Bereich der Kommunikationsfähigkeit und der größeren Sensibilität für Personen und Dinge in der Umwelt nicht übersehen. Bei einem Interview mit einem Hundebesitzer über seinen Liebling z.B. wurde deutlich, wie selbstsicher und ausdauernd sie in ihrer Kommunikationsstrategie geworden waren. Auch die Konfliktbewältigung im Schulalltag über Sprache gelang ihnen nun etwas besser. Ich erfahre täglich, daß sie viel rücksichtsvoller, teilweise fast liebevoll miteinander umgehen und gerne zusammenarbeiten und -spielen. Ein ehemals starker Stotterer stottert kaum mehr, und andere Schüler haben nun weniger Angst, sich im Unterricht zu artikulieren, was den Schulalltag jetzt noch lebhafter macht.

Große Förderung durch die Theaterpädagogin erfuhren die Kinder auch im Bereich der Körpersprache, was bei ihnen mit großer Lust verbunden war. Praktische Fertigkeiten, wie

z.B. eine Bühne selbständig auf- und abzubauen oder das Organisieren der Requisiten und Kostüme, wurden nach einiger Zeit tadellos beherrscht. Sogar das Reparieren der aufgegangenen Nähte wurde später von einem Schüler übernommen. Kreativitätsfördernd waren das Schminken der Tiermasken, das Produzieren von Urwaldgeräuschen über Stimme und Instrumente oder das Herstellen von Requisiten. Wie nebenbei wurde Gruppenverhalten eingeübt. Durch die Erfolgserlebnisse bei der Probenarbeit und bei den Aufführungen hat sich das Selbstwertgefühl positiv verändert. Nicht nur das ängstliche Kind, für das das Aus-sich-Heraustreten innerhalb der Krokodilrolle anfangs besonders belastend war, erwarb mehr Zutrauen zu sich selbst. Auch alle anderen MitspielerInnen erhielten viel Zuwendung und die Bestätigung, etwas leisten zu können, was sie sich vorher nicht zugetraut hatten.

Von Bedeutung ist hier sicher auch der Rahmen der Aufführungen, der weit über die eigene Schule hinaus ging. Die Präsentation vor den Eltern beim Schulfest stellte für diese Kinder zweifellos einen Höhepunkt in der Anerkennung dar. Die Teilnahme bei den Mittelhessischen Schultheatertagen und beim Kindertheaterfestival „Ramba Zamba“ bedeutete für sie einen Schritt der Integration. Gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern zeigten sie ihr Können und diskutierten nach den Aufführungen mit ihnen. Die Berücksichtigung in der örtlichen Presse in Text und Bild nahmen sie voller Stolz zur Kenntnis. Eine Videoaufnahme bedeutete für alle Beteiligten eine schöne Erinnerung.

Neben den schon geschilderten Veränderungen haben die SchülerInnen auch Sachkenntnisse erworben. Dies stellt eine positive Grundlage für die weitere schulische und außerschulische Arbeit dar. Bei der Besprechung eines darauffolgenden Projektes „Bauernhof“ z.B. haben sie die erworbenen Kenntnisse angewandt: „Die Hühner legen Eier, das ist ja wie bei ‚Cornelius‘.“ Daß das Projekt, das durch den Schulleiter unterstützt wurde, sich auch gesamtatmosphärisch positiv auf die Schule auswirken kann, sollte man denken. Die zur Verfügung gestellte Dokumentation lädt zur Nachahmung ein.

Ein Problem freilich bereitet die Geldbeschaffung für solche Vorhaben. Da die Schule dafür keinen Fond hat, sind solche Projekte auf wohlwollende öffentliche Unterstützung angewiesen. Hierbei machte ich die Erfahrung, daß über anonyme Wege keinerlei Geldmittel kommen. Entscheidend zur Gewährung von Zuschüssen sind Engagement und persönliche Kontakte zu Institutionen.

Ermutigend für weitere Vorhaben ist, daß demnächst in Marburg eine Initiative ins Leben gerufen werden soll, die Theaterprojekte an Schulen ermöglichen will. Vorgesehen ist die Gründung eines Beirats mit VertreterInnen der Sparkassen, des Kulturrats und der Lehrerfortbildung, der über einen Fond für solche Zwecke verfügt, Themen für Theaterprojekte vergibt und Kriterien für die Berücksichtigung bei Zuschüssen aufstellt.

Dieses Projekt hat gezeigt, wie Theaterspielen in besonderer Weise sprachbehinderte Kinder fördern konnte, daß dabei der außerschulische Lernort sowie die Professionalität von außen für SchülerInnen und LehrerInnen eine wichtige Rolle spielte.

Nach den langen Sommerferien haben sich alle Kinder gerne und noch ziemlich genau an ihr Theaterprojekt erinnert, davon geschwärmt, den Verlauf der Geschichte und Einzelheiten daraus erzählt. Dabei haben sie positiv aufeinander Bezug genommen, erinnert, wie gut der oder die andere gewesen waren. „Weißt du noch...!“ „Du warst wie ein echter Vogel!“ Wir haben erfahren, daß SchülerInnen anderer Klassen sich das Stück zweimal angesehen haben. Die Schlußsequenz mit Lied und Tanz wurde als toll erlebt. Und das Schminken hat erst etwas gekitzelt. Es kam die Feststellung, daß Schminke verändert. Die schönste Aufführung war für sie die vor den Eltern. Alle wollen wieder Theater spielen und schlugen bereits Themen vor: Drachen, Tarzan, He-Man und Findefuchs. Auch die neuen SchülerInnen der Klasse möchten gerne mitmachen.

Durch das Aufhängen sämtlicher Requisiten aus dem Theaterstück im Klassenraum wähnt man sich wie in einem Dschungel, woraufhin ein Schüler ein großes Bild gemalt

hat mit der Aufschrift „Dschungelklasse“ und außen an der Tür angebracht hat.

Bei den Geldgebern bedankte ich mich mit einer umfangreichen Dokumentation mit Fotos, Pressematerial und eigenen Berichten, die den Projektverlauf darstellten.

Oft werde ich von Freunden und Bekannten auf die für sie eindrucksvolle und gelungene Theateraufführung angesprochen. Die Meinung der Theaterpädagogin ist, daß ich unbedingt mit diesen Kindern weitere Theateraktionen machen sollte, da sie mehr und mehr ihre Hemmungen verlieren, spontan und kreativ sein können.

Literatur

Günter, I.: Das Berliner KIDS-Projekt. Kunst und Kreativität in Kreuzberg. Erziehung und Wissenschaft. Heft 7-8, 1993, 6-10.

Hack-Zürn, I.: Erfahrungsbericht aus der Arbeit einer Theatergruppe in einer Schule für Körperbehinderte. Behindertenpädagogik 30 (1991) 4, 374-380.

Kagerer, H.: In der Schule tobt das Leben. Frankfurt 1979.

Klein, A.: Kinder, Kultur, Politik. Perspektiven kommunaler Kinderkulturarbeit. Opladen 1993.

Vortisch, S., Bachmann, H.: Drachen gibt's hier nicht. Theaterprojekt an der Grundschule. Frankfurt 1987.

Anschrift der Verfasserin:
Elisabeth Auernheimer
35037 Marburg, Roter Graben 5
Frau Auernheimer ist Lehrerin an der Fronhofschule – Schule für Sprachbehinderte – in Marburg.

dgs – Nachrichten

Gemeinsame Arbeitstagung ÖGS-dgs 1994:

Frühdiagnose-Frühförderung

Am 15.6.94 begann in Batschuns, oberhalb des Rheintals in Vorarlberg, die heurige gemeinsame Tagung von dgs und ÖGS. 49 Teilnehmer/innen fanden sich dazu ein. Zuerst stellte Prof. Dr. *Spiel* aus Klagenfurt seine Untersuchungsmethoden zur Frühdiagnose und die dadurch mögliche Frühförderung vor. Donnerstag nachmittag führte uns Frau Christa *Sperl* aus Wien in ihre Arbeit in der Vorschulklasse der Wiener Sprachheilschule ein. Wir praktizierten im „Sinneskarussell“ Wahrnehmungsübungen und konnten dann an Hand eines Videos einen Eindruck vom offenen Unterricht in dieser Klasse erhalten. Frau *Sperl* hatte auch eine Fülle von Materialien mitgenommen und zur Ansicht aufgelegt. Freitag vormittag nutzten viele Teilnehmer dazu, einen Eindruck vom Sprachheilkindergarten und den dortigen Sprachheilklassen zu erhalten. Frau *Summer*, die diese Einrichtung aufgebaut hat und leitet, stand uns für Fragen zur Verfügung, woraus sich ein sehr interessantes

Gespräch entwickelte. Frau Christel *Kruse* aus Berlin zeigte uns Freitag nachmittag, wie sie Sprachlernspiele mit Vorschulkindern inszeniert. Sie berichtete über ihre Arbeit, referierte über deren wissenschaftliche Grundlagen und veranschaulichte sie mit entsprechenden Videos. Nach diesem Beitrag fuhren wir nach Feldkirch, wo wir nach einer Stadtführung bei einem überdimensionalen Schnitzel auf der Schattensburg landeten. Samstag vormittag erlebten wir eine freudige Überraschung: Herbert *Freisleben*, der Obmann der dgs, der kürzlich einen Herzinfarkt hatte, stellte sich trotzdem zu einem Kurzbesuch ein und brachte uns gleich die Einladung für das nächste gemeinsame Seminar im kommenden Juni mit. Als letzter Referent nahm sich Dr. Martin *Sassenroth* des Themas „Möglichkeiten und Grenzen zur Frühdiagnostik schriftsprachlicher Störungen“ an. Er zeigte dabei den Zusammenhang zwischen Rezeption (Lesen) und Perzeption (Schreiben) auf und wie sie einander bedingen. Er erklärte die verschiedenen Ebenen dieser beiden Bereiche und dokumentierte sie an Hand vielfältiger Beispiele. Mit einem gemeinsamen Mittagessen endete diese Tagung, die wie immer sehr intensiv in vielen Bereichen ausgefallen war.

Aus-, Fort- und Weiterbildung

3. Stotterkonferenz der Interdisziplinären Vereinigung für Stottertherapie e.V. (ivs) am 4./5. Mai 1994 in Darmstadt

Für eineinhalb Tage hatte die ivs Therapeuten und Stotterer zu ihrer dritten Konferenz nach Darmstadt unter der Thematik „Ist Stottern verhinderbar? Prävention“ eingeladen. Sieben zumeist sehr ansprechende Referate regten intensive Diskussionen an, allerdings nicht nur zur Vorbeugung, sondern auch zur Ätiologie, Epidemiologie und Therapie, was insgesamt nicht abzulehnen ist, aber bei dem engen Zeitrahmen der eigentlichen Prävention nicht genügend Raum ließ. Natürlich muß man Therapeuten und Betroffenen, zumal auch therapierende Stotterer angereist waren und die Diskussionen sehr fruchtbar prägten, zubilligen, daß sie an Fragen der Überwindung der Balbuties höchst interessiert sind.

Mit einem geradezu revolutionären Einleitungsreferat gab Prof. Dr. *Belschner* (Oldenburg) genügend Denkanstöße. Er berief sich auf die von *A. Atanowsky* seit 1979 formulierte „salutogenetische Perspektive“; dabei geht es darum, daß wir uns – vor allem im westlichen Kulturkreis – von der insgesamt sehr krankheitsbezogenen und negativistischen Denkweise in unserer gesamten Lebensführung, die sich z.B. im therapeutischen Handeln darin äußert, daß mehr von den Defekten als von den echten Kompetenzen des Patienten bzw. Schülers ausgegangen wird, abkehren und einer positiven „salutogenetischen“ Philosophie zuwenden. Und *Belschner* blieb nicht in der Theorie stecken, sondern er schlug der ivs etwas provokant vor, sich in diesem Sinne in „Interdisziplinäre Vereinigung für Sprechkultur (ivs)“ umzubenennen.

Der Inhalt seines Referats bestand in der detailliert aufgeführten Aufforderung, als beste Prophylaxe Kommunikationsgepflogenheiten „voller Würde“ zu verwirklichen, d. h., zu einer partnerbezogenen Gesprächsgestaltung mit Zuhörenkönnen, angepaßtem Sprechen, normalem Tempo usw. zu finden. Hier sind wir alle, aber auch die gesamte Gesellschaft, gefordert. Das hätte positive Auswirkungen auf die vielbeklagte Situation mit den zunehmend komplexeren Störungen, die zu einem Paradigmenwechsel in der Kommunikationstherapie geführt haben. In gewisser Weise war dieses Umdenken auf der Konferenz in Darmstadt zu spüren.

Mehrere ReferentInnen berichteten über ihre Arbeit mit Eltern, so *H. Mönnich* (Berlin) über seine Erfahrungen mit Kindern, Jugendlichen und Eltern, wobei vor allem den Eltern eine aktivere Rolle als bisher vermittelt wird und auch Ärzte und Lehrer, die oft zuerst mit dem Stottern konfrontiert werden (im Vorschulalter meist Kinderärzte), lernen müssen, die für den betref-

fenden Stotterer wesentlichen Qualitäten und Lebensformen zu erkennen und darauf aufbauend verschiedene Therapiemöglichkeiten einer Übereinstimmung der betroffenen Persönlichkeit mit ihrem individuellen „Sinn“ (Lebenssinn) anzubahnen.

Ähnlich gingen die Damen *B. Schmidt* und *M. Motsch* (Berlin) davon aus, daß eine Hauptursache des Stotterns die Überforderung in irgendeinem intraindividuellen oder/und sozialen Feld sei und hier präventiv und kurativ angesetzt werden müsse. Im wesentlichen therapeutisch orientiert waren folgende drei Referate: Frau Dr. *C. Iven* (Köln) und Herr *B. Hansen* (Köln/Kiel) stellten die „Kölner methodenintegrierende Therapie“ bei stotternden Vorschulkindern vor, Frau *de Vries* (Oldenburg) sehr anschaulich ihren direkten Therapieansatz gleichfalls mit verschiedenen Methoden, auch bei Vorschulkindern, und Frau Prof. Dr. *N. Katz-Bernstein* (Zürich, jetzt Dortmund) rückte mit ihrem ebenfalls entwicklungspsychologisch determinierten Therapieansatz das spielerische Verarbeiten aller Erlebnisse des Kindes in den Mittelpunkt.

Mit seinem Vortrag „Von primärer bis tertiärer Prävention bzw. von alten und neuen Mythen“ gab *A. Ganter* (Berlin) eine Fülle bedenkenswerter Anregungen, z.B. zur Forschungsmethodik, zur Überprüfung aller bisherigen Therapieansätze und zur Ätiologie des Stotterns. Vor allem widersprach er dem „Alleinvertretungsanspruch“ der psychogenen Stotterererklärung. Er wollte den somatischen, insbesondere hirnrnorganischen und -funktionalen, und damit erbbiologischen Ansätzen eine Bresche schlagen. Er verwies dabei auf die Schwierigkeiten der Gehirnforschung und aller genetischen Konstrukte und Überlegungen. Mit seinen z.T. sehr prononciert formulierten Ansichten löste er eine heftige – allerdings notwendige – Diskussion aus.

Zusammenfassend: Jeder Teilnehmer – ob Therapeut oder Stotterer – konnte für sein tägliches Leben wichtige Anregungen mitnehmen. Den fleißigen und umsichtigen Organisatoren von der ivs unter ihrer Vorsitzenden Frau *de Vries* gebührt herzlicher Dank.

Volkmar Clausnitzer

Vorankündigung

Mitglieder der „Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung e.V.“ aus dem norddeutschen Raum planen die Gründung einer „Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung – Ländervereinigung Nord –“ mit Sitz in Niedersachsen. Die Gründung soll mit einer Fachtagung verbunden werden unter dem Thema „Frühförderung – Begegnungsfeld der Disziplinen“.

Termin der Gründungsveranstaltung: Freitag, 25. Nov. 1994.

Termin und Ort der Fachtagung: Samstag, 26. Nov. 1994, Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften I, Bismarckstraße 2.

Anfragen/Anmeldung bei: Wolfgang *Speil* (Vorstand Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung e.V.), Basser Straße 13, 31535 Neustadt oder Prof. Dr. med. Jürgen *Kühl*, Fachbereich Sozialwesen, Fachhochschule Ostfriesland, Constantiaplatz 4, 26723 Emden.

Weitwinkel

29. Biap-Konvention in Aix-les-Bains (Frankreich)

Wie im letzten Jahr hat auch diesmal die 29. Biap-Konvention in Aix-les-Bains stattgefunden. Die Mitglieder des Biap trafen sich vom 30. April bis 3. Mai 1994, um ihre Arbeiten in den verschiedenen technischen Kommissionen fortzuführen. Dabei haben verschiedene Kommissionen ihre Empfehlungsentwürfe fertiggestellt, diese werden nach der nächsten Mini-Konvention zur Verabschiedung vorgelegt. Personelle Veränderungen erfuhr das Biap während der zweigeteilten Generalversammlung vom 30.4.94 und 3.5.94 dahingehend, daß ein neuer Präsident und neue Vertreter im Verwaltungsrat gewählt wurden.

Kommission 24

Die Kommission 24 hat am 30.4. und am 1.5.94 getagt. Sie hat ihre Tätigkeit an der Ausarbeitung eines Textes weitergeführt, der das vorliegende Faltblatt zur Früherkennung von Sprachstörungen Angehörigen von medizinischen und paramedizinischen Berufen näher erläutern soll. Nach einer Einführung, die das Problem der Sprachstörungen einkreist und die Notwendigkeit einer klinischen Abklärung präzisiert, hat die Kommission in zwei Untergruppen weitergearbeitet:

- Die erste Gruppe für die Überarbeitung einer Aufstellung über die Bedingungen, die für eine normale Sprachentwicklung gegeben sein müssen und die davon ausgehenden Risiken näher beschreibt,
- die zweite Gruppe für die Erarbeitung einer Aufstellung über die Konsequenzen, die sich aus einer Verzögerung einer Sprachentwicklung ergeben, die Notwendigkeit einer Früherkennung und die Wichtigkeit einer Frühförderung.

Die Kommission wird ihre Arbeit bei der nächsten Mini-Konvention weiterführen.

Frank Kuphal

Buch- und Zeitschriftenhinweise

Zeitschrift für Heilpädagogik, Nienburg

Heft 1/1994

Kurt Jacobs: Schulische Integration und Arbeitswelt-Gedanken zur didaktischen Ausgestaltung der Übergangsphase „Schule/Arbeitswelt“ sowie zu einer integrationsorientierten Arbeitswelt. 1-18.

Michael Junga: Guten Morgen, liebe Kinder! Kleine Sprach- und Rätselspiele für den Unterrichtseinstieg. 47-52.

Heft 2/1994

Peter Barner, Renate Meuter-Schröder: Zur Konzeption des gemeinsamen Unterrichts Behinderter und Nichtbehinderter in der Stadt Aachen. 123-132.

Heft 3/1994

Klaus-Dietrich Große: Der Bildungs- und Erziehungsprozeß für Personen mit Behinderungen – über dessen wissenschaftliche Reflexion in der Behindertenpädagogik. 159-166.

Heft 4/1994

Peter Rödler: Nichtsprechend und doch in der Sprache – zum pädagogischen Handeln mit schwerstbehinderten Menschen. 231-237.

Heft 5/1994

Hans Eberwein: Konsequenzen des gemeinsamen Lernens behinderter und nichtbehinderter Kinder für das Selbstverständnis der Sonderpädagogik und der Förderschulen. 289-301.

Ulf Preuss-Lausitz: Die Entwicklung der Integration in Brandenburg als mehrstufige System-Innovation. 302-308.

Heft 6/1994

Lothar Tent, Matthias Witt: Empirische Grundlagen der differentiellen Förderung leistungsschwacher Schüler. 361-74.

Manfred Schraag, Stephan Prändl, Reinhard Harr, Floribert Föhr: Kooperation von Förderschule und Grund- und Hauptschule: Organisationsformen, Perspektiven und Grenzen. 375-388.

Ulrich Bleidick: Gewalt gegen Behinderte. Tatsachen, Deutungen, Folgerungen. 399-410.

Heft 7/1994

Patricia Amon, Birgit Beck, Rolf Castell, Werner Mall, Johannes Wilkes: Mit welchem Entwicklungsstand beginnt die Schullaufbahn der Kinder in Diagnose- und Förderklassen? 452-462.

Barbara Fronz-Jørgensen: Schulische Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher in Dänemark. 464-476.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur sonderpädagogi-

schen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994. 483-494.

Sonderpädagogik, Berlin

Heft 1/1994

Rainer Benkmann: Dekategorisierung und Heterogenität – Aktuelle Probleme schulischer Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik. 4-13

Heft 2/1994

Dörthe David: Nonkategoriale Sonderpädagogik. 108-115.

Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Freiburg/Schweiz

Heft 1/1994

Heinrich Greving: Entwicklung des Selbstempfindens: Perspektiven für die Heilpädagogik. 1-11.

Heft 2/1994

Umfangreiches Heft mit lesenswerten Beiträgen der 30. Arbeitstagung der DozentInnen für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern zum Thema: Die Sonderpädagogik im Prozeß der europäischen Integration. Neben den Hauptreferaten werden Beiträge zu folgenden Schwerpunkten abgedruckt: Schwerpunktverlagerungen in der Sonderpädagogenausbildung; Heil- und Sonderpädagogik im europäischen Vergleich; soziale Rahmenbedingungen und Sonderpädagogik; Kooperation zwischen Regelschule und Sonderschule; neue Konzepte und Herausforderungen in der Sonderpädagogik. 151-443.

Der Sprachheilpädagoge, Wien

Heft 1/1994

Lucien Nicolay: Aufmerksamkeits-, Programm- und Handlungssteuerung von sprachgestörten Erstkläßlern. 1-16.

Ingrid Gregor: Mehrdimensionale Sprachtherapie beim lernbehinderten Kind. 17-22.

Gertrud Holub-Eitelberger: Mögliche Auswirkungen der neuen Medien auf die Kommunikation und die Sprache – Ein kurzer Einblick. 23-33.

Reinhard Dümmler: Schriftspracherwerb in einer Diagnose- und Förderklasse. 34-47.

Heft 2/1994

Kurt Kraetschmer: Aphasie: Definitionen, Klassifikationen, Deskriptionen. 1-5.

Gonda Pickl: Dysarthrien. 6-42.

Erwin Richter: Die Hypothese der zwei Sprechanlagen im motorischen Hirnfeld. 43-53.

Hans Grisseemann: Die förderdiagnostische Lernspirale. 54-62.

Sprache-Stimme-Gehör, Stuttgart

Heft 1/1994

G. Habermann: Schauspieler auf der antiken Bühne – ihre Stimmen und ihre Masken. 1-6.

K.-B. Günther: Die kindliche Gesamtpersönlichkeit unter den Bedingungen schwerer Hörschädigung in ihrer Bedeutung für hörgeschädigtenpädagogische Erziehungs- und Bildungsprinzipien. 7-16.

J. Wendler, W. Seidner, T. Nawaka: Phonochirurgische Erfahrungen aus der Phoniatrie. 17-20.

U. Pröschel, G. Kittel, U. Eysoldt: Kortison-Injektionsbehandlung der Stimmklappen bei mikrochirurgischen Eingriffen. 21-23.

Ziegler: Prüfung der Verständlichkeit dysarthrischer Patienten: I. Grundlagen. 24-28.

D. Hansen: Zur Wirksamkeit und Effizienz einer psycholinguistisch begründeten Methode der Sprachtherapie bei kindlichem Dysgrammatismus. 29-37.

G. Lindner, J.M.H. Neppert: Klangliche Reaktivierung Wethloscher Polsterpfeifen. 38-43.

R. Marx: Aphasitherapie realitätsnäher – TV und Video als Medium. 44-46.

R. Waanders: Assoziierte Störungen in der kognitiven Leistung bei einem Fall von amnestischer Aphasie. 47-49.

Heft 2/1994

R. Bahr: Therapie sprachentwicklungsgestörter Kinder aus pädagogischer Sicht. 61-67.

R. Berger, G. Friedrich: Zur Früherkennung sprachentwicklungsgestörter Kinder – ein methodischer Ansatz. 68-72.

A. Bauer, L. Jäncke, K. Th. Kalveram: Die Untersuchung der Sprechmotorik mit der Methode der mechanischen Störgrößenzuschaltung. 73-79.

W. Angerstein: Ultraschallgestützter Untersuchungsgang zur Beurteilung der Zungenbeweglichkeit. 80-84.

G. Lindner: Gültigkeit der Grundannahme in der Gebärdens-Diskussion? 85-89.

W. Trenschele: Der Begriff „gesunde Nasalität“. 90-93.

Die Redaktion

Vorschau

H. Sünemann: Stotterertherapie mit kinesiologischen Methoden.

E. Troßbach-Neuner: Plus, minus, mal oder geteilt? Integrierte Maßnahmen sprachlicher Förderung im Sachrechnen.

H. Günther: Zur Relevanz zentraler Funktion der auditiven Perzeption hinsichtlich der Sprachwahrnehmung.



Helfen !?



ist für Sie kein Fremdwort.
Aber wer hilft Ihnen bei der Bewältigung der täglichen Büroarbeit ??

Das Praxis Verwaltungs- und Abrechnungsprogramm
für Logopäden und Sprachheilpädagogen

LOGO+

Mit diesem aus der Praxis entwickelten Programm werden alle
Anforderungen abgedeckt, **ohne Computerkenntnisse** zu erfordern:

Patienten-, Rezept- und Terminverwaltung und -planung (Kassen- und Privatliquidation)
Druck von Quittungen, Kostenvoranschlägen, Rechnungen, Sammelrechnungen, Mahnungen
Verwaltung von Krankenkassen, behandelnden Ärzten, Diagnosen, Berichten, Briefen, etc.
Therapeutenabrechnung auf Gehalts- oder Honorarbasis, umfangreiche Auswertungen
für alle Praxisgrößen geeignet (auch in Verbindung mit Abrechnungsfirmen einsetzbar)

PS EDV-Consulting GmbH
z.Hd. Herrn Prinzen

Telefon
02161/961080

Nakatenusstraße 1
41065 Mönchengladbach

BERGEDORFER KOPIERVORLAGEN

Z.B. Lesenlernen mit Hand und Fuß

der Leselehrgang für Sprachheil- und Sonderschulen und
die **Mitmach-Texte** von Ulrike Marx und Gabriele Steffen.
Neu: **Alltagsbildgeschichten, Theaterstücke.**

BERGEDORFER KLAMMERKARTEN

für Mathematik und Deutsch in Grund- und Sonderschule.

BERGEDORFER LEHRMITTELSERVICE

BERGEDORFER BÜCHERSERVICE - Neu:

Sprechen im Alltag von Jacobsen - Fordern Sie unser
vielfarbiges 60seitiges Gesamtverzeichnis an!



® **Verlag Sigrid Persen**

Postfach 260, D-21637 Horneburg

Tel.: 0 41 63 81 40 40 Fax 0 41 63 81 40 50

Zur Behandlung aller Störungsbilder
suche ich für meine gut eingeführte
logopädische Praxis im Herzen der
Mittelmosel ganztägig

1 Logopäden/in

oder **1 Sprachheilpädagogen/in**

bzw. **1 Linguisten/in**

Gerne auch Berufsanfänger/in.

Zuschriften unter Chiffre SP 59402



Die **Lebenshilfe für geistig Behinderte Bonn e.V.** sucht für
ihren heilpädagogischen Kinder-
garten in Rheinbach für sofort
oder später

eine/n **Sprachtherapeutin/en bzw.**
Logopädin/en (Vollzeit)

eine/n **Sprachtherapeutin/en bzw.**
Logopädin/en (Teilzeit)

Die Teilzeitstelle ist befristet für die
Dauer von 2 Jahren (Vertretung für Mit-
arbeiterin im Erziehungsurlaub)

Die Vergütung erfolgt in Anlehnung an
BAT zzgl. üblicher Sozialleistungen.

Qualifizierte Interessenten richten ihre
schriftliche Bewerbung bitte an:

**Lebenshilfe für geistig Behinderte
Bonn e.V., Margarethenplatz 10,
53117 Bonn**

Telefonische Vorabauskunft erteilt Frau
Leyendecker-Trier, Tel.: 0 22 26 / 1 74 70

MUT ZUR PRAXISGRÜNDUNG?

Sprachtherapeutische Praxis mit bestem Ruf im Kölner Raum wartet auf Übernahme durch zwei Existenzgründer(innen) ab 01.95 oder später.

- ◆ drei Therapieräume
- ◆ durch Vollauslastung Maximalumsatz
- ◆ lange Warteliste
- ◆ bestens ausgestattet und hervorragend organisiert
- ◆ langjährige Kontakte zu Ärzten und Krankenhäusern
- ◆ leichter Einstieg durch Übernahme günstiger Versicherungskonditionen
- ◆ Praxis-Managementberatung bei Kauf

*Kontaktaufnahme unter
Chiffre SP 59400*

Beim CHRISTLICHEN BILDUNGSWERK BAD NEUSTADT (Saale) ist für die geplante Berufsfachschule für Logopädie die Stelle des/der

Leitenden Lehrlogopäden/in

zu besetzen.

Das Christliche Bildungswerk ist bereits Schulträger der staatlich anerkannten Berufsfachschulen für Krankengymnastik sowie Beschäftigungs- und Arbeitstherapie und eng verbunden mit den Fachkliniken der Rhön-Klinikum AG und des Heilbades Bad Neustadt.

Für diese leitende Stelle wird ein/e Logopäde/in gesucht, der/die zusammen mit dem ärztlichen Leiter der Schule den inhaltlichen Bereich der Ausbildung und den organisatorischen Rahmen der Schule verantwortlich gestaltet. Die leitende Lehrkraft soll außerdem einen Bereich des Theorieunterrichts übernehmen und in der praktischen Ausbildung tätig sein.

Die Vergütung liegt deutlich über dem Durchschnitt. Bei der Wohnungssuche sind wir selbstverständlich behilflich.

Bad Neustadt ist ein moderner Kurort am Naturpark Bayerische Rhön mit vielfältigen Freizeitmöglichkeiten. Am Ort sind alle weiterführenden Schulen vorhanden. Für Kinder unserer Mitarbeiter steht eine eigene Kindertagesstätte zur Verfügung.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an:

CHRISTLICHES BILDUNGSWERK BAD NEUSTADT (Saale)
Kurhausstraße 35
97616 Bad Neustadt/Saale
Tel. (0 97 71) 9 09 45

**REHABILITATIONSKLINIK
FÜR STIMM-, SPRACH- UND
SPRECHSTÖRUNGEN
– STIMMHEILZENTRUM –**

Wir suchen per sofort oder später

**Logopäden/innen sowie
Stimm-/Sprach-
therapeuten/innen**

Im Konzept der Bad Rappenaauer **phoniatrich-logopädischen Methode** arbeitet unter HNO-ärztlicher/phoniatrich-pädaudio-logischer Leitung ein Team von Ärzten/innen, Logopäden/innen, Stimm- und Sprachtherapeuten/innen, Psychologen/innen, Pflegekräften, Sozialarbeiter sowie weitere med. Hilfskräfte im gesamten Spektrum der Erwachsenen-therapie zur kommunikativen Rehabilitation unserer 92 stationären Patienten.

Wir erwarten: Engagement für unser psychosomatisch orientiertes rehabilitatives Konzept und Teambereitschaft.

Wir geben: auch Berufsanfänger/innen eine Chance

Wir bieten: eine interessante und verantwortungsvolle Tätigkeit • einen gut ausgestatteten und sicheren Arbeitsplatz • angemessene leistungsgerechte Vergütung • Sozialleistungen wie zusätzliche Altersversorgung, Urlaubsgeld, Weihnachtsgeld • Fortbildungsmöglichkeiten • günstige Mitarbeiterverpflegung • Mithilfe bei der Wohnungssuche

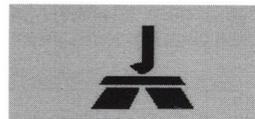
Wollen Sie uns kennenlernen, so besteht auch die Möglichkeit einer Hospitation.

Auskünfte erteilt Ihnen gerne der Verwaltungsleiter der Salinen Klinik GmbH - Haus Stimmheilzentrum - , Herr Nolle, unter der Telefonnummer 07264/82-0.

Haben wir Ihr Interesse geweckt, dann richten Sie Ihre Bewerbung mit Lichtbild und den üblichen Unterlagen an uns:

**Kur- und Klinikverwaltung
Bad Rappenaau GmbH
Salinenstraße 30
74906 Bad Rappenaau**





Neurologisches Rehabilitationszentrum Jugendwerk Gailingen e.V.

Für unsere neu eröffnete Abteilung Frührehabilitation/
Frühmobilisation (40 Betten) sowie für die Abteilung
allgemeine Rehabilitation (182 Betten) suchen wir

**Fachkrankenhaus,
medizinisch-berufliche
Rehabilitationsrein-
richtung mit staatlich
anerkannter Kranken-
hausschule für Kinder,
Jugendliche und junge
Erwachsene**

Logopäden/innen

Im Jugendwerk Gailingen e.V. werden Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit zentralen und peripheren Schädigungen des Nervensystems (bes. nach Schädelhirntrauma) behandelt.

Die logopädische Arbeit umfaßt die Diagnostik und Therapie der Störungsbilder Aphasie, Dysarthrophonie, Dysphagie und Sprachentwicklungsstörungen.

Das Logopädenteam besteht auch acht Therapeutinnen; eine enge Zusammenarbeit mit den übrigen Bereichen (Ärztl. Dienst, Psychol. Dienst, Sozialpäd. Dienst, Ergotherapie, Krankengymnastik, Krankenhausschule, Pflegedienst, Sozialdienst) ist gewährleistet.

Die Vergütung erfolgt nach BAT mit allen Vergünstigungen des öffentlichen Dienstes; Zusatzversicherung VBL.

Es bestehen großzügige Fortbildungsmöglichkeiten.

Bewerbungen bitte an den

**Ärztl. Direktor
Herrn Dr. med. Arne Voss
Jugendwerk Gailingen e.V.
Postfach
78260 Gailingen am Hochrhein**

Wir suchen für unseren Sprachheilkindergarten in Walsrode zum **nächstmöglichen** Zeitpunkt

eine(n) Sprachtherapeutin(en)

(25 Std./Woche)

Wir bieten: Vergütung nach BAT, Zusatzversicherung, engagiertes Team, Hilfe bei der Wohnungssuche.

Walsrode ist ein attraktiver Anziehungspunkt am Rande der Lüneburger Heide mit vielen Freizeitmöglichkeiten. Sämtliche Schulzweige sind am Ort vorhanden.



Bitte richten Sie Ihre aussagefähigen Bewerbungen an folgende Adresse:

Lebenshilfe für Behinderte, Kreisvereinigung
Fallingbostal e.V., von Stoltzenberg-Straße 11,
29664 Walsrode

Anzeigenschluß

für

Heft 6/94

ist der 3. November 1994

STIFT ROTTAL

Klinik für Neurologische und Geriatrische Rehabilitation

Wir suchen ab sofort eine

Sprachheilpädagogin oder einen **Sprachheilpädagogen**

In unserer 75 Betten umfassenden Klinik rehabilitieren wir Patienten mit ausgeprägten neurologischen Erkrankungen wie Schlaganfall, MS oder Parkinsonsyndrom. Es besteht eine enge interdisziplinäre Zusammenarbeit nach dem Bobath-Konzept mit den Krankengymnasten, den Logopäden, dem Pflegedienst und den Ärzten.

In der sehr gut ausgestatteten Therapieabteilung arbeiten Sie selbständig mit allen in der Stimm- und Sprachheilkunde vorkommenden Störungsbildern, wobei im Vordergrund der Symptomatik Aphasien und Dysarthrien stehen.

Wir bieten: Bezahlung nach AVR (angelehnt an BAT)
 betriebliche Altersversorgung
 Beihilfeversicherung
 Langzeiturlaub („Sabbatjahr“)
 großzügige Fortbildungsmaßnahmen
 Hilfe bei der Wohnungssuche

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

Ihre Bewerbungen mit Lebenslauf, Lichtbild und Zeugnissen richten sie bitte an:



STIFT ROTTAL • Stiftsdirektor Christian Langer •
Max-Köhler-Straße 3
94086 Bad Griesbach/Rottal • Telefon: 0 85 32 / 87 - 0



Diakoniekrankenhaus Rotenburg

Das Diakoniekrankenhaus (768 Betten, 13 Kliniken bzw. Institute, akademisches Lehrkrankenhaus) sucht zum nächstmöglichen Zeitpunkt die/den

Logopädin / Logopäden

Der Schwerpunkt der Tätigkeit liegt in der Neurologischen Klinik (102 Betten, Chefarzt Prof. Dr. med. Hagenah). Es erwartet Sie ein interessantes Arbeitsfeld, das den gesamten Tätigkeitsbereich der Logopädie umfaßt. Sie arbeiten zusammen mit der bereits beschäftigten Logopädin und anderen Therapeuten. Über die stationäre Tätigkeit hinaus wird eine Verstärkung der nachstationären Behandlung angestrebt sowie die Ausweitung der ambulanten Arbeit.

Die Vergütung richtet sich nach den Arbeitsvertragsrichtlinien (AVR) des Diakonischen Werkes. Die Mitgliedschaft in einer christlichen Kirche wird vorausgesetzt.

Die Kreisstadt Rotenburg (Wümme) liegt im Städtedreieck Bremen, Hamburg und Hannover. Alle weiterführenden Schulen sind am Ort.

Telefonische Auskünfte erteilen:

Chefarzt Prof. Dr. med. Hagenah, 04261/772218 bzw. 772219

Personalleiter Herr Stolte, 04261/772271.

Ihre schriftliche Bewerbung senden Sie bitte an die **Personalabteilung des Ev.-luth. Diakonissen-Mutterhauses, Postfach 1211, 27342 Rotenburg (Wümme).**

Für unsere sprachtherapeutische
Abteilung suchen wir

Logopäde/-in Sprachtherapeut/in

oder

Pädagoge/-in mit sprachtherapeutischer Zusatzausbildung

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

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

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

Schriftliche Bewerbungen erbeten an

**Neurologische Klinik
Greitstraße 18-28
31840 Hessisch Oldendorf**

LANDESVERSICHERUNGSANSTALT
BADEN



Rehabilitationsklinik Klausenbach der LVA Baden, Schwerpunktambulanz für Hirnfunktionsstörungen, Innere Erkrankungen und **Memory-Klinik** in 77787 Nordrach, sucht zum nächstmöglichen Eintritt einen/eine

Logopäden/in

oder

Sprachheilpädagogen/in

Wir wünschen uns Mitarbeiter/innen mit Freude an selbständigem Arbeiten. Sie werden mit einem kreativen Team (Krankengymnasten, Ergotherapeuten, Psychologen, Ärzten und Pflegekräften) zusammenarbeiten.

Neben einer attraktiven Vergütung und umfangreichen Sozialleistungen (z.B. zusätzl. Altersversorgung) bieten wir Ihnen interessante Weiterbildungsmöglichkeiten auf dem Gebiet der Hirnfunktionsstörungen sowie der Geriatrie und Gerontologie.

Da wir über eigene Wohnungen verfügen, können wir Ihnen unproblematisch preisgünstige Angebote unterbreiten.

Rufen Sie uns an oder schicken Sie uns Ihre Bewerbungsunterlagen.

Für weitere Fragen stehen wir Ihnen jederzeit unter der Rufnummer 07838/82-241 - Sekretariat Prof. Dr. Bernd Fischer - zur Verfügung.

**REHA-KLINIK KLAUSENBACH
Kolonie 5
77787 Nordrach**

Sprachtherapeut/in

gesucht ab sofort
für sprachtherapeutische Praxis

**Klaus Wiebe
Scharbeutzerstr. 4
22147 Hamburg
Tel.: 0 40 - 67 71 13 70**

**BERUFE
FÜRS
LEBEN**

Stiftung
Hamburgisches Krankenhaus
Edmundsthal - Siemerswalde



Wir suchen für sofort oder später für die Neurologische Rehabilitationsklinik für Kinder und Jugendliche

eine(n) **Logopädin(-en)/Sprachtherapeutin(-en)** in Vollzeit und

eine(n) **Logopädin(-en)/Sprachtherapeutin(-en)** in Dreiviertelzeit

zur teamorientierten Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Aphasien, Dysarthrophonien, Dysphonien sowie Dysphagien.

Wir bieten: ⇒ Ein breites Aufgabenspektrum
 ⇒ Eigenständiges Arbeiten im interdisziplinären Team
 ⇒ Arbeitsplatz im Einzugsgebiet von Hamburg
 ⇒ Preisgünstige Personalunterkunft

Die Vergütung erfolgt nach MTV-Angestellte/AVH (BAT Bund/Länder) Schwerbehinderte werden bei gleicher Eignung bevorzugt.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an die
**Stiftung Hamburgisches Krankenhaus
Edmundsthal-Siemerswalde
Personalabteilung**
Johannes-Ritter-Str. 100, 21502 Geesthacht

IM TEAM DIE ZUKUNFT GESTALTEN.

Die **KLINIK BAVARIA** ist ein neues, gut ausgestattetes Rehabilitationszentrum in Kreischa. Die idyllische Lage in einer bezaubernden Landschaft und die direkte Nähe zu Dresden bieten viel Abwechslung. Für die Neurologie suchen wir

Sprachtherapeutinnen / Sprachtherapeuten aus den Fachgebieten Logopädie, Sprachheilpädagogik oder Klinische Linguistik

Ihre Hauptaufgabe ist die Diagnostik und Therapie von Aphasien, Dysarthrien, Lese-, Schreib- und Rechenstörungen sowie Kau-/Schluckstörungen. Dafür stehen Ihnen eine attraktive und differenzierte technische wie therapeutische Ausstattung zur Verfügung. Sie können ergänzend mit der phoniatrischen Ambulanz und der Logopädenschule im Hause zusammenarbeiten.

Wir bieten Ihnen nicht nur verantwortungsvolle und abwechslungsreiche Aufgaben, sondern auch interne und externe Fortbildungsmöglichkeiten. Es erwartet Sie ein moderner und zukunftsorientierter Arbeitsplatz.

Nähere Fach-Auskünfte über die Abteilung erhalten Sie bei unserem Leiter, Herrn Ostermann, unter der Rufnummer 035206/62 958.

Neben einer leistungsgerechten Vergütung bieten wir Ihnen eine Vielzahl überdurchschnittlicher Sozialleistungen: z.B. 13 Monatsgehalt, vermögenswirksame Leistungen und günstige Verpflegung. Bei der Wohnungssuche sind wir gern behilflich.

Wenn Sie verantwortungsvolle Aufgaben mit großem Entwicklungspotential als persönliche Herausforderung betrachten, schicken Sie uns bitte Ihre aussagefähige Bewerbung.

Rudolf Presl GmbH & Co - KLINIK BAVARIA Rehabilitations KG, An der Wolfsschlucht 1-2, 01731 Kreischa

L 11772 F

Die Sprachheilarbeit

verlag modernes lernen • Hohe Str.
44139 Dortmund

Postvertriebsstueck L 11772 F
002 083 281158
Schilling-Schule f. Sprach
u. Körperbehinderte
Herrn Prof. Bielfeld
Paster-Behrens-Str. 81
12359 Berlin



LOGOPÄDIE - HEFTE

Diese 15 Hefte haben es in sich: Für 5 Laute (sch, s, r, k und f) haben wir mit Logopäden jeweils drei Hefte entwickelt, die Kinder mit Sprachstörungen optimal und auf spielerische Art während ihrer Therapie begleiten. Hierbei haben wir je ein Heft für LAUT-, SILBEN- und WORTEBENE ausgelegt (Stufen 1 bis 3).



Format: DIN A4

Kennenlern-Preis
DM 50.-
Für alle 15 LOGO-HEFTE!
Incl. MwSt + Versand. Einzel: 4 DM.

Mit einem Einzelpreis von 4 DM sind unsere LOGO-Hefte nicht viel teurer als Kopien - sie können jedoch durch den Heftcharakter und das Layout entscheidend zur Motivation der Kinder beitragen. Die Hefte enthalten Ratespiele, Verwechslungsspiele, Würfelspiele und natürlich Vieles zum Anmalen und Ausschneiden... - und jede Menge neue Ideen!