L 11772 F

Die Sprachheilarbeit

1/95

XXI. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs
6. - 8. Oktober 1994 in Hamburg
„Sprachheilpädagogik im Wandel“

Auf ein Wort
Volker Plass

Teil I:
„Phänomene erkennen“

Tagungsbeiträge von

Ernst Begemann, Lörzweiler	3
Ernst Schaack, Kayhude, *Andreas Köpke, Hamburg*	42
Bodo Lecke, Hamburg	49
Inge Holler-Zittlau, Marburg	56
İnci Dirim, Hamburg	67
Annette Kracht, Hannover, *Alfons Welling, Köln*	75

Magazin

Beilage: Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 1994 • dgs-Nachrichten • Einblicke • Vorschau • Richtlinien für die Manuskript-Bearbeitung und Hinweise für die Autoren

40. Jahrgang/Februar 1995 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:
Almuth Müller, Erich Weinertstraße 17, 07749 Jena
Westfalen-Lippe:
Hermann Grus, Zur Hünenburg 2, 48691 Vreden

Verlag, Anzeigenverwaltung und Abonnementbestellungen:

vml 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.)**

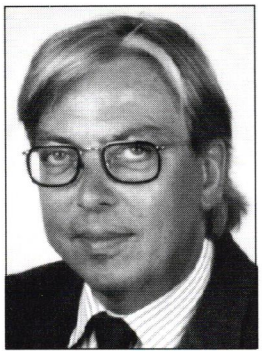
Bezugsbedingungen:
Jahresabonnement DM 68,00 einschl. Versandkosten und 7% MwSt.

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 Jahresschluß schriftlich beim Verlag vorliegen. Wichtig: Bei Umzug möglichst zuvor die neue und alte Adresse dem Verlag mitteilen.

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

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

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe liegt das Jahresinhaltsverzeichnis 1994 bei. Wir bitten unsere Leser um freundliche Beachtung.



Volker Plass

Auf ein Wort

Rückblick

Draußen ist es grau. Nebel, kahle Bäume, kürzer werdende Tage kündigen den Spätherbst an. Ruhe und der normale All- und Arbeitstag sind eingekehrt. Wie schnell das geht!

Wenige Wochen ist es erst her, daß die XXI. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs mit dem Rahmenthema „Sprachheilpädagogik im Wandel" in Hamburg stattfand. Tage, auf die die Organisatoren und zahlreichen Helfer drei Jahre lang hingearbeitet und viele Stunden ihrer Freizeit zur Verfügung gestellt haben. Neben dem Spaß, den die Vorbereitung und Organisation bereitet hat, war diese Zeit auch mit bangen Fragen verbunden. Kommen genügend Kongreßteilnehmer? Wird das inhaltliche Konzept angenommen? Was machen wir, wenn ...?

Wenige Wochen ist es her, daß 1300 Sprachheilpädagogen, 75 Referenten und zahlreiche Aussteller nach Hamburg „strömten". Ihnen allen gilt mein besonderer Dank! Viele Befürchtungen, die mit der Vorbereitung verbunden waren, sind nicht eingetreten. Dieser Kongreß war sehr gut besucht! Die gute Kommunikationsatmosphäre in den Räumen der Hamburger Universität und die zahlreichen positiven Rückmeldungen bestätigten uns als Veranstalter: so viel können wir nicht falsch gemacht haben.

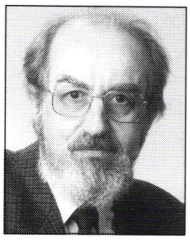
Oder doch? – Es bleiben nach wie vor Fragen offen. Konnten die Erwartungen erfüllt werden? Ist es tatsächlich gelungen, den vielen Teilnehmern die in jedem Grußwort erwähnten Anregungen und Ideen zu vermitteln und damit wichtige Impulse für die tägliche Arbeit zu geben? Welche Wirkung hatten die Veranstaltungen für die Bewältigung der täglich bestehenden Aufgaben? Ist es gelungen, die unbedingt notwendige Bewegung in die Sprachheilpädagogik zu bringen? Oder allgemeiner: Was sollte man bei der Durchführung eines Kongresses unbedingt beachten, was kann man anders machen? Fragen, deren Beantwortung für die Vorbereitung nachfolgender Arbeits- und Fortbildungstagungen der dgs von Bedeutung und damit hilfreich sein kann. Fragen, auf die ich keine Antworten geben kann, aber Sie! Bitte machen Sie Vorschläge! Schreiben Sie uns!

Es wird von dieser Tagung laut Beschluß des Hauptvorstandes keinen Tagungsbericht geben. Die Kongreßteilnehmer wissen es bereits. Statt dessen wird in den folgenden Ausgaben der „Sprachheilarbeit" eine Auswahl aller bei der Landesgruppe Hamburg eingegangenen Manuskripte der Referenten veröffentlicht. Der inhaltlichen Struktur des Kongresses folgend, werden die einzelnen Hefte sich an den Schwerpunkten des Rahmenthemas „Phänomene erkennen – Wege suchen – Wege gehen" orientieren. Diese Vorgehensweise ermöglichte uns einerseits, die Kosten für die Kongreßteilnehmer niedriger zu halten. Andererseits ist so eine größere Aktualität durch möglichst schnelles Erscheinen der Beiträge nach dem Kongreß gewährleistet. Weiterhin werden durch die Veröffentlichung der Kongreßbeiträge in der „Sprachheilarbeit" auch den Mitgliedern der dgs, die leider nicht in Hamburg dabei sein konnten, die Inhalte zugänglich gemacht.

Organisation und Durchführung eines Kongresses bedeuten u.a. viel Arbeit, Hektik, Aufregung, unzählige Telefonate, Entwickeln und Verwerfen von Konzepten und viele, viele positive Erfahrungen. Mir hat es Spaß gemacht.

(Volker Plass ist Vorsitzender der dgs-Landesgruppe Hamburg.)

TAGUNGSBEITRÄGE



Ernst Begemann, Lörzweiler

„Sprache": individuell spezifische und doch auch „gemeinsame" Lebenswirklichkeit und tradierte Kultur

Ansichten, Einsichten, Aussichten

Zusammenfassung

Ich war aufgefordert, einen kritisch-konstruktiven Beitrag zur „Sprachheilpädagogik im Wandel" beizutragen. Das war ein Anlaß, *Sprachphänomene aufzuzeigen, die bisher in der „Sprachheil"-, der „Sonder"- und der Pädagogik wenig Beachtung gefunden haben.* Das versuche ich in acht Abschnitten. Dabei war es und konnte es nicht Absicht sein, eine gültige, tragfähige Sprachtheorie vorzulegen.

1. Ich beginne mit dem Aufzeigen der begrenzten Möglichkeiten hochsprachlicher *Diskurse* und erläutere meine Diktion, die sich aus den Einsichten ergibt: durch Beispiele, individuelle Vorerfahrungen zu aktualisieren und zur persönlichen Auseinandersetzung anzuregen. Deshalb beginne ich damit, unhinterfragte „Selbstverständlichkeiten" unseres „pädagogischen" Sprachverständnisses durch Alltags-Situationen fragwürdig zu machen: (1) Müßiggang; (2) Unwillkürlich sprechen; (3) Nicht ausreden lassen; (4) Partner bestimmt, was ich sage; *Kleist, Mirabeau;* (5) Klarer Gedanke, verworrene Rede; (6) Rede des Präsidenten; (7) Schreiben-Auslassen; (8) Lesen-Sehen; (9) Sich selbst nicht beobachten können. Danach folgen Beispiele, Thesen, Erläuterungen zu einzelnen Aspekten.

2. *Die These „Jeder spricht und versteht individuell spezifisch"* erläutere ich in dem Konzept der Eigenwelterweiterung und beschreibe, wie von Anfang an Säuglinge für die Kommunikation vorbereitet sind und im individuell gestalteten Zusammenleben ihre Erfahrungen symbolisch und situativ speichern und damit für neue Lebenssituationen zur Verfügung haben. Diese Erfahrungsspeicherung schließt ganzheitlich-leibliche ein und beschränkt sich nicht auf verbale Sprache und ikonische Symbole.

3. Ich beschreibe *Wygotskis* Konzept der *„Inneren, mündlichen, schriftlichen Sprachsituationen"* und seine Einsicht, daß unterschiedliches Sprachverhalten durch die Sprachsituationen bedingt ist. Dadurch wird auch eine angemessene Interpretation der sprachlichen Äußerungen von „Lernbehinderten" möglich. Didaktische Konsequenzen werden durch empirische Ergebnisse bestätigt.

4. In diesem Abschnitt zeige ich an Nomen und Verben und der Satzstruktur *„Grenzen und Möglichkeiten unserer Sprache"* auf, die sich im Abendland entwikkelt hat und für unsere Kultur und Schule maßgeblich geworden ist. Als besonders bemerkenswert mag gelten: Es gibt keine isolierte Aktivität eines isolierten Individuums, Leben ist immer aktiv und passiv zugleich, wie am Beispiel „Meditation" verdeutlicht wird.

5. *Teilnehmen und die Beziehung zum Ich sind die unerläßlichen Bedingungen für Sprache und Verstehen.* Sie sind also immer an biographische Erfahrungen und Kontinuität in einem sozio-kulturellen Lebenszusammenhang gebunden. Das ist in einer Schule noch zu lernen, die Sprache überwiegend als objektives Kulturgut betrachtet und einsetzt, das gelernt werden kann und das Vehikel für schulische Bildung sein soll.

6. Noch überraschender mag für manchen der Bericht sein, daß es *„Unbewußtes Lernen", das unser Verhalten, Handeln, Fühlen und Vorstellen entscheidend mitbestimmt,* in einem Ausmaß gibt, wie wir uns das bisher nicht klargemacht haben, obwohl es dazu schon immer viele Einsichten gab wie die der Gestaltpsychologie. Empirische Ergebnisse über *implizites Wissen* werden angeführt.

7. Wer den Menschen als rationales Wesen definiert, seine Bewußtheit, Einsichtsfähigkeit und willkürlich an Werten orientierte Steuerbarkeit seines Handelns als wesentlich angesehen hat, wird vielleicht befremdet sein, wenn er hört, daß menschliche *Sprache grundsätzlich für das Unbewußte offen ist und daß wir uns als „Subjekte der Sprache" neu verstehen müssen.*

8. *Hayakawa korrigiert naive Vorstellungen von der Sprache in unserem Denken und Handeln.* Es ist ein Trugschluß anzunehmen, daß ein Wort nur eine Bedeutung habe. Immer kommt es zentral auf das Verb an. Außerdem ist die Einsicht ernst zu nehmen, daß Wörter immer Abstraktionen sind und Begriffe Symbolisierungen von Handlungen.

Ich schließe mit einer Anknüpfung an den Anfangs-Diskurs, indem ich Peter *Sloterdijk* mit dem Ende seiner Frankfurter Vorlesungen das Wort gebe.

1. Zur Einführung

1.1 Vorgehen, Thema, Erwartungen

Meine sehr geehrten Damen und Herren! Liebe Kolleginnen und Kollegen! Zunächst möchte ich Ihnen sagen, wie ich meine Rolle als Referent verstehe, dann wie ich die Ausgangssituation in der Sprachheilpädagogik wahrnehme. Danach folgen Begründungen zur Methode meines Vortrags, bevor ich Ihnen an Beispielen Probleme und Fragestellungen bewußt machen möchte, auf die ich im weiteren Referat nicht einfach Antworten oder Ergebnisse vortragen kann. Vielmehr möchte ich Ihnen durch ausgewählte Beiträge Gelegenheit geben, Ihre eigenen Vorstellungen zu bedenken und evtl. neue Perspektiven ins Auge zu fassen.

Damit komme ich zu der von Ihrem Vorbereitungssausschuß mir zugewiesenen Rolle. Die Einladung zu diesem Vortrag verdanke ich meinem Aufsatz in der Zeitschrift für Heilpädagogik (Heft 4, 1992), da ich mich dort über, wie man mir sagte, „veränderte Störungsbilder" geäußert habe. Da ich nicht wiederholen möchte, was Sie nachlesen können, haben wir uns auf ein Thema geeinigt, das anregen kann, über Grundlagen des Tagungsthemas nachzudenken.

Mir ist ausdrücklich die Rolle zugeteilt worden, neue Gesichtspunkte über eine der wichtigsten Grundbedingungen nicht nur unserer beruflichen Arbeit, sondern auch unseres menschlichen Zusammen-Lebens vorzustellen. Das ist eine ungemütliche Aufgabe, denn Neues zu sagen, bedeutet, Bekanntes und uns Selbstverständliches in Frage zu stellen. Das kann auch eine persönliche und berufliche Verunsicherung bedeuten, weil es in Frage stellt, was bisher unsere Lebens- und Arbeitsgrundlage war. Ich muß Sie also um Hörbereitschaft und Toleranz bitten.

Mein Auftrag war also nicht, „Sprachheilpädagogik im Wandel" zu beschreiben, das stünde mir als Fachrichtungsfremdem auch kaum zu, sondern mit Ihnen über unsere Sprache nachzudenken, Ansichten, Einsichten und Aussichten vorzustellen. Dazu beginne ich mit einer naiven Frage: Soll „Sprachheilpädagogik", wie der Name sagt, Sprache „heil" machen, also ganz? Was heißt das aber? Setzt „Sprachheilpädagogik" damit eine „richtige", „normale Sprache" als einheitliche und verbindliche voraus? Welches Sprachverständnis steht dahinter? Ist sie ein „Objekt", das als Medium vom Menschen gelernt oder ihm angeboren ist und von ihm gebraucht werden kann? Welcher Wandel ist für eine „Sprachheilpädagogik" aber notwendig, wenn es diese angenommene ideale objektive „Sprache" so nicht geben sollte, wenn sie auch nicht für unser Sprechen und Reden und Denken angenommen werden kann?

Auf dieses naive und radikale Fragen bin ich nicht nur durch meine eigenen Überlegungen gekommen. Ich wurde darauf gestoßen, durch prominente Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen. Mein Eindruck war: Jeder hatte oder bezog sich auf ein anderes Verständnis von Sprache und der Aufgabe und Zielstellung einer Sprachheilpädagogik. Wenn das richtig beobachtet sein sollte, so kann das aber m.E. nicht bedeuten, es einfach hinzunehmen. Da „Sprache" nicht nur eine zentrale Bedingung für menschliches Leben ist, sondern damit zugleich auch für jegliche „Pädagogik", ist es auch mein Thema und mein Sprach-Verständnis fundamental für meine „sonder"-pädagogische Praxis und Theorie.

1.2 Sprachverständnisse von Sprachheilpädagogen

Es ist hier nicht mein Anliegen, die verschiedenen Verständnisse differenziert vorzutragen. Ich zitiere nur kurz drei Autoren: *Westrich* formuliert in seiner ganzheitlichen Sicht des Menschen, daß „funktionelle Störungsbilder nicht Störungen der Funktion, sondern Ausdrucksbilder ichhaft-personaler Unzulänglichkeiten sind" (*Westrich* 1993, 113). *Bindel* verläßt bei seiner in bezug auf Aphasie formulierten „prozeßorientierten Therapie" „die Auffassung von der äußerlichen Sprache als hauptsächlichem Gegenstand bei der Therapie von Aphasien. Wesentlicher als die äußere Sprache ist die innere Sprache, denn ohne innere geistige Konstruktionsprozesse kommt keine Sprache zustande." Und er be-

gründet das durch sein Verständnis von Sprache:

„Sprachlicher Ausdruck ist ein Prozeß vom diffusen Empfinden über unterschiedliche Stufen der Ausgestaltung bis zur Endgestalt der Formulierung. (...) Auch sprachliches Verstehen beruht auf inneren Vorstellungen, Analysen, Hypothesen und Aktivierungen von Vorkenntnissen zur Sinnentnahme der Mitteilung. Die äußere Sprache, bzw. die verstandene Sprache ist lediglich das Produkt davorliegender aktualgenetischer Prozesse. Entsprechend ist bei einer (Aphasie-) Therapie nicht das Erlernen von Worten oder Sätzen entscheidend, sondern notwendig ist es, die operativen Prozesse vor der äußeren Sprache zu reaktivieren" (*Bindel* 1993,2).

Und *Kroppenberg* (1993,3), um noch einen dritten anzuführen, ist die Aussage wichtig:

„Menschliches Lernen ist immer dialogisch, d.h. es ereignet sich in einem wechselseitigen Austauschen zwischen dem lernenden Individuum und seiner Mitwelt/Umwelt. Dieses Sich-Austauschen geschieht sowohl als nichtsprachlicher „Dialog" im weiteren Sinne als auch als Dialog im engeren Sinne, d.h. als sprachliches-Miteinander-über-Etwas-Austauschen".

Damit sind schon auch mir relevante Aspekte und Phänomene zum Verständnis menschlicher Sprache genannt. Ich werde weitere aufgreifen. Eine vollständige Theorie, was man davon auch immer erwartet, kann selbstverständlich nicht beabsichtigt sein oder geleistet werden und Konsequenzen für eine „Sprachheilpädagogik" können dann auch nur noch angedeutet werden.

1.3 Begründung meiner Vortragsdiktion

Und nun zur Erläuterung meiner Art vorzutragen, also zu meiner Methode, zu meinem Weg, Ihnen nicht nur Informationen „rüberzubringen", sondern Ihnen auch eine eigene Aufnahme, eine eigene Auseinandersetzung und Meinungsbildung zu erlauben. Und damit bin ich schon zugleich bei einem wichtigen sprachpädagogischen Problem. Es erfordert etwas Zeit. Und ich beginne mit einer philosophischen Autorität, mit der Forderung der *„idealen Sprechsituation"* und der Beschreibung der dazu konstitutiven Regeln durch Jürgen *Habermas* (1993, 354 f.):

„Der Sprecher muß einen *verständlichen* Ausdruck wählen, damit Sprecher und Hörer *einander verstehen* können; der Sprecher muß die Absicht haben, einen *wahren* propositionalen (urteilenden, E.B.) Gehalt mitzuteilen, damit der Hörer das *Wissen* des Sprechers teilen kann; der Sprecher muß seine Intentionen *wahrhaftig* äußern wollen, damit der Hörer an die Äußerungen *glauben* (ihm vertrauen) kann; der Sprecher muß schließlich eine in Hinblick auf bestehende Normen und Werte *richtige* Äußerung wählen, damit der Hörer die Äußerung akzeptieren kann, so daß beide, Hörer und Sprecher, in der Äußerung bezüglich eines anerkannten normativen Hintergrunds *miteinander übereinstimmen* können."

Wie sehr ich mich auch mühe, Ihnen für Sie Wichtiges und schon Bedachtes verständlich und glaubwürdig vorzutragen, so kann ich doch nicht sicher sein, daß Sie das auch so verstehen, wie ich es gemeint habe. Ein Vortrag ist keine ideale, symmetrische Sprechsituation. Entscheidender in Frage zu stellen aber ist für mich die Grundannahme, daß das Wissen eines Sprechers objektiv sprachlich faßbar und so auf einen Hörer übermittelbar ist, so daß eine vollständige Übereinstimmung erreichbar ist. Wissen und Verstehen ist immer individuell spezifisch und an die persönliche Lebenserfahrung gebunden. Ein weiteres: Ich nehme auch nicht an, daß kognitiv und in den abendländischen Formen des sprachlichen Diskurses alle wichtigen Lebensprobleme ausgedrückt und mitgeteilt und bedacht und zu einem Konsens gebracht werden können.

Bruno *Snell* beschreibt in „Der Aufbau der Sprache" (1966) nicht nur wichtige Einzelheiten darüber, wie unsere abendländische Sprache entstanden ist, sondern auch, daß sie mit ihrem einfachen Satzmuster „Subjekt, Prädikat, Objekt" grundsätzlich nur drei verschiedene Aussagen zuläßt, machen kann, die er mit folgendem Beispiel illustriert: 1. Der Löwe brüllt. 2. Der Löwe (ist) ein Raubtier. 3. Der Löwe (ist) gelb. Formaler formuliert: 1. a wirkt b, 2. a ist b, 3. a hat b. „Oder anders ausgedrückt: ein Sachverhalt ist für uns nur sinnvoll, insofern wir ihn in einer dieser drei Formen denken können" (ebd., 15). Diese drei Aussagemöglichkeiten bestimmen unsere Aussagen über unser Verständnis von uns Menschen oder haben sich miteinander entwickelt. *Snell* konstatiert sogar, „daß jede Philosophie einseitig ist und gewissermaßen unter der Herrschaft eines einzelnen der drei Urphänomene des Sinns steht" (ebd., 199), wie er die Aussagemöglichkeiten auch interpretiert. Die Möglichkeiten und Grenzen unserer Sprache bringt *Snell* auf die Feststellung:

„Wenn uns also die Sprache die Möglichkeit gibt, menschlich-zweckvoll zu handeln, so zeigen sich nun gleich die Schranken, daß wir in menschlicher Sprache eigentlich nur über Menschliches sprechen können – aber weder über Tiere noch über Gott" (ebd., 23).

Susanne *Langer* hat schon 1942 mit ihrem Buch „Philosophie auf neuen Wegen" (Neuauflage 1984) die Grenzen des mit unserer Verbalsprache geübten Diskurses aufgewiesen und die Alternativen eines „präsentativen Symbolismus" in Kunst und Ritus aufgezeigt. Man kann eines ihrer Ergebnisse auf die Formel bringen: Wir sehen die Wirklichkeit so, wie wir sie formulieren! Aus ihrer Argumentation ausführliche Belege:

„Die logische Theorie, auf der diese ganze Untersuchung der Symbole basiert, ist im wesentlichen die, welche *Wittgenstein* in seinem *Tractatus Logico-Philosophicus* aufgestellt hat: ‚Ein Name steht für ein Ding, ein anderer für ein anderes Ding und untereinander sind sie verbunden, so stellt das Ganze – wie ein lebendes Bild – den Sachverhalt vor.' (4.0311) ‚Auf den ersten Blick scheint der Satz – wie er auf dem Papier gedruckt steht – kein Bild der Wirklichkeit zu sein, von der er handelt. Aber auch die Notenschrift scheint auf den ersten Blick kein Bild der Musik zu sein, und unsere Lautzeichen-(Buchstaben-)Schrift kein Bild unserer Lautsprache ...' (4.011). ‚Daß es eine allgemeine Regel gibt, durch die der Musiker aus der Partitur die Symphonie entnehmen kann, durch welche man aus der Linie auf der Grammophonplatte die Symphonie und nach der ersten Regel wieder die Partitur ableiten kann, darin besteht eben die innere Ähnlichkeit dieser scheinbar so verschiedenen Gebilde. Und jene Regel ist das Gesetz der Projektion, welches die Symphonie in die Notensprache projiziert. Sie ist die Regel der Übersetzung der Notensprache in die Sprache der Grammophonplatte' (4.0141). Soweit Ludwig *Wittgenstein*" (*Langer* 1984, 86).

Susanne *Langer* nimmt das auf:

„‚Projektion' ist ein gutes Wort für den Vorgang, durch den wir rein logische Analogien gewinnen. Die geometrische Projektion ist das beste Beispiel für eine vollkommen getreue Darstellung, die ohne Kenntnis logischer Regeln als falsche Darstellung erscheint. Ein Kind, das eine Weltkarte der Mercatorprojektion betrachtet, muß glauben, Grönland sei größer als Australien; es findet es einfach größer. Dem hier benutzten Projektionsverfahren liegt nicht das gewöhnliche Prinzip des Kopierens zugrunde, dessen wir uns sonst bei allen visuellen Vergleichungen oder Übertragungen bedienen, und da das Kind in der üblichen Art und Weise des Sehens geschult worden ist, vermag es nach der neuen zunächst nicht zu ‚sehen'. Es bedarf schon einer gewissen Gewitztheit, um die relativen Maße von Grönland und Australien auf einer Mercatorkarte zu ‚sehen'. Wenn aber der Verstand einmal so weit ist, das projizierte Bild richtig einzuschätzen, so gewöhnt sich das Auge von selbst daran. Nach einiger Zeit ‚sehen' wir die Sache wirklich so, wie wir sie verstehen" (ebd., 86 f.).

Susanne *Langer* folgert:

„Die Sprache, unser getreuestes und unentbehrliches Abbild all unserer Erfahrung, der Welt und ihrer Ereignisse, des Denkens, Lebens und Zeitverlaufs überhaupt, enthält ein Gesetz der Projektion, dessen die Philosophen sich nicht immer bewußt sind, so daß ihre Lesart der dargebotenen ‚Tatsachen' zwar einleuchtend, aber falsch ist, so wie die visuelle Erfahrung des Kindes einleuchtend und doch täuschend ist, wenn sein Urteil sich durch den Trick der flächigen kartographischen Darstellung hat gefangennehmen lassen" (*Langer* 1984, 87). *Der Diskurs beschreibt nur lineare Abfolgen.* „Die Transformation der Tatsachen, wenn sie in Form von Aussagen übermittelt werden, besteht darin, daß die zwischen ihnen obwaltenden Beziehungen zu so etwas wie Gegenständen werden". Ein Beispiel: „‚A tötete B' berichtet von einer Weise, in der A und B unglücklich miteinander verbunden waren; unser einziges Mittel, diese Weise auszudrücken ist aber, sie zu nennen, und zugleich hat sich, wie es scheint, eine neue Entität (Gegebenheit, E.B.) das ‚Töten', dem Komplex hinzugefügt. Das in dem Satz ‚abgebildete' Ereignis schloß zweifellos eine Sukzession (Abfolge, E.B.) von Handlungen der A und B ein, nicht aber die Sukzession, die der Satz aufzuweisen scheint – zuerst A, dann ‚töten', dann B. Sicherlich bestand zwischen A und B und dem Töten ein Verhältnis der Gleichzeitigkeit. Aber Wörter kennen nur eine lineare, gesonderte, sukzessive Ordnung, sie reihen sich, wie die Perlen des Rosenkranzes, eins ans andere; jenseits des sehr beschränkten Umkreises von Bedeutungen, welche in Gestalt von Flexionen dem Korpus der Wörter selbst sich einverleiben lassen, gibt es für uns keine Möglichkeit, in simultanen „Namenbündeln" zu sprechen. Wir müssen ein Ding nach dem anderen beim Namen nennen, und Symbole, die nicht Namen sind, müssen je nach Sprachgebrauch dazwischen-, davor- oder dahintergeschaltet werden. (...) Bertrand *Russel* bedauert, daß wir keine Sprache konstruieren können, die alle Beziehungen durch analoge Beziehungen ausdrückt; dann kämen wir nicht in Versuchung, Sprache zu mißdeuten" (*Langer* 1984, 87 f.).

Es gibt diese andere Sprache, nämlich die Sprache der Erzählung, die Beschreibung von Beispielsituationen, die Sprache der Kunst u.a. Das eine Problem ist also die Linearität der „richtigen" Hochsprache, der Argumentation des Diskurses, und Susanne *Langer* stellt fast resignierend fest:

„Nun ist aber die Form aller Sprachen so, daß wir unsere Ideen nacheinander aufreihen müssen, obgleich Gegenstände ineinander liegen; so wie Klei-

dungsstücke, die übereinander getragen werden, auf der Wäscheleine nebeneinander hängen. Diese Eigenschaft des verbalen Symbolismus heißt Diskursivität; ihretwegen können überhaupt nur solche Gedanken zur Sprache gebracht werden, die sich dieser besonderen Ordnung fügen; jede Idee, die sich zu dieser ‚Projektion' nicht eignet, ist unaussprechbar, mit Hilfe von Worten nicht mitteilbar" (*Langer* 1984, 88).

Susanne *Langer* beschreibt, daß die „ärmeren Ersatzformen" der verbalen Sprache, „Hieroglyphen, Taubstummensprache, Morsekodex" oder die Trommeltelegraphie afrikanischer Stämme ähnlich beschränkt sind, wie am Diskurs aufgezeigt. Auf eine Alternative, die innere Sprache des Denkens nach *Wygotsky,* komme ich später noch zurück. Hier noch eine erstaunliche Feststellung und Abgrenzung: Rudolf *Carnap* zeigt in seinem Buch „Logische Syntax der Sprache" (1934), daß ich nur wissen kann, was ich vorher fragen kann. Und:

„Ich kann alles fragen, was die Sprache auszudrücken vermag; ich kann alles wissen, was das Experiment zu beantworten vermag. Eine Aussage, die nicht (...) verifiziert werden oder widerlegt werden kann, ist eine Pseudoaussage, sie hat keine wörtliche Bedeutung. Sie gehört nicht in den systematischen Erkenntniszusammenhang, den wir logisches Begreifen nennen; sie ist weder wahr noch falsch, sondern undenkbar, denn sie liegt außerhalb der Ordnung des Symbolismus. (...) ‚Viele sprachliche Äußerungen', so *Carnap*, sind dem Lachen darin analog, daß sie nur eine expressive, keine repräsentative Funktion haben. Beispiele dafür sind Aufschreie wie <Oh, Oh> oder auf höherem Niveau lyrische Verse. (...) Metaphysische Aussagen sind weder wahr noch falsch, denn sie sagen nichts aus ... Aber sie sind wie Lachen, Lyrik und Musik expressiv. Die bringen (...) dauernde emotionale und willensmäßige Dispositionen zum Ausdruck' "; soweit *Carnap* (nach *Langer* 1984, 90 f.).

Susanne *Langer* stimmt den Sprachphilosophen insofern zu. Auch sie nimmt an, daß mit den Mitteln der wissenschaftlichen Diskurssprache viele unserer Wirklichkeiten nicht erfaßbar sind, aber sehr wohl durch andere Ausdrucksformen.

Ich bilanziere: Der Diskurs kann nur lineare Zusammenhänge darstellen, und er verstellt andere Wirklichkeiten, die nicht angemessen in linearen Abfolgen und definierten Begriffen erfaßt werden können. Der Diskurs erfordert beim Hören einen konsequenten logischen Nachvollzug. Das ist, auch wo wir uns bemühen, nicht leistbar, weil jeder die Worte anders hört und füllt, weil lineare kognitive Aufmerksamkeit und die dabei erforderliche gedankliche Verknüpfung nicht identisch im Sinne des Redners oder Autors vollzogen werden kann. Die Bedingungen vom Verstehen (s.u.) sind andere. Die Prozesse der persönlichen Aufnahme und Auseinandersetzung verlaufen anders und nicht parallel zum Redner.

Meine Alternative: Ich kann Ihnen für Ihr eigenes Denken nur Impulse, Anstöße geben. Das können Worte sein, die bei Ihnen Vorerfahrungen aktualisieren und Ihre eigenen Vorstellungen. Für Probleme und Zusammenhänge sind Beispiele und Situationen meist ergiebiger, weil wir durch sie Erfahrungen aktualisieren und an ihnen Neues entfalten können, wie ich unter dem Stichwort Erfahrung als Eigenwelterweiterung in Subjektiven Erfahrungsbereichen aufgezeigt habe. *Rodi* (1990) spricht von der „evokatorischen", der herausfordernden Funktion von Sprachangeboten für den Partner, der nun selbst seine Wirklichkeiten aktualisiert und konstruiert.

Sprachliche Beiträge „lassen Erlebtes zunächst sehen. Sie drücken gleichzeitig aus, *was* ein einzelner gesehen hat, und daß er will (für mich: wollen kann, E.B.), daß *auch andere* es so sehen. Treten sie (die Äußerungen, E.B.) in sprachlicher Form auf, so zeichnen sie sich durch ein eigentümlich neutrales Gleichgewicht von Darstellungs-, Ausdrucks- und Appellfunktion aus" (*Rodi* 1990, 181 f.). Der Erzähler, der Sprecher „legt aus subjektiver Sicht (= Ausdrucksfunktion) den Kern des Geschehens dar (= Darstellungsfunktion) in der Zuwendung zu den anderen (= Appellfunktion)" (ebd., 182).

Und *Rodi* fügt an, daß er diese Form der Rede nicht im Sinne eines pragmatischen Sprechaktes verstehen kann. Im Sinne dieses Verständnisses von evokatorischer Rede will ich mich nun um eine hörbare Darstellung mühen, die Sie zu neuen Einsichten herausfordern kann.

1.4 Alltags-Situationen und Fragen

Ich beginne mit ausgewählten erstaunlichen Situationserfahrungen und stelle dazu Fragen, die unser unterstelltes Sprachverständnis in Frage stellen können und der Klärung bedürfen.

(1) Ich beginne mit einer schon früher mitgeteilten Geschichte. Als der Sohn des damaligen Hessischen Kultusministers *Schütte* zum Gymnasium kam, hatte sich sein Klassenlehrer gut vorbereitet. Zurecht, denn beim Abendessen fragte der Vater seinen Sohn: „Wie war's?" Und der: „Wie soll's schon gewesen sein!" Der Vater drängt: „Na, erzähl schon!" Darauf der Sohn: „Der Studienassessor hat mit uns über *‚Müßiggang ist aller Laster Anfang'* gesprochen." – „Das ist ja hochinteressant. Erzähl mal!" – „Ist doch klar, Vater, wenn so'n schwerer Laster hier im Taunus anfährt, dann fährt er im ‚Müßiggang' an!"

Fragen: Warum versteht der Sextaner die Redensart nicht? An seiner Intelligenz kann es doch wohl nicht gelegen haben? An der Aufmerksamkeit, nehme ich an, auch nicht. Auch nachdem ein didaktisch gut vorbereiteter Unterricht von einer Stunde Dauer das Sinnverstehen vorbereiten und erreichen sollte, bleibt der 11jährige Schüler bei seinem (Miß-)Verständnis: Laster ist ein Brummi, also ein schwerer Lastkraftwagen, und „Müßiggang" deutet er spontan als Bezeichnung für den ersten Vorwärtsgang. Wenn das so angemessen gedeutet ist, muß man doch annehmen, daß mit Worten bzw. Sätzen deren „angebbare" Bedeutungs- bzw. Sinngehalte sich nicht einfach vermitteln lassen, nicht einmal durch professionelle Didaktik. Ist also in Worten und Sätzen nicht objektives Wissen gespeichert, das man ihnen einfach entnehmen und weitergeben kann? Welches Verständnis von Sprache, von Sprechen- und Sprachelernen und von Miteinander-reden und Verstehen ist dann angemessen?

(2) Kennen Sie ähnliche Erfahrungen wie ich? Ich bin im Gespräch, werde angesprochen und erlebe, daß ich, besser: *mein Mund, mein Leib, schnell und angemessen antwortet,* ohne daß ich Zeit hatte zu überlegen bzw. ohne daß ich bemerkt habe, daß ich überlegt habe. Und oft bin ich dabei über meine „eigenen" Antworten erstaunt, die differenzierte Wortwahl und die überraschenden Inhalte. Wenn das richtig beobachtet ist, und andere haben mir ähnliche Erfahrungen bestätigt, dann sind nicht nur angenommene Selbstverständlichkeiten fragwürdig, sondern dann muß weiter gefragt werden:

Sind Hören, Verstehen, Sprechen und Antworten keine bewußten Tätigkeiten, die „rationale" Einsicht und willkürliche Steuerung voraussetzen? Basiert nicht auf solchen Annahmen schulischer Unterricht und sprachheilpädagogische Förderung bei der Artikulations-Therapie oder dem Rat an Stotterer, bewußt langsam zu artikulieren? Hat *Friederici* (1987, 5) schon eine zureichende Antwort gegeben?

„Kognitive Prozesse sprachlicher oder auch nichtsprachlicher Art bilden sich im Laufe der Entwicklung gemäß eines vorgegebenen Musters zu automatischen Prozessen aus, die – einmal – automatisiert – wenig kognitive Kapazität benötigen. Solche automatisierten Prozesse werden reflexartig in Gang gesetzt, sind extrem schnell und sie entziehen sich dem Einfluß zentraler kognitiver Prozesse. Ein Hörer kann – sofern der sprachliche Input gesichert ist – zum Beispiel nicht umhin, eine sprachliche Äußerung als Sprache zu verstehen" (zit. n. *Bindel* 1993, 10).

Können „automatisierte Prozesse" sinnvolle Dialoge gestalten? Können sie als Prinzip sie erklären? Wie kommt es aber zum Bedeutungs- und Sinnverstehen und wie zu einem sinnvollen kreativen Antworten? Bin ich, was dieses Wort „Ich" in diesem Zusammenhang auch immer bedeuten mag, bin ich noch der (geistige) Urheber „meiner" Worte, meiner Sätze? Welche Rolle spielen dabei (meine) Dialogpartner? Welche die situativen Bedingungen und Inhalte des Gesprächs? Welche meine und/oder unsere Vorerfahrungen? Steht das Beispiel nur für eine Ausnahme-Sprachgestaltung oder ist es ein Beispiel, das die normale Dialogsituation kennzeichnen kann? Ich bin durch diese Erfahrungen irritiert. Spreche ich? Oder spricht es durch mich und ich bin nur Medium?

(3) Kennen Sie die Situation, daß einer den anderen nicht ausreden läßt und daß er schon antwortet, obwohl der Partner sein Anliegen noch nicht oder noch nicht vollständig vorgebracht hat? Dieser beschwert sich: „Laß mich erst ausreden!" Aus der Sicht des „Dreinredners" ist die Erfahrung: *Ich ahne nicht nur, was der andere sagen will, ich weiß es sogar.* Und wenn ich höflich gewartet habe, bestätigt sich diese Erfahrungssicherheit. Mir haben viele Studenten diese Erfahrung bestätigt. Kennen Sie sie auch? Meine Konsequenz: Ich rede bewußt – auch jetzt

nehme ich an, daß Sie den Satz fortsetzen können – Sätze nicht vollständig zu Ende. Ab und an, um Zuhörer nicht zu verprellen, sage ich es auch an.

Die Bedingung für dieses Vorausverstehen ist die gemeinsame Gesprächssituation. Keine Bedingung scheint dabei zu sein, und das hat mich überrascht, daß der Gesprächs-Partner inhaltlich ähnliche Vorerfahrungen haben muß wie der, dessen unausgesprochene Rede man schon kennt bzw. versteht. Wenn diese Beobachtungen stimmen sollten, dann kann die aufgenommene Information nicht bzw. nicht allein über verbale Ausformulierungen vermittelt werden, dann wird (sprachliche) Information auch nicht nur bewußt und rational, sprachlich artikuliert auf- bzw. wahrgenommen. Aber wie dann? Und unter welchen weiteren Bedingungen? Ist zu vermuten, daß das nicht nur für einzelne Gesprächsausschnitte gilt, sondern für jeden Dialog? Wenn diese Vermutung zutreffen sollte, müßte das erhebliche Konsequenzen haben für unser Sprachverständnis, für die Schule und natürlich auch für alle anderen Gesprächssituationen und Reflexionen. Hermann *Lang*, der das Sprachverständnis von dem französischen Sprachphilosophen Jacques *Lacan* darstellt, formuliert sogar:

„Was bleibt, ist die Aufgabe einer weiteren Präzisierung dieser *Sprache, die in psychoanalytischer Sicht als wesenhaft unbewußt gekennzeichnet werden muß;* was bleibt, ist die Position des Subjekts in dieser unbewußten Sprachstruktur, ist die Frage seiner konstitutiven Teilnahme" (*Lang* 1993, 232).

Damit komme ich zu einer weiteren Situation.

(4) Wenn ich zu einem oder mehreren anderen sprechen will oder muß, dann versuche ich eine Beziehung herzustellen durch Blickkontakt oder andere Verhaltensweisen. Ich bemühe mich, einen Dialog in Gang zu bringen. Wenn ich spüre, daß der andere oder die anderen nicht dazu bereit sind, mich vielleicht ablehnen oder zunächst skeptisch abwartend zuzuhören scheinen, beeinflußt das meine Redemöglichkeiten entscheidend. Bei einer ablehnenden oder gar frostigen Atmosphäre kann ich kaum etwas sagen, ich werde starr, affektiv blockiert und kann dann evtl. nur noch vorbereiteten Text ablesen.

Bei spürbarer Hörbereitschaft oder gar erlebtem Wohlwollen dagegen aber kann ich spontan zu dem Partner, zu den Partnern sprechen, denn *es sind dann nicht mehr nur Zuhörer, sondern mitgestaltende Partner,* auch wenn sie verbal nichts laut äußern. Fazit meiner Erfahrungen: Der oder die Hör- bzw. Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen bestimmen entscheidend mit, was und wie ich in der Situation sagen kann. Das Kommunikationsmodell vom aktiven Sender und passiven Empfänger stimmt also so nicht.

Kann die Antwort auf die knappe Formel gebracht werden: Menschliches Gespräch ist wechselseitiger Dialog? Wie ist aber dann das Verhältnis von Wissenden und Nichtwissenden, von Lehrern und Schülern, von Therapeuten und Zu-Therapierenden zu verstehen? Oder ist diese Unterscheidung dann unangemessen? Ein Beispiel, das den Sachverhalt noch konkreter präzisiert, finde ich bei Heinrich von *Kleist*. Er kommt in seinen Ausführungen „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden" zu der überraschenden Beobachtung oder, kann man sogar sagen, Einsicht, daß der bzw. die Partner die Gedanken erst möglich machen, herausfordern:

„Es liegt ein sonderbarer Quell der Begeisterung für denjenigen, der spricht, in einem menschlichen Antlitz, das ihm gegenübersteht; und ein Blick, der uns einen halbausgedrückten Gedanken schon als begriffen ankündigt, schenkt uns oft den Ausdruck für die ganze andere Hälfte desselben. Ich glaube, daß mancher große Redner, in dem Augenblick, da er den Mund aufmachte, noch nicht wußte, was er sagen würde. Aber die Überzeugung, daß er die ihm nötige Gedankenfülle schon aus den Umständen, und der daraus resultierenden Erregung des Gemüts schöpfen würde, machte ihn dreist genug, den Anfang, auf gutes Glück hin, zu setzen" (*Kleist* 1993, 94 f.).

Er glaubt dazu ein historisch eindrucksvolles Beispiel zu haben, als *Mirabeau* am 23. Juni 1789 in der Nationalversammlung den Zeremonienmeister des Königs abfertigte und begann, ohne das Ende zu kennen, nach Heinrich von *Kleist*: „Ja, wir haben des Königs Befehl vernommen", und dann endet:

„Die Nation gibt Befehle und empfängt keine. So sagen Sie Ihrem Könige, daß wir unsere Plätze anders nicht, als auf die Gewalt der Bajonette verlassen werden" (*Kleist* 1993, 95).

Für das Therapiegespräch der Psychoanalyse kommt *Lacan* zu einer ähnlichen, anthropologisch grundlegenderen Einsicht:

„Das alte Wort ‚du würdest mich nicht suchen, hättest du mich nicht schon gefunden' sieht sich erneut aktualisiert, und unsere früheren Darlegungen, die davon handelten, *das Subjekt empfange schon die Frage, die es an den anderen richtet, als dessen vorgängige Antwort,* finden sich auf dieser originären Ebene bestätigt" (*Lang* 1993, 259 f.).

(5) Bei Heinrich von *Kleist* findet sich eine weitere erstaunliche Beobachtung und Einsicht: Der sprachliche Ausdruck entspricht nicht immer dem dahinter gefaßten klaren Gedanken. *Ein uns unzureichend erscheinender Ausdruck kann nicht als Anzeichen für unzureichende, verworrene Gedanken genommen werden.*

„Etwas ganz anderes ist es, wenn der Geist schon, vor aller Rede, mit dem Gedanken fertig ist. Denn dann muß er bei seiner bloßen Ausdrückung zurückbleiben, und dies Geschäft (...) hat vielmehr keine andere Wirkung, als ihn von seiner Erregung (die er bei der Fassung des Gedankens hatte, E.B.) abzuspannen. Wenn daher eine Vorstellung verworren ausgedrückt wird, so folgt der Schluß noch gar nicht, daß sie auch verworren gedacht worden sei; vielmehr könnte es leicht sein, daß die verworrenst ausgedrückten grade am deutlichsten gedacht werden. Man sieht oft in einer Gesellschaft, wo durch ein lebhaftes Gespräch, eine kontinuierliche Befruchtung der Gemüter mit Ideen am Werk ist, Leute, die sich, weil sie sich der Sprache nicht mächtig fühlen, sonst in der Regel zurückgezogen halten, plötzlich mit einer zuckenden Bewegung, aufflammen, die Sprache an sich reißen und etwas Unverständliches zur Welt bringen. Ja, sie scheinen, wenn sie nun die Aufmerksamkeit aller auf sich gezogen haben, durch ein verlegenes Gebärdenspiel anzudeuten, daß sie selbst nicht mehr recht wissen, was sie haben sagen wollen. Es ist wahrscheinlich, daß diese Leute etwas Treffendes, und sehr deutlich, gedacht haben. Aber der plötzliche Geschäftswechsel, der Übergang des Geistes vom Denken zum Ausdrükken (*Wygotski* spricht von der inneren und der äußeren Sprache, E.B.), schlug die ganze Erregung desselben, die zur Festhaltung des Gedankens notwendig, wie zum Hervorbringen erforderlich war, wieder nieder (*Kleist* 1993, 98 f.).

Heinrich von *Kleist* macht hier deutlich, daß unzureichende Sprache nicht unzureichendem Denken entsprechen muß. Man muß wohl auch das Gegenteil annehmen, daß korrekte und differenzierte Sprache noch nicht auf ein bedeutsames Denken schließen läßt. Beides sind für Schulpädagogen sicher ungewohnte Annahmen. Sie werden aber von Heinrich von *Kleist* auch dadurch weiter belegt, daß er für sinnvolles Denken und Aussprechen eine existentielle Betroffenheit, eine situative Herausforderung, ein Lebensproblem als notwendig unterstellt. Das meint seine Rede von der „Erregung". *Sprache und Denken als Lebenserfordernis, nicht als bloßes Sprachspiel*, wie er am Beispiel einer Prüfung weiter verdeutlicht. Zur kritischen Erinnerung: *Senecas* Vorwurf: non vitae, sed scholae discimus. Wir lernen in der Schule nur für die Schule, nicht für das Leben!

(6) Oliver *Sacks*, klinischer Neurologe aus New York, berichtet:

„Was war los? Aus der Aphasie-Station drang, gerade als *die Rede des Präsidenten (Reagan)* übertragen wurde, lautes Gelächter, und dabei waren doch alle so gespannt auf sie gewesen ... Da war es also, der alte Charmeur, der Schauspieler mit seiner routinierten Rhetorik, seiner Effekthascherei, seinen Appellen an die Emotionen – und alle Patienten wurden von Emotionen geschüttelt. Nein, nicht alle: Einige sahen verwirrt aus, andere wirkten erregt, zwei oder drei machten einen besorgten Eindruck. Die Worte des Präsidenten waren eindringlich wie immer, aber bei den Patienten riefen sie offenbar hauptsächlich Heiterkeit hervor. Was mochte in ihnen vorgehen? Verstanden sie ihn nicht? Oder verstanden sie ihn vielleicht nur zu gut? Es hieß oft, diese Patienten, die zwar intelligent waren, aber an schwerer sensorischer oder totaler Aphasie litten und daher nicht imstande waren, die Bedeutung von Worten als solchen zu begreifen, verstünden dennoch das meiste von dem, was man zu ihnen sagte. (...) Wie es dazu kam, war uns klar" (*Sacks* 1991, 115). „Sprache – natürliche Sprache – besteht weder nur aus Worten noch (...) lediglich aus ‚Propositionen'. Sie besteht aus Äußerungen, aus Sprechakten – *man drückt die Bedeutung* dessen, *was man sagen will, mit dem ganzen Körper aus* –, und das Verständnis dieser Äußerungen erfordert weit mehr als die bloße Identifizierung von Worten. Menschen, die an Aphasie leiden, greifen diese Hinweise auf und verstehen das Gesagte, auch wenn die Worte für sie unverständlich bleiben" (ebd., 116). „Daher habe ich manchmal das Gefühl (...), daß es unmöglich ist, einen solchen Menschen anzulügen. Er versteht die Worte nicht und kann also nicht durch sie getäuscht werden, aber das, was er versteht, versteht er mit unfehlbarer Präzision: *den körperlichen Gesamteindruck,* der die Worte begleitet, jene totale spontane, unwillkürliche Ausstrahlung, die niemals simuliert oder gefälscht werden kann, wie es bei Worten nur allzu leicht der Fall ist" (ebd., 117 f.).

Und *Sacks* bestätigt seine Aussage durch ein Zitat von Friedrich *Nietzsche*: „Man lügt wohl mit dem Mund, aber mit dem Maule, das man

dabei macht, sagt man doch die Wahrheit" (in: *Sacks* 1991, 118). Als Ergänzung einige kürzere Beispiele mit Schrift und Schreiben.

(7) Wenn ich schreibe, passiert es mir häufiger, *daß ich nicht nur in Gedanken weiter bin als meine Hand beim Aufschreiben dieser Gedanken,* sondern daß ich entdecke, da fehlen ja Wörter oder nur Buchstaben. Meine Hand hat also ausgelassen, einen Sprung gemacht. Ich will nicht belegen, daß ich schneller denken als schreiben kann. Meine Beobachtung meines Schreibens in solchen Situationen kann ich so deuten: Ich habe meinen Sinn, den ich aufschreiben will, nicht nur intendiert, sondern meist auch, nicht immer, sprachlich vorgedacht. Mein Leib einschließlich meiner Hand kann das in der entsprechenden Schreibsituation in Schrift umsetzen, ohne daß ich diese Vorgänge im einzelnen bewußt verfolgen oder gar steuern muß. Eine situative Absicht gebiert einen mehr oder weniger prägnanten Sinn, der wird sprachlich in Gedanken artikuliert und nicht mehr im einzelnen kontrolliert niedergeschrieben. Es kann mir auch passieren, daß „ich", meine Hand, etwas schreibe, was ich nicht, was ich bewußt nicht schreiben wollte. Bin ich also, wie *Freud* das mal genannt hat, nicht Herr im eigenen Haus? Was bedeutet das für Erwerb und Nutzung von Schriftsprache? Fällt von hier auch schillerndes Licht auf unsere Sprache und ihre Nutzung?

(8) Beim Lesen fällt mir auf, daß Schüler einen Satz sinnvoll solange weiterlesen, obwohl das im Text nicht steht, bis es mit dem Gedruckten kollidiert und sie es merken. Auch mir passiert das. Dabei erlebe ich die Überraschung, daß ich *das, was ich sinnvoll weitergelesen habe, auch tatsächlich im Druckbild vor mir sehe.* Erst wenn ich meinen Irrtum an späterer Stelle entdecke, weil es dann so nicht sinnvoll weitergehen kann und ich zurückschaue und den Text kontrolliere, ist das Wort, sind die vorher wahrgenommenen Buchstaben nicht mehr da. Hat mich meine Wahrnehmung getäuscht? Oder anders: Gefaßte Gedanken produzieren entsprechende Wahrnehmung? Ich konstruiere meine wahrgenommene Welt! Oder muß ich vorsichtiger formulieren: Ich kann meine Wahrnehmung konstruieren? Wenn das für das Lesen gilt, ist anzunehmen, daß es auch für andere Bereiche Gültigkeit haben kann. Kann ich dann annehmen: Ich kann also hören, was ich hören möchte? Ich kann mich an Teile meiner Rede so erinnern, wie ich annehme, wie ich mir vorgenommen habe, wie ich gern möchte, daß ich gesprochen hätte. Und wovon hängt dann ab, was ich tatsächlich spreche oder wahrnehme?

(9) Gehört in diesen Zusammenhang auch, daß ich mich nie in meinem Verhalten und in meinen Äußerungen korrekt beobachten kann, also nicht in der Lage bin, mich präzis und im Detail zu steuern, aber auch nicht, mich konkret und genau und objektiv an das zu erinnern, was ich getan und wie ich mich geäußert habe. Kann ich das lernen? Muß ich das lernen? Was passiert, wenn ich es lernen soll, wenn man mich zu bewußter Steuerung anhält? Wahrscheinlich kann ich dann nicht mehr spontan sein und nicht mehr sensibel für mich, die Situation und die anderen Partner. Kann man das wollen? Was geht dann vor? Was richtet man dann an?

2. Jeder spricht und versteht individuell spezifisch

2.1 Annahmen und Erfahrungen

Das ist eine provozierende These; denn Sprache ist ja gerade das Verbindende, die Möglichkeit zur Verständigung mit anderen Menschen im Dialog, ein Mittel zum Teilnehmen und Teilnehmen-lassen. Sprache bestimmt weithin unseren sozio-kulturell geprägten Lebensraum, wir erwerben die/unsere Muttersprache und kreieren keine neue, wie auch? Die These will das alles nicht in Frage stellen. Sie wendet sich gegen eine naive Annahme, die Sprache als objektives Kulturgut sieht, daß man übernehmen und lernen muß bzw. kann, das in sich unsere gemeinsame Kultur enthält, die man mit dem Lernen der Sprache wie selbstverständlich mitlernt, denn das Medium Sprache ist zugleich der Container für die Inhalte unserer Kultur.

Das, was ich mit der These zum Ausdruck bringen möchte, setzt weiter voraus, daß die Sprachlichkeit eines Menschen nicht erst mit der verbal geäußerten Sprache beginnt. Kleinkinder können schon vorher verbale Äußerungen ihrer Bezugspersonen verstehen.

Sie können sich auch von Geburt an nonverbal verständlich machen, die Initiative ergreifen, interagieren (vgl. *Dornes* 1993) und eine dazu notwendige Verständigung (Kommunikation) (weiter-)entwickeln bzw. im gelebten Zusammenhang mit ihren Partnern gemeinsam, aber auch individuell spezifisch aufbauen. Dabei ist weiter zu beachten, daß menschliche Sprache nicht vom Wahrnehmen, vom Denken, vom Gedächtnis unabhängig ist. Es ist banal, soll aber trotzdem ausgesprochen werden. Sprache ist für Menschen eine wesentliche Lebensfunktion und leistet dabei auch eine Erfahrungsspeicherung.

Menschliche Wahrnehmung von Welt dient menschlichem Leben als eine seiner Grundfunktionen. Sie ist mit ihren Sinnesorganen dafür „eingerichtet" und nicht für eine „objektive" Erfassung der Welt an sich. Menschliche Wahrnehmung erfolgt als aktive Leistung eines individuellen Menschen in Lebenssituationen, die durch die aktuellen Bedürfnisse und Intentionen bestimmt sind. Die so erfahrene Weltwirklichkeit kann oder wird (dauerhaft) gespeichert und ist so Basis für weiteres Leben bzw. kann in weiteren Lebenssituationen genutzt werden. Dabei spielt die nonverbale Symbolisierung und die verbale Versprachlichung eine entscheidende Rolle.

2.2 Aussage

Die These „Jeder spricht und versteht individuell spezifisch" ist ein Teil dessen, was ich mit dem Begriff *„Eigenwelt"* seit Jahren zu fassen versuche und heuristisch in zwei Aspekte aufgliedere: Als dynamischen Aspekt bezeichne ich dann das situative, existentielle, persönliche Erleben und Handeln eines Menschen in „seiner" Welt, das immer individuell spezifisch ist. Es ist abhängig von den Intentionen des einzelnen Menschen als Subjekt seines Lebens in der Situation und den weiteren Bedingungen der Situation. Es ist selbstverständlich auch abhängig von den situativen körperlichen Bedingungen wie Müdigkeit, Hunger u.a. und der psychisch-leiblichen, habituell gewordenen Verfassung des Individuums, die durch sein bisher gelebtes Leben in Abhängigkeit von seiner genetischen Information innerhalb seines Lebensraumes erreicht wurde. Jede Lebensaktivität verändert diese Verfassung, die man auch als Lebens- und Lernvoraussetzung neuer Aktivitäten sehen muß.

Die These macht nun darauf aufmerksam, daß die individuelle Biographie individuell spezifisches Erleben, Verstehen und Handeln bedingt, indem sie ein bestimmtes „Vorwissen", eine persönliche „Sprache" erbracht hat, deren Worte persönliche Vorerfahrungen aktualisieren können und damit trotz offizieller, kultureller Bedeutungszuschreibung individuelle Sinnfüllungen erzeugt. Die Vorerfahrungen werden aber nur insoweit, bewußt oder unterbewußt, aktualisiert, wie sie von der situativen Intention des einzelnen bzw. von den Partnern oder anderen situativen Bedingungen angeregt werden.

Den Zusammenhang Sprache und Eigenwelterleben möchte ich nicht hier, sondern am Nachmittag weiter verfolgen. Im folgenden möchte ich an Beispielen erläutern, wie es zu diesen individuell spezifischen Ausprägungen und Symbolisierungen kommt und wie, in einem weiteren Abschnitt, Worte gewonnen werden, die sozio-kulturelle Sinninhalte erhalten und nicht einfach für als objektive „Sachverhalte" angenommene „Tatbestände" stehen. Dabei greife ich auf eine ältere Darstellung von Dieter *Claessens* (1962) zurück: Familie und Wertsystem.

2.3 Erfahrung und Merkmale

Ich könnte auch formulieren: Menschliches Leben findet „mit" Symbolen statt. In meinem Verständnis bedeutet das auch: „mit" Sprache oder gar „in" Sprache!

„Im fundamentalen Begriff der Symbolisierung – gleichviel ob mystischer, praktischer oder mathematischer Art – liegt der Schlüssel zu aller menschlichen Existenz. Er impliziert einen neuen Begriff des ‚Geistes', der geeignet sein kann, Licht auf die Probleme des Lebens und des Bewußtseins zu werfen, anstatt sie zu verdunkeln, wie dies durch die traditionellen ‚wissenschaftlichen Methoden' geschehen ist. Wenn dies wirklich eine fruchtbare Idee ist, so wird sie aus sich greifbare Methoden erzeugen, um die festgefahrenen Antagonismen von Geist und Körper, Verstand und Trieb, Autonomie und Gesetz aufzulösen" (*Langer* 1984, 33), so Susanne *Langer* schon 1942 in ihrem bemerkenswerten Buch, in dem sie die Grenzen des rationalen Diskurses aufzeigt und die „Logik des präsentativen Symbolismus" in der Kunst beschreibt.

Menschliches Leben findet „mit" oder „in" Symbolen statt, meint, und das ist grundlegend und umfassend zu verstehen, menschliches Leben kann ohne Symbole nicht stattfinden, denn der Mensch hat keinen Zugang zu einer objektiv angenommenen Welt. Wir können also nicht unterscheiden zwischen der wahrgenommenen, erfahrenen „realen" Welt, die, wie man vielleicht annehmen möchte, in der normalen Sprache repräsentiert oder abgebildet wird, und der symbolischen Redeweise, der eine fiktive Welt zweiten Grades entsprechen soll, die als Gleichnis, als Metapher usw. zum Verstehen der Welt ersten Grades dienen kann. Susanne *Langer* (1984, 35) zitiert eine Feststellung von A.D. *Richie* aus dem Jahre 1936:

„Was das Denken betrifft, und zwar auf allen seinen Stufen, so ist es [das geistige Leben] ein symbolischer Prozeß ... Der wesentliche Denkakt ist Symbolisierung." Susanne *Langer* (1984, 35) fügt hinzu: „Aus Symbol und Bedeutung baut sich die Welt des Menschen auf in weit größerem Maße als aus Sinneswahrnehmungen".

Ich muß hier ergänzen: Heute wissen wir, daß wir zwischen Denken und Wahrnehmung nicht mehr trennen können (vgl. *Neisser* 1974; *Maturana/Varela* 1987). Die Wahrnehmung der Welt ist keine einfache Abbildung von objektiven Außenbeständen, sondern erfolgt, wie gesagt, als individuell spezifische Eigenwelterweiterung auf der Basis der in Symbolen (Sprache) gespeicherten und durch sie wieder aktualisierbaren Vorerfahrung. Wahrgenommen werden kann, was eine situative Intention aufgrund gespeicherter Symbole aktualisiert und dadurch in der Umwelt gesucht und gefunden werden kann. Wahrnehmung ist ein individuell spezifischer Akt konstruktiver Erzeugung von Wirklichkeit. Obwohl wir den Eindruck haben, Welt außer uns wahrzunehmen, ist die „wahrgenommene Wirklichkeit" ein innerpsychisches Geschehen (vgl. *Metzger* 1963).

Arnold *Gehlen* (1962, 171) beschreibt diese symbolische Versprachlichung in „Der Mensch" und stellt fest, daß die Struktur unseres Sehfeldes durchaus symbolisch ist, weil und sofern sie sich „aus solchen Kommunikationsprozessen (also Umgangserfahrungen, E.B.) aufbaut".

„Wir orientieren uns also in der Sinnenwelt an gewissen optischen oder akustischen, taktilen usw. Symbolen, an Minimumcharakteren" (ebd, 172), wie er sie auch nennt. „Unsere Sinnenwelt ist also symbolisch, was heißt: Andeutungen, Verkürzungen, Vorderseiten, Schatten (...) genügen zur Andeutung der realen Gegenstandsmassen. Die biologische Zweckmäßigkeit dieser Tatsache liegt (...) einmal in der ‚Entlastung' und der Beschleunigung der Reaktionen, (...) vor allem darin, daß nur in symbolischen Feldern Übersicht möglich ist" (ebd.), wie er annimmt.

Dazu Beispiele: Wenn ich über den Wochenmarkt gehe, erkenne ich die mir bekannten Früchte, ohne daß ich alle Einzelheiten differenziert wahrnehme oder genauere Vergleiche anstelle oder gar real kontrolliere. Ich erkenne einen Apfel an eventuell der Form oder/und der Farbe Grün mit Rot, einem bestimmten Geruch. Die Zwetschge erkenne ich an dem spezifischen Blau und der Form. Jeder entnimmt aus seinen Handlungszusammenhängen und Erlebnissituationen Teilmomente, Teilaspekte, die für ihn als Symbol zur Speicherung und zur Wiedererkennung dienen, so daß er eine ausführliche Erkundung der Situation evtl. mit Realitätsprüfung unterlassen kann.

Wird in einer neuen Situation das Symbol aktiv eingesetzt und damit die erlebte Situation aktualisiert, so werden (können) alle erfahrenen Handlungen, Gefühle, Dinge, Personen oder Situationen präsent werden und stehen zur Verfügung (vgl. *Begemann* 1987, 110 ff.). Gespeichert und erinnert werden also nicht isolierte Einzelheiten, sondern erfahrene Situationen mit den Wahrnehmungen, Überlegungen, Daten, Gefühlen, Bewegungen. Die Annahme, daß Worte für Bedeutungen stehen, die von einer Gemeinschaft vereinbart wurden, aber individuell mit verschiedenem Sinn gefüllt erlebt werden, muß erweitert werden. Ein Wort, sofern es Erinnerungen wachrufen kann, aktualisiert bei einem Menschen komplexe situative Vorerfahrungen mit ihren Stimmungen, Vollzügen, Einstellungen usw. Sie sind keine isolierte kognitive Information. Ein Beispiel: Für einen Sohn wird das Wort Vater nicht ohne Präsentwerden seiner (Nicht-)Erfahrungen zu hören oder zu benutzen sein.

Auch die sogenannten abstrakten Begriffe wie Hoffnung, Liebe, Frieden, Freundschaft, Glaube usw. stehen als verbale Symbole/Merkmale für entsprechende erlebte konkrete Situationen. Das kann ein Blick in ein Her-

kunftswörterbuch schnell konkret belegen. Hoffnung, hoffen z.B. kommt von hüpfen. Das Wort steht also für die Erfahrung, die sich in einer Situation körperlich ausdrückt, wenn ich hoffe, daß jemand kommt, daß etwas Bestimmtes eintritt usw.

Ich versuche eine Bilanz dieses Abschnittes. Dieser Zusammenhang zwischen Erfahrung und symbolischen Merkmalen und neuen Erfahrungs- und Erlebnissituationen beginnt mit dem Beginn des individuellen Lebens, wird am Anfang gelernt in den Kontakten mit der Mutter oder Pflegeperson(en). Er hört nie auf und ist immer individuell spezifisch. Deshalb habe ich ihn auch Eigenwelt, Eigenwelterleben, Eigenwelterweiterung genannt. Da diese Symbole für Situationen stehen, die ganzheitlich erfahren werden, haben sie keine isolierte rationale Bedeutung, die durch Definitionen zustande kommt, beschränken sie sich nicht auf individuelle kognitive Sinnfüllungen, erfordern also keine isolierbare kognitive Leistung. Sie rufen immer auch vergangene Gefühle und Wertungen wieder hervor und aktivieren potentiell körperliche Vollzüge. Symbole haben eine Lebensfunktion, indem sie Vorerfahrungen für neue Situationen verfügbar machen. Bei dieser Nutzung von Symbolen unterscheiden sich Menschen, die über eine äußerbare verbale Sprache verfügen, grundsätzlich nicht von denen, die sich nicht verbal äußern können, so möchte ich annehmen. Auch bei Schwerstbehinderten, bei denen wir keine verbale Sprache beobachten, müssen wir Symbolisierungen als Lebensfunktion annehmen. Eine Anmerkung noch: Wenn diese Vorstellungen zutreffen, dann kann Wirklichkeitserfahrung nicht primär über (verbale) Worte vermittelt werden. Am Anfang steht danach immer die existentielle Erlebens- und Handlungssituation.

2.4 Leibliche Erfahrungsspeicherung

Zur Erinnerung: Mit dem persönlichen Leben, das konkret in bestimmten Lebensräumen und zumeist in Gemeinschaft gestaltet wird, wird Wirklichkeit leibhaft erfahren, nonverbale und verbale Verständigung gelernt und damit zugleich die erfahrene Wirklichkeit gespeichert und verfügbar für weitere Lebenssituationen. Dazu ein Beispiel, um die leibhaftige Erfahrungsspeicherung zu belegen: Wenn ich nachts wach werde und das Bedürfnis verspüre, zur Toilette zu gehen, brauche ich kein Licht anzumachen. Es genügt meine Absicht und der Impuls zu gehen. Wenn ich mich aufrichte, finden meine Füße die Hausschuhe, auch wenn sie verkehrt stehen sollten. Wenn ich dann zur Toilette gehe, brauche ich nicht mit den Händen zu tasten. Ich bin immer wieder überrascht, wie mein Arm nach einigen Schritten sich hebt, ohne daß ich ihn bewußt gehoben hätte, und meine Hand die Klinke trifft, die Tür öffnet usw. Ohne alle weiteren Zwischenstationen zu beschreiben: Am Ende bin ich wieder erstaunt, daß „ich" nicht nur das Bett richtig gefunden, sondern daß ich mich beim Hinlegen wieder an der gewohnten Stelle finde und mich nicht noch nach oben oder unten verschieben muß. Deutung: Mein Leib hat also vorhergehende Situationen so gespeichert, daß es nur noch der Intention bedarf, zur Toilette zu gehen. Die konkrete Ausführung muß nicht mehr bewußt werden bzw. bewußt gesteuert werden, sie kann es aber. Gehört das noch in den Bereich Symbolisierung/Sprache? Wenn ja, dann ist Speicherung von erfahrenen Situationen nicht auf verbale Sprache und eine isoliert gedachte Kognition beschränkt. Symbolisierungen können auch ikonisch und leiblich sein und umfassen die ganze Palette von bildhafter Gestaltung, Ausdrucksphänomenen wie Gesten, Tonlagen, Haltungen, Mienen bis zu anderen leiblichen Möglichkeiten. Der Bereich der Gerüche wie die anderen Sinnes-Bereiche sind hier nicht auszuschließen.

Diese umfassende Symbolbildung ist die individuelle Form von Erfahrungs-Gewohnheitsbildung und damit Basis für alles weitere gelingende Leben und Lernen. Auch darin unterscheiden sich Menschen mit mehr oder weniger schweren Behinderungen nicht grundsätzlich voneinander. Was bedeutet es, wenn Schulpädagogik sich vorwiegend auf verbal-sprachliche Vermittlung und Aktivierung verläßt? Was bedeutet es, wenn das Medium Sprache Gegenstand einer Pädagogik wird, die vor allem den Vollzug formaler Artikulation, den Redefluß oder die grammatische Struktur zu ihrer therapeutischen Aufgabe macht, ohne die inhaltliche Sinn- und Erfahrungsfülle der Symbole und Sprache aus-

reichend und nicht individuell spezifisch zu berücksichtigen?

2.5 Mit Symbolen in Beziehungen leben lernen

Nach Hellgard *Rauh* (1987, 150) verfügen Neugeborene im Hinblick auf soziale Interaktion über Fähigkeiten, „Signale auszusenden, die von der Umwelt als soziale interpretiert werden", soziale „Signale der Umwelt (...) zu beachten" und „Interaktionen und kommunikationsähnliche wechselseitige bzw. gemeinsame ‚Spiele' zwischen Kind und Erwachsenem" durchzuführen.

„Nach *Condon* und *Sander* (1974) begleitet das Neugeborene bereits nach wenigen Tagen menschliche Sprache (...) mit synchronen Bewegungen (vgl. *Bower*, 1977). Noch erstaunlicher sind die Beobachtungen von *Moore* (1975). Er stellte fest, daß Neugeborene Mundbewegungen nachahmen (z.B. die Zunge herausstrecken, den Mund öffnen, den Kopf bewegen), was als besonders schwierige Nachahmungsleistung sonst frühestens bei acht bis zehn Monate alten Kindern beobachtet wird (*Uzigiris* 1979). Evolutionstheoretisch interpretiert, ist somit das Baby bei seiner Geburt nicht nur für sein rein physisches Überleben (Nahrungsaufnahme usw.) vorsorglich ausgestattet, sondern auch für frühe soziale Interaktionen" (*Rauh* 1987, 151).

Hellgard *Rauh* referiert auch, daß die Interpretation dieser Beobachtungen strittig ist. Man streitet darüber, ob es sich um echte Nachahmung handele, ob es sich um sprachliche Vorformen handele. Jedenfalls haben in der Folge Alvin M. *Liberman* von der Yale University und Ignatius G. *Mattingly* von der University of Connecticut (1985) eine revidierte motorische Spracherwerbstheorie vorgelegt, bei der die motorische Nachahmung der Artikulation, des Sprechens eine entscheidende Rolle spielt und gesetzliche Beziehungen zwischen Gesten und akustischen Verhaltensweisen festgestellt wurden. Das soll hier nicht weiter referiert werden, sondern nur darauf hinweisen, wie auch *Dornes* zeigt, daß wir es bei Neugeborenen mit häufig unterschätzten „kompetenten Säuglingen" zu tun haben.

Hier möchte ich mit Dieter *Claessens* Beschreibung der primären Sozialisation (1962) aufzeigen, wie Säuglinge Symbole nutzen für eine abgestimmte Interaktion mit der Pflegeperson. *Claessens* beschreibt das unter den Stichworten Soziabilisierung (Befähigung für soziale Interaktionen) als emotionale Fundierung, Aufbau einer Erwartungshaltung und eines logischen und sozialen Optimismus. Wir können, wie ausgeführt, davon ausgehen, daß Neugeborenen die soziale Verständigung grundsätzlich möglich ist und sie auch mit den Reflexen für das Kopfwenden bei Hautkontakt, dem Saugen und Schlucken für die Nahrungsaufnahme bereit sind.

Ich beschreibe eine konkrete Beobachtung und interpretiere sie auch im Sinne von Dieter *Claessens*: Wenn eine Mutter in den ersten Tagen ihr Kind gestillt hat und dabei ähnlich vorgeht, kann sie erstaunt feststellen, daß ihr Kind, wenn es an der Zeit ist und schreit, und die Mutter es als Signal zum Stillen versteht und sich dann dazu bereit macht und beim Aufstehen oder beim In-den-anderen-Raum-Gehen oder, wenn es nicht gestillt wird, beim In-die-Küche-Gehen, um die Milchflasche zuzubereiten, aufhört zu schreien.

Claessens deutet dieses Aufhören so: Das Kind erinnert sich an vorhergehende Stillungen und dabei auch an das Geräusch, das die Mutter macht, wenn sie sich bereit macht. Es verbindet zwei Ereignisse miteinander und erwartet, daß die Mutter kommt und es zum Stillen aufnimmt. Das nennt *Claessens* Erwartungshaltung. Sie kann natürlich nur entstehen, wenn es eine Kontinuität, Regelmäßigkeit in der Pflegeinteraktion gibt. Aus dieser Erwartungshaltung kann ein sozialer und logischer Optimismus entstehen. Das meint: Das Neugeborene verläßt sich darauf, daß die Pflegeperson sich wie vorher erfahren verhält, daß auf sie Verlaß ist (sozialer Optimismus). Das Neugeborene erwartet auch, daß die (zwei) Ereignisse wieder aufeinander folgen, daß auf die sachliche Abfolge Verlaß ist (logischer Optimismus). So kann durch Regelmäßigkeit in der Pflege soziales und sachliches Vertrauen entstehen, und das nennt *Claessens* „emotionale Fundierung". Sie ist zugleich Basis für ein sachliches Beziehungs-Denken, für finale Zusammenhänge oder kausale Verursachungen. Das alles ist nur möglich, weil der Säugling das von der Mutter verursachte Geräusch als Symbol für das weitere Verhalten der Mutter nimmt. Solch ein Symbol kann dann für die gesamte Stillsituation stehen. Es kann angenommen

werden, daß in ähnlicher Weise die anderen und weiteren Lebenssituationen durch Symbole gespeichert, erinnert und aktualisiert werden können.

Aus den von Hellgard *Rauh* mitgeteilten Fähigkeiten der Neugeborenen wird auch deutlich, daß diese für die weitere Abstimmung und Verständigung mit ihren Bezugspersonen gut ausgerüstet sind, denn das Verhalten für die verschiedenen Lebenssituationen liegt nicht fest, sondern muß gemeinsam gestaltet werden. Dazu ist weiter erforderlich, daß der einzelne seinem Partner symbolisch vermittelt, was er will, was er erwartet, was er einbringen kann und will und was die anderen tun sollen. Das ist wechselseitig und erfordert eine fortwährende Verständigung in den Situationen. Und das, obwohl die Säuglinge noch nicht über die aktive verbale Sprache verfügen. Diese Verständigung muß nicht bewußt und nicht bewußt willkürlich gesteuert werden. Darauf komme ich später noch zurück.

2.6 Kategorienbildung

In diesem Abschnitt möchte ich wieder in Anlehnung an die Darstellung von Dieter *Claessens* (1962) zwei Aspekte verdeutlichen. Erstens: Die Dinge, die wir mit Worten unserer Sprache bezeichnen, sind je nach ihrem sozio-kulturellen Ort und Verwendungszusammenhang spezifisch. Zweitens: Und das hängt damit zusammen, daß wir mit den „Dingen" usw. je nach unserer spezifischen situativen Rollenfunktion verschieden umgehen. Diese Erfahrungen kann das Kleinkind in seiner Familie, im Umgang mit seinen Bezugspersonen oder auch nur im Dabeisein machen. Wenn wir eine kleine Familie annehmen, die aus Mutter, Vater, Tochter und Sohn besteht, so kann das Kind Unterschiede und andere Verhaltensweisen in den Beziehungen erleben zwischen Kind-Vater, Kind-Mutter, Vater-Mutter, Bruder-Schwester, Sohn-Vater, Sohn-Mutter, Tochter-Vater, Tochter-Mutter, Kinder-Erwachsene, Hausfrau-Hausmann, Nichtberufstätigen-Berufstätigen, alt und jung usw.

Das Kleinkind erlebt und erfährt so konkret, daß die Mutter nicht einfach und immer Mutter ist, sondern mal Hausfrau, Geliebte, Erzieherin usw. Es erfährt dabei, daß sich das Verhalten der betreffenden Personen und ihrer Partner jeweils entsprechend der eingenommenen Rolle ändert und daß man entsprechend der Situation auch dementsprechend sein eigenes Verhalten ändert bzw. ändern muß. Und das wird erlebt, nonverbal gestaltet bzw. verbal-sprachlich begleitet oder/und gedeutet.

Das Kleinkind wird so in eine Sprach- und Lebenswelt eingeführt und eingeübt, die sozio-kulturell geprägt ist und differenziert. Es erfährt die kulturelle Relativität von Dingen, Sachverhalten und Verhaltensweisen und damit im Zusammenhang die unterschiedlichen Bedeutungen von Worten, die Relativität von Kategorien und die Angemessenheit unterschiedlicher Sprachformen je nach sozio-kultureller Situation, Partnern und Erwartungen. Sprache erfaßt oder spiegelt nicht eine objektiv vorgegebene Welt an sich, sondern ist ein Mittel, ein sozio-kulturelles Miteinander, eine Lebenswelt zu gestalten.

Dieses Lebensgeflecht mit seinen verschiedenen sozio-kulturellen Formen wird gelebt und damit unmittelbar erfahren. Es wird aber auch, wie Soziologen sagen, internalisiert, verinnerlicht, erinnert und kann damit für neue Lebenssituationen Erwartungen konkretisieren und eine eigene planende Vorbereitung bzw. gedankliche Vorwegnahme ermöglichen. Was hier am Beispiel der Kleinfamilie erläutert wurde, gilt entsprechend auch für andere Lebens- und Erfahrungsbereiche. Um die Bedeutung dieser sozio-kulturellen Erfahrung für den einzelnen Menschen und sein weiteres Leben zu unterstreichen, zitiere ich unkommentiert zwei Aussagen von Dieter *Claessens* (1962, 85):

„Seine (des einzelnen Menschen, E.B.) Persönlichkeitsstruktur ist daher in gewissem Sinn zu einem Teil eine Art ‚Spiegelbild' derjenigen Sozialstrukturen, die es erlebt hat, so wie sie sich ihm darboten. Diese Persönlichkeitsstrukturen werden in der Tiefe der Persönlichkeit organisiert, d.h. als Ordnungselemente internalisiert. Die ‚Organisierung' findet nur statt, wenn bestimmte Sozialstrukturen geboten werden". „Der Ausfall eines Elementes in dem zu übernehmenden sozialen Grundsystem, z.B. des Vaters, muß danach zu tiefergreifenden Veränderungen in der Art, wie ‚Welt' angegangen wird, führen, besonders dann, wenn der Ausfall dem Kind verschwiegen wird" (ebd., 86).

Auf eine vergleichende Darstellung mit der Theorie der ökologischen Entwicklung von

Urie *Bronfenbrenner* (1981) muß hier verzichtet werden. Daß Sprache im Lebenszusammenhang erlebt und gestaltet wird, muß nicht noch einmal betont werden. Daß Sprache aber immer sozio-kulturell differenziert und so (nur) im konkreten Erfahrungszusammenhang gelernt und verstanden werden kann, ist sicher weniger bewußt. Daß die Sprachlernenden auch im Hinblick auf ihre sozio-kulturelle Struktur individuell spezifisch vorgeprägt sind, muß in Schule und Pädagogik wohl noch wahrgenommen werden, um dem einzelnen auch sprachliche Eigenwelterweiterung zu ermöglichen.

3. Wygotski: Innere, mündliche, schriftliche Sprachsituationen

Vorweg: Ich habe nicht vor, Ihnen die ganze Sprachtheorie *Wygotskis* theoretisch vorzustellen. Ich möchte Ihnen meine persönlichen Anlässe, mich mit *Wygotski* zu beschäftigen, nennen, an Situationen wichtige Einsichten vermitteln und erläutern, um danach die Bedeutsamkeit für die Schule mit empirischen Untersuchungsergebnissen zu belegen.

3.1 Meine Anlässe

Ich habe zwei Anlässe, *Wygotskis* Unterscheidung von Sprachsituationen und der diesen entsprechenden sprachlichen Strukturunterschieden ernstzunehmen und für mich persönlich als hilfreich und als bedeutsam für mich als Pädagoge einzusehen. *Wygotskis* Ansatz läßt ein neues Verständnis für das Sprachverhalten von Schülern wie sogenannten „Lernbehinderten" zu, deren Sprache als defizitär, agrammatisch, dürftig, konkret usw. beschrieben wurde. Die didaktische Umsetzung zeitigt erstaunlich positive Ergebnisse. Und zweitens: Meine persönlichen Erfahrungen. Vielleicht sind es auch Ihre. Ich skizziere dazu:

3.1.1 Sprach-Situationen

Wenn ich z.B. eine Aufgabe übernommen habe wie dieses Referat und, vielleicht schon im Bett, darüber nachdenke, kommen mir nicht nur viele Gedanken. Es fällt mir nicht nur mein Wissen ein, sondern es erscheinen in meinem Kopf Gesichtspunkte, Gliederungen usw. Mit einem Wort: Im Kopf ist das Referat schon bald fertig und ich habe den Eindruck, es ist gelungen: inhaltlich, vom Aufbau her und in der Diktion. Solch ein „gutes" Referat, wie es in meinem Kopf entsteht, habe ich noch nie gehalten. Warum? Ich habe einfach keine Möglichkeit, dieses Referat aus der „inneren" Sprache des Denkens in die „geäußerte schriftliche" Sprache auf das Papier zu übertragen. Wenn ich mich nämlich, nachdem ich es gedanklich habe, an den Schreibtisch setze, ist fast alles dahin. Mir fallen zwar noch Worte, Inhaltsbrocken usw. ein, aber es ist mühsam, daraus sinnvollen Schrifttext zu formulieren. Vielleicht kennen Sie ähnliche Situationen. Fazit: Die innere Sprache des Denkens ist anders als die der Schriftsprache. Es kann nicht einfach von einer in die andere übertragen werden. Das gilt auch für die Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Sprachsituation. Auch dazu Erfahrungen:

Wenn ich im Schulversuch in Pausen im Lehrerzimmer war, beobachtete ich oft, daß sich Lehrer verständigten, informierten, Abstimmungen vornahmen, von denen ich nichts verstand, obwohl sie deutsch sprachen. Sie warfen sich Sprachbrocken zu oder mit einem Blick, auch nur Namen und für sie schien alles geklärt, was zu klären war. Wenn ich nachfragte, was gelaufen war, und man evtl. noch gnädig bereit war, es mir zu erklären, war das sehr umständlich und wortreich, denn ich mußte erst Hintergrunderfahrungen erhalten wie die: Eine Therapeutin ist krank, ein Schüler muß für die Zeit neu zugeteilt werden usw. Die Beteiligten wußten das und wären sich „blöd" vorgekommen, wenn sie das dem Partner, der es auch wußte, nochmal ausformuliert hätten.

Das ist eine Situation der „mündlichen" Sprache. Die Partner kennen die Situation bzw. den Kontext und können sich auf wenige Informationen beschränken. Eine andere: Im Unterricht soll etwas beobachtet werden. Schüler formulieren mit wenigen Worten, zeigen evtl. mit der Hand oder man hört nur Affektäußerungen: „Bäh!". Allen Beteiligten ist nicht nur klar, was der Schüler zum Ausdruck bringt, sondern auch, daß er das Geschehene voll durchschaut, genau beobachtet und verstanden hat. Lehrer erwarten dann aber oft eine ausführliche Formulierung oder mei-

nen, sie fordern zu sollen. Oder in einer Diskussion wirft ein Schüler einen ähnlich kurzen Beitrag ein. Völlig angemessen und jeder versteht ihn. Lehrer sollen dann aber evtl. den weiteren Gesprächsverlauf mit der Forderung blockieren: „Sprich bitte im ganzen Satz!" Was sie selbst in ähnlichen Situationen zurecht auch nicht tun.

Es gibt Schüler, die kennen dieses schulische Ritual und sprechen den Lehrererwartungen gemäß in grammatisch korrekten Sätzen und werden dafür auch mit guten Noten belohnt. In der Pause oder dort, wo die Lehrererwartung sie nicht überwacht, wie auf dem Schulhof, können sie ihren „Code" wechseln und „natürlich", situationsangepaßt und partnerbezogen reden. Es gibt aber auch Schüler, die diesen Wechsel nicht so gekonnt vollziehen und denen das Erfordernis auch nicht bewußt geworden ist, die reden wie zu Hause oder außerhalb der Schule im Duktus der „mündlichen" Situation. Sie werden dann schulisch nicht selten als sprachlich wenig versiert usw. beurteilt. Für viele Schüler scheint oder kann so der Weg in die „Lernbehindertenschule" begonnen haben. Deshalb noch eine weitere Situation:

In einer Klasse wird experimentiert, ein Schüler beobachtet, was er mit den anderen sieht in der verkürzten Form mündlicher Sprache: da ..., wird rot, biegt sich usw. Ich greife ein und gebe demselben Schüler, der als sprachschwach gilt, ein Schreibetui mit den Worten in die Hand: „Das ist ein Telefon. Beschreibe das, was du siehst, ins Telefon. Deine Oma ist am anderen Apparat!" Spontan wechselt der Schüler, trotz der fiktiven Situation, seine Sprache. Ich deute an: „Tag Oma. Wir sind hier in der Klasse und haben Physik. Mit Udo, Ilse und Ute machen wir einen Versuch. Es ist spannend, denn mit einem Bunsenbrenner erhitzen wir eine Stricknadel ..." Meine Deutung: Der Schüler hat sich vorher, entsprechend seinen Sprachgewohnheiten, situativ angemessen und für die Beteiligten verständlich geäußert. In der fiktiven Situation kann er sofort umschalten und angemessen für seine Oma beschreiben. Vielen Schülern scheint diese Situationsabhängigkeit nicht bewußt, weil sie ihre Kommunikationserfahrungen fast nur in der „mündlichen" Situation gemacht haben.

Im folgenden skizziere ich, warum dieser Ansatz für die Lernbehindertenpädagogik relevant ist. Mein zweiter Anlaß. Wer daran nicht interessiert ist, kann zum nächsten Abschnitt übergehen, in dem ich *Wygotski* erläutere, um danach empirische Ergebnisse vorzustellen.

3.1.2 Zur Sprache von Schülern der „Schule für Lernbehinderte"

Das Sprachverhalten ist, genauer: die sprachlichen Auffälligkeiten sind die zentrale unterrichtliche Problematik „lernbehinderter" Schüler. Ihr Schulversagen ist dadurch zu einem großen Teil bedingt. Folgende Befunde bestätigen diese Sicht „lernbehinderter" Kinder und Jugendlicher:

- Ihr Schulversagen konzentriert sich vor allem im Bereich sprachlicher Leistungen, genauer: beim Erwerb der Kulturtechniken Lesen und Schreiben/Rechtschreiben.
- Ihre Minderleistungen in Intelligenztests dominieren bei sprachlich gebundenen Aufgaben und scheinen abhängig von den sprachlichen Modalitäten der Instruktionen, der Aufgaben und der erwarteten Lösungen.
- Die sogenannten Intelligenztests erweisen sich in ihren sprachlichen Anforderungen als bildungs-, kultur- und sozialschichtabhängig.
- Die Sprachstruktur „lernbehinderter" Schüler (Hilfsschüler) erscheint beeinträchtigt: einfacher, primitiver, nicht sehr umfangreich, häufig agrammatisch, meist konkret, selten komplex;
- im Vergleich mit Regelschülern um mehrere Jahre retardiert und stark situationsgebunden, Substantive und Verben überwiegen in einem wenig differenzierten Wortbestand, Adjektive scheinen relativ wenig gebraucht zu werden;
- diese Sonderschüler benutzten früher häufig Dialekt und weisen vermehrt Sprech- und Sprachstörungen auf.

Mainzer und andere Untersuchungen haben aber gezeigt, daß die „lernbehinderten" Schüler nicht einfach einen geringeren Wortschatz haben als die Regelschüler, sondern bei ge-

ringeren Sprachproduktionen prozentual aber die gleichen Anteile an Wortarten zur Verfügung haben und dieselbe Struktur gestalten. Daneben zeigt sich, daß sie in vergleichbaren Situationen auch einen eigenen Wortschatz benutzen. Ihre Sprache zeigt also inhaltlich Spezifika.

Nach diesen Feststellungen ist es mehr als fraglich, ob man die Sprache der „lernbehinderten" Sonderschüler einfach als retardiert, defizitär beurteilen darf, die sich als Folge von Intelligenzmangel als Persönlichkeitsmerkmal herausgebildet hat. Da „lernbehinderte" Schüler überwiegend aus Familien der sozialen Unterschicht stammen, ist zum Verständnis ihrer Sprache auch der soziolinguistische Ansatz heranzuziehen, der sprachliches Verhalten deutet. Der restringierte Code der „Unterschicht" ist nicht nur (nach *Bernstein*) Ausdruck der gelebten sozialen Beziehungen, sondern weist in der äußeren Form erhebliche Ähnlichkeiten mit der Sprache „lernbehinderter" Kinder auf und soll in der primären Sozialisation gewonnen werden. *Bernstein* spricht später von der kontextgebundenen Sprache. Mit seiner Beschreibung des restringierten Codes wie mit der Charakterisierung der Sprache als situationsabhängig, kontextgebunden, gibt er eine Sprachstruktur an, die *Wygotski* als mündlich geäußerte Sprache bezeichnet. Diese hat damit wiederum Ähnlichkeit mit der Sprache „Lernbehinderter". Nur der Erklärungsansatz ist ein anderer.

3.2. Wygotski: Situationsabhängigkeit der Sprache

Wygotski versteht in seinem zuerst 1934 erschienenen Buch „Denken und Sprechen" (1972) Sprache vor allem von ihrer kommunikativen Funktion. Dabei unterscheidet er die geäußerte mündliche Sprache von der inneren und der geäußerten schriftlichen Sprache. Die geäußerte mündliche Sprache, ich spreche im folgenden verkürzt immer nur von der mündlichen Sprache, wird in einer dialogischen Situation eingesetzt. Der Kommunikationspartner kann den Sprecher mit seinen nonverbalen Äußerungen (Mimik, Gestik, Intonation u.a.) ebenso wahrnehmen wie die Situation einsehen, über die geredet wird. Insofern ist eine verkürzte prädikative Sprachform verständlich, ökonomisch und situationsangemessen. Man kann auf eine semantische Präzisierung und syntaktische Vollständigkeit im Sinne der Schulgrammatik verzichten. Diese mündliche Sprache entspricht weithin in der Form dem kontextgebundenen restringierten Code der Unterschicht nach *Bernstein*.

Die schriftliche Sprache, wieder verkürzt statt geäußerte schriftliche, ist nach *Wygotski* keine einfache Übersetzung der mündlichen in Schrift, wie die mündliche keine einfach nur laut vorgetragene schriftliche Sprache ist. Die eigene Sprachstruktur der schriftlichen Sprache ergibt sich nach *Wygotski* ebenso wie die anderen aus der Funktion für die Kommunikationspartner in einer bestimmten Situation. In der schriftsprachlichen Situation ist dem Adressaten die Situation bzw. der Gegenstand nicht sichtbar. Insofern muß der schreibende (oder sprechende) Partner präzis und differenziert formulieren, was zum Verständnis notwendig ist, ohne daß er Mimik, Gestik usw. einsetzen kann. Das hat zur Folge, daß die schriftliche Sprache syntaktisch und semantisch voll ausdifferenziert sein muß, um für alle potentiellen Partner verständlich zu sein.

Das gedankliche Konzept, die planende Instanz für die mündliche wie schriftliche Sprache ist nach *Wygotski* (1972, 338) *die innere Sprache.* Ich versuche zunächst, sie noch weiter (s.o.) zu beschreiben, wie ich sie erlebe. Global könnte ich sagen, es ist ein inhaltliches Denken im Raum, es sind keine Satzfolgen oder Satzstrukturen. Im Mittelpunkt stehen Inhalte, die an Worten bewußt werden oder auch an Bildern. Sie sind aber meist sehr komplex gefüllt, können für ganze Zusammenhänge oder Situationen stehen, Widersprüche enthalten oder auch Entwicklungen. Diese sind gleichsam wie in einem Raum verteilt, so daß ich diese Inhalte simultan sehe bzw. vorstelle, aber auch in einer Raumverteilung mit Tiefenstruktur, so daß ich ein Neben-, Nach- oder Hintereinander vorstellen, aber auch vornehmen kann. Und das Ganze kann schnell geschehen. Am intensivsten und wohl auch ergiebigsten ist es, wenn ich in einer ruhigen, vielleicht meditativen Haltung auf der Couch oder schon im Bett in einer Art Halbschlaf bin. In diesen Situationen erlebe, „sehe" ich alles deutlich und klar, differenziert

und in den vernetzten Wechselbeziehungen und in einer Fülle und in einem Umfang, den ich bei voller Wachheit mir kaum vorstellen kann. Dabei habe ich ein gutes Gefühl: Mir ist was klargeworden.

Und dann kommt die erste Enttäuschung, wenn ich mich aufraffe, aufstehe und die Einsichten und Inhalte aufschreiben will. Das Übersetzen in lineare Sätze fällt mir nicht nur schwer, sondern, indem ich mich um das Niederschreiben bemühe und nach Worten suche, werden diese blaß und verlieren ihre Inhaltsfülle. Der ganze, mich vorher überzeugende Zusammenhang ist kaum mehr vorhanden. Ich versuche zu sammeln, wieder hervorzuholen, zu gliedern, zu strukturieren und entdecke einen armseligen inhaltlichen und dürren Zusammenhang. Die Abfolge und Argumentation erscheinen mir zwar noch schlüssig, haben aber ihre überzeugende Leuchtkraft verloren. Noch dürrer kommen mir die fachlichen Beschreibungen vor, wenn es dann heißt: Die innere Sprache kann prädikativ sein und auf eine differenzierte Syntax verzichten, weil der Denker mit sich selbst im klaren ist. Die innere Sprache wird über die Vorstufen der sozialen und der egoistischen Sprache erworben bzw. kann über Lernprozesse ausdifferenziert und angeregt werden.

Wygotski (1977, 312) wendet sich gegen die Auffassung, daß die innere Sprache nur die sprachliche Form der Inhalte und Sprechmotive und „ein nicht näher zu definierendes, nicht sensorisches oder motorisches, aber spezifisch sprachliches Erleben sei".

Er wendet sich auch dagegen, daß „der Hauptpunkt (...) einem intuitiven Erleben gleichgesetzt wird, das keiner funktionellen, strukturellen und überhaupt keiner objektiven Analyse zugänglich sei" (ebd., 313). „Es ist nicht irrelevant, ob man zu sich selbst oder zu anderen spricht. Die innere Sprache ist eine Sprache für den Sprechenden" (ebd.). „Sie ist eine stumme Sprache" (ebd., 321) und hat immer einen „prädikativen Charakter" (ebd., 338), das heißt, „die innere Sprache läßt ebenso gesetzmäßig das Subjekt aus und besteht nur aus Prädikaten" (ebd.). Warum ist das so? In der mündlichen Situation kann man auslassen, auch das Subjekt, „wenn das Subjekt der Aussage beiden Gesprächspartnern von vornherein bekannt ist. Eine derartige Sachlage ist für die innere Sprache nun ständig vorhanden. Wir sind stets über unsere innere Situation im Bilde. Das Thema unseres inneren Dialogs ist uns immer bekannt. Wir wissen, woran wir denken. Das Subjekt unserer Aussage ist in unseren Gedanken stets vorhanden. Es wird hinzugedacht. (...) Wir könnten sagen, daß wir uns selbst leicht mit Andeutungen verstehen" (ebd., 339). Soweit Erläuterungen von *Wygotski* selbst.

Wygotski kommt aus seinen kulturhistorischen Analysen wie aus seinen experimentellen Untersuchungen zu dem Ergebnis, daß die innere Sprache ohne die Syntax der schriftlichen Sprache auskommt und auch über eine andere Struktur verfügt als die mündliche. Wir können nach ihm nicht annehmen, daß die innere Sprache gleichsam das verbale Gedächtnis des Menschen sei oder daß sie als eine geäußerte Sprache nur ohne Laut zu verstehen sei.

„Eine richtige Auffassung muß davon ausgehen, daß die innere Sprache ein *seiner psychologischen Natur nach besonderes Gebilde,* eine besondere Art der Sprachtätigkeit ist, die ihre spezifische Eigenart besitzt und in einer komplizierten Beziehung zu anderen Arten der Sprachtätigkeit steht" (*Wygotski* 1977, 313).

Die innere Sprache als die „planende Instanz" für die geäußerte Sprache wäre mißverstanden, wenn man sie auf das beschränkte oder ihre Funktion darin sähe, daß sie das leistet, was der sprachlichen Äußerung vorangeht. *Wygotski* formuliert (1977, 313 f.) (schon 1934):

„Die innere Sprache ist eine Sprache für den Sprechenden. Dieser grundlegende Unterschied zwischen der inneren und der äußeren Sprache kann nicht ohne Folgen für die strukturelle Natur beider Sprachfunktionen bleiben. Es ist daher falsch, die innere Sprache von der äußeren nur dem Grade, aber nicht dem Wesen nach zu unterscheiden (...)". Und er fügt an, so daß seine Aussagen noch nicht als endgültig angesehen werden können: „Die innere Sprache dürfte wohl das schwierigste Gebiet der psychologischen Forschung darstellen" (ebd., 314).

Es ist *Wygotskis* Verdienst, deutlich gemacht und belegt zu haben, daß die innere Sprache eine „eigenständige" Sprache ist mit einer eigenen Struktur und eigenständigen Funktionen für den Menschen. Die Nutzung der inneren Sprache für die mündlich geäußerte oder die schriftliche Sprache bedarf immer einer Übersetzung, die nicht einfach eine Übertragung von Inhalten in Laute ist und deshalb schwierig sein kann.

Pädagogisch ergibt sich aus diesem Konzept, daß zunächst in Kommunikationssituationen die verbale Sprache sozial und individuell

genutzt wird, um die Situation zu deuten und zu differenzieren, um Erfahrungen zu machen und mit Hilfe von sprachlichen Mitteln zu speichern sowie für neue Situationen nutzen zu können. Damit verbunden sollte die Möglichkeit der inneren Sprache als eine eigene Möglichkeit bewußt und ausgebaut werden. Dazu wären Situationen notwendig, die Raum zum Denken lassen. Gemeinsame und persönliche Besinnungen, besondere Anregungen wie durch Traumreisen usw. können die eigene innere Sprache als gute Erfahrung erleben lassen und einüben. Bilder betrachten, Musik hören und sich darüber austauschen, das sind Wege, um sich eigener innerer Sprache bewußt zu werden und sie zu pflegen. Für die mündliche und schriftliche Sprache ist die Situations-, Adressatenbezogenheit nötig.

Erste Untersuchungen zeigen, daß das sprachliche Verhalten Lernbehinderter sich nach diesem Modell *Wygotskis* verstehen läßt. Sie haben Sprache vor allem in der Situation der sozialen mündlichen Sprache gelernt und handhaben weniger bewußt die innere Sprache. Die voll ausdifferenzierte schriftliche Sprache ist ihnen kaum geläufig. Dort, wo das berücksichtigt wird und die Sprache situations- und adressatenbezogen erfolgen kann, verbessert sich die sprachliche Leistung sowohl beim Sprechen, Erzählen, Lesen, im Aufsatz und auch in der Rechtschreibung (vgl. *Begemann* 1977).

3.3 Empirische Ergebnisse

Ich liste hier einige Untersuchungsergebnisse auf, die von Mainzer Studenten der Lernbehindertenpädagogik als wissenschaftliche Hausarbeiten durchgeführt und z.T. schon (in *Begemann* 1977) kurz referiert wurden. Dabei geht es immer um Vergleichsuntersuchungen von Schülern der Schule für Lernbehinderte mit Schülern der Grund- oder Hauptschule und um die Prüfung der Wirkung von Texten bei beiden Schülergruppen, wenn das schriftliche oder mündliche Sprachangebot im Sinne von *Wygotski* mehr der Struktur der „mündlichen" oder mehr der Struktur der „schriftlichen" Sprachsituation entsprach (vgl. unten zwei eingesetzte Texte). Ohne Zahlenangaben und ohne die Daten der statistischen Prüfungen hier anzuführen, gebe ich hier aus Raumgründen nur verkürzte qualitative Beschreibungen von Ergebnissen wieder. Dabei wiederhole ich nicht, daß immer nach verschiedenen Merkmalen gebildete, vergleichbare Schülergruppen einbezogen waren.

Bei einem Vergleich von 12jährigen „Lernbehinderten" (L) mit gleichaltrigen Hauptschülern (H), denen die beiden unten angeführten Texte, der mündliche mit gleichzeitig gezeigtem Bild, vorgelesen wurden, ergab sich, daß die Mehrzahl der Schüler bei dem „mündlichen" Text spontan und bei weiteren Rückfragen selbst mehr antworteten und mehr von den überprüften Inhalten aufgenommen hatten und wiedergaben als beim Angebot mit dem „schriftlich" strukturierten Text. Diese Effekte waren bei L stärker als bei H (vgl. *Graeben* 1977; *Köhler* 1977; *Limann* 1977; *Rebel* 1977). Spätere Untersuchungen konnten diese Ergebnisse bestätigen. Das gilt auch für die Leseleistung: Bei überprüften Leseleistungen und dem Vergleich L mit H und Grundschüler (G) zeigte sich, daß vor allem bei L besser und mit weniger Fehlern gelesen und danach mehr Informationen aus dem Text genannt oder in einem Test angegeben werden konnten (vgl. u.a. *Stippler* 1975).

Überraschend war die Diktatprobe bei thematisch gleichem Inhalt, der gleichen Anzahl an Worten und dem Versuch, beide Textformen mit denselben Wörtern zu gestalten, was natürlich nicht ganz gelingen konnte. L-Schüler machten bei einem „mündlich"-konzipierten Text bedeutsam weniger Fehler als bei dem „schriftlichen". Das galt für die gesamte Fehlerzahl wie für die Fehler bei den in beiden Texten identischen Worten.

Man braucht sich nur die beiden Textformen unten laut vorzusagen und man wird die beiden ersten Ergebnisse plausibel finden. Wenn der Effekt auch beim Rechtschreiben auftritt, dann kann man daran denken, daß den Schülern hier ein sprachlich in der Form vertrauterer Text zum Schreiben diktiert wird und daß diese Vertrautheit sich auch in ihrer Übersetzung von gehörter Sprache in die Schrift niederschlägt. Schon diese Ergebnisse sind für mich so bedeutsam, daß ich den *Wygotski*schen Ansatz für unsere Schule als unverzichtbar ansehe.

3.4 Untersuchungsbeispiele schriftlicher und mündlicher Sprache

Die folgenden Beispiele nehme ich aus Mainzer Untersuchungen (*Begemann* 1977, 95 f.). Wenn man die folgenden Texte liest, dann kann man versuchen, selbst „Hörer" zu sein und die Merkmale nach *Wygotski* zu erkennen versuchen, damit man im Unterricht situationsspezifisch sprechen und erzählen bzw. Texte abfassen kann.

3.4.1 Textform 1 als Beispiel schriftlicher Sprache

„Die Tornados bald auch in Deutschland. Wie unsere zuständige Pressestelle aus San Francisco gemeldet hat, wird die berühmte nordamerikanische Artistengruppe ‚Tornados' im Sommer dieses Jahres in Deutschland auf der Nordseeinsel Sylt gastieren. Es sind während der Monate Juni bis August täglich fünf Vorstellungen geplant. Die Attraktion der amerikanischen Truppe stellt der sensationelle Sprung des Pferdes ‚Blizzard' mit seinem Reiter ‚Bill' dar. Pferd und Reiter stürzen sich von einem dreizehn Meter hohen Turm in ein zehn Meter breites und drei Meter tiefes Wasserbecken. Es wird erwartet, daß diese außergewöhnlichen Vorstellungen wie in Amerika ständig ausverkauft sein werden. Sowohl Presse- als auch Zuschauermeinungen in den USA schwanken von begeisterter Zustimmung bis zu entschiedener Ablehnung. Während die einen den tollkühnen Sprung von Pferd und Reiter als sportliche Leistung feierten, sahen die anderen in diesem Dressurakt die Befriedigung der Sensationslust durch das Spiel mit dem Leben von Mensch und Tier. Wie wird das deutsche Publikum auf diese Darbietung reagieren?" (154 Wörter)

3.4.2 Textform 2 als Beispiel mündlicher Sprachform

Beim mündlichen Vorlesen dieses Textes wurde zugleich ein Foto gezeigt: Turm, fallendes Pferd und Auffangbecken waren zu sehen.

„Das ist eine große Sensation! Da ist Reiter ‚Bill' mit seinem Pferd ‚Blizzard'. Da springen sie gerade. Von einem Turm runter. Der ist dreizehn Meter hoch. Da unten steht ein Wasserbecken. Da springen sie rein. Es ist zehn Meter tief. Reiter Bill und Blizzard sind von den Tornados. Das ist eine Artistengruppe aus Amerika. Die kommen nach Deutschland, im Sommer. Auf die Insel Sylt in der Nordsee. Dort treten sie auf. Von Juni bis August. Fünfmal am Tag. Das haben wir erfahren. Aus San Francisco. Die Vorstellungen waren immer ausverkauft, in Amerika. Bei uns ist es bestimmt genauso. Viele Zuschauer waren begeistert. Die sagen, Bill und Blizzard sind sehr mutig. Und auch sportlich. Das sagen aber viele auch; das ist lebensgefährlich, was die da machen. Da warten die Leute ja nur drauf, daß was passiert. Das stand auch in den Zeitungen. Wir sind gespannt, was die Leute hier bei uns sagen." (154 Wörter)

Diese beiden Texte sind keine absolute Realisierung der Sprachtypen, aber doch hinreichende Beispiele für die mehr schriftliche oder die mehr mündliche Sprachform. Im Alltagshandeln wird es immer Zwischenformen geben, wie etwa das Telefongespräch (s.o.), wo man den Partner hören, aber nicht sehen kann, so daß die mündliche Situation nicht rein gegeben ist. Ich möchte noch daran erinnern, daß unser Sprachverhalten auch situations- und adressatenbezogen ist. Dichter und Schriftsteller setzen auch die mehr schriftliche oder mehr mündliche Sprache je nach Absicht und Situation ein. Die hochsprachliche Norm scheint wohl eher nur die Norm der Schulsprache zu sein!

Ich folgere aus allem: Der Lehrer muß die verschiedenen Sprachstrukturen und -formen benutzen und den Schülern die Situations- und Funktionsbezogenheit der Sprache bewußt machen. Er kann nicht in allen Situationen die Hochsprache (schriftliche Sprachform) einsetzen und davon ausgehen, daß er selbst wie die Schüler die Hochsprache in allen Situationen einsetzt, auch wenn die Schule dieses nahegelegt hat. Er muß unterstellen, daß viele Schüler die mündliche Sprachform gewohnt sind und sie andere erst „lernen" und üben müssen.

4. Zu Grenzen und Möglichkeiten unserer Sprache

4.1 Begrenzungen und Erweiterungen: Worte und Sätze

Unsere Sprache hat nur begrenzte Möglichkeiten der Darstellung und Deutung von Wirklichkeit. Das hängt mit der grammatischen Struktur des Satzes und mit den Wortarten zusammen, die wir in der abendländischen Tradition auf unserer indogermanischen Sprachgrundlage nach der griechischen Aufklärung (ca. nach 500 v. Chr.) und dann später unter dem Anspruch eines wissenschaftlichen Diskurses entwickelt haben.

In unserer Sprache sind die Nomen (Hauptwörter, Subjekte) die entscheidenden Wörter, weil sie in Verbindung mit den Verben im einfachen Satzmuster (Subjekt, Prädikat, Objekt) für das Agens stehen, das selbst etwas ist, erlebt oder bewirkt. Es kann aber auch in die Rolle des Objekts kommen, mit dem etwas gemacht wird, das etwas erleiden muß, das zu etwas gebraucht wird. Damit ist die erste Einseitigkeit deutlich: Unsere Sprachstruktur kann nur lineare Beziehungen, Wirkzusammenhänge ausdrücken, wie Susanne *Langer* herausgearbeitet hat. Diese Zusammenhänge werden dann meist kausal im Sinne von Verursacher, Bewirker und bewirktem Ergebnis oder final als angestrebtes Ergebnis gedeutet. Dieses Modell ist die Grundlage für unser Verständnis von Handlungsfähigkeit, von verantwortlichem Leben wie von der Annahme, daß alles eine Ursache haben muß. Es erlaubt nicht ein vernetztes Denken. Es ist untauglich, um die vielfältigen Bedingungen einer menschlichen oder einer ökologischen Situation mit ihren interdependenten Wechselwirkungen auszudrücken. Das wäre aber nötig, um die individualistische Vereinzelung, das Miteinander und Leben in der Mitwelt angemessen zu begreifen.

Hinzu kommt ein weiteres: In unserer Sprache können wir jedes Wort in den Status des Substantivs versetzen. Unsere Deutungsmuster der Welt brauchen offensichtlich immer den einzelnen Verursacher oder das einzelne Objekt (Opfer) für das Agieren. Dabei ist der Status des Subjekts, des Nomens, nicht an die Gegenständlichkeit oder das (objektive) Erscheinungsbild der Gegebenheiten gebunden, und es ist sehr häufig eine kulturelle Entscheidung, was wann als Substantiv erscheint. Beispiele für die „Wahl" zwischen Substantiv und Verbum: Blitz – blitzen; Donner – donnern; Strom – strömen. Mit der Substantivierung scheint auch die Möglichkeit zur Identifizierung einzelner Einheiten, Subjekte oder Objekte gegeben zu sein, die die üblichen Erklärungsmuster für einzelne Vorgänge in unserer Welt zulassen.

Bruno *Snell* (s.o.) hat nun aufgewiesen, daß diese unsere Sprache nur drei unterschiedliche Sachverhalte bzw. Fragen auszudrücken gestattet: (1) Was bewirkt das Subjekt? (2) Was ist das Subjekt? (3) Was hat das Subjekt? Das bedeutet eine sehr begrenzte Weltsicht und -deutung. Diese Feststellung wird in ihrer Einseitigkeit evident, wenn man sich klar macht, daß es bis zur griechischen Aufklärung keine enge einheitlich inhaltliche Bestimmung eines Wortes gab. Das will ich mit einem Beispiel nach Wolfgang von *Schöfer* (1989) belegen: *Gebot*.

Wolfgang von *Schöfer* (1989, 149) wählt als zu erläuterndes Beispiel den Satz aus der Sintflutgeschichte, 1. Mose, 6,22, *„Noah tat alles, was ihm Gott gebot.* Was heißt das eigentlich?" Ist Gebot ein Befehl oder ein Angebot? Die etymologische Analyse kann auch hier weiterhelfen und verspricht überraschende Erkenntnisse. Gebot kommt von bieten. Dieses Wort ist enthalten im Namen Buddha, der Pythia des delphischen Apoll (Pythios) und weiteren in anderen Kulturen.

Die „Hauptbedeutungen sind: fragen – hören – tun. Daneben ‚schenken, befehlen, anbieten, darreichen'. Und wieder haben wir eine Reihe erhalten, die uns dasselbe sagt wie die vorherige: daß der Mensch, wenn er (aktiv) fragt, (passiv) eine Antwort erhält, eine Weisung, nach der er dann (aktiv) handeln kann" (*Schöfer* 1989, 150). Hier wird außerdem die Beziehung „zwischen der Gebote erteilenden Instanz und dem Gebote empfangenden Menschen deutlich: Vor allem ist Noah offenbar tätig, ist er rege. Er fragt und hört, empfängt – in Funktion seines Fragen – geschenkweise, als Angebot, eine Weisung, und handelt der Weisung entsprechend. Und hier können wir nun sehen, wie diese Reihe, auf die man in ähnlicher Form immer wieder stößt, sich im Grunde als etwas anderes erweist, nämlich als ein Kreis. Denn Noah – der Mensch – schreitet die Reihe von fragen – hören – tun, von schauen – messen – walten, nicht nur einmal aus und ist damit an ein Ende gekommen, sondern es geht ja weiter, das Tun ist seinerseits wieder eine Frage, die eine neue Antwort provoziert, und so fort" (ebd., 151). Oder kann man auch sagen: Ein Hören und Tun im Teilsein und Teilhaben der Wirklichkeit. „Noah (das sagt der Satz ...) tut das Gebotene ... und ist dadurch imstande, jeder Situation, einer Überschwemmung zum Beispiel, sachgemäß zu begegnen. (Dabei können wir die Sintflut schon nicht mehr als einmalige Überschwemmung verstehen, wie man das immer tut, sondern, wie das Wort uns sagt, das ‚ewiges Fließen' bedeutet, als das Prinzip der Wandlung, von dem die Welt beherrscht ist)" (ebd., 151).

Wenn wir diese Auskünfte aus der etymologischen Forschung hören, so haben wir Schwierigkeiten, weil unsere Sprache diese Einheit von Aktiv und Passiv, von Hören und Tun nicht mehr selbstverständlich zu erkennen

gibt, weil sie begrifflich eindeutig scheint und im Neben- und Nacheinander formulieren läßt und nicht die Gleichzeitigkeit bzw. die „Mehrdeutigkeit" in demselben Wort. Das aber war schon in den Formen des Mediums, des Pathischen in der Sprache vorhanden bzw. erkennbar. „Teilsein" der Wirklichkeit überwindet damit nicht nur die „unfruchtbare" Spaltung von dem Menschen als Subjekt und der Welt als Objekt, sondern macht handlungsfähig in der Einheit und damit auch sachlich und wirhaft (vgl. *Künkel*). Der Mensch ist dann nicht isoliert von den Mitmenschen, aber was entscheidender ist, alle sind nicht isoliert von ihrem Lebensraum als ihrer Lebenswirklichkeit, in der sich ihr Leben vollzieht, in dem sie wirken, erhalten und gestalten.

4.2 Es gibt keine isolierte Aktivität eines isolierten Individuums. Das Medium ist der sprachliche Ausdruck des Teilseins.

Das Medium ist, um es schon vorwegzunehmen, die ursprüngliche Verbform. Doch zurück zum Beispiel Gebot: Der Tatbestand, daß menschliches angemessenes Weltverhalten immer aktiv und passiv zugleich sein soll, sein kann, ist unserem Sprachgefühl, wie gesagt, verschlossen und wird durch die grammatischen Kategorien nicht mehr erschlossen. Und doch haben wir in Restbeständen Verben oder deren Umformungen, die diesen Sachverhalt sprachlich fassen.

Ich liste im folgenden einige Verben auf, die auch noch die Medium-Form haben (können), die sich (fast) nur im Vokal unterscheiden und dadurch einmal eine Seinsbestimmung aussagen oder in der anderen Form eine Verhaltensbestimmung. In Grammatiken finden wir auch für diese und weitere Unterscheidungen die Bezeichnungen: Seinswort oder Bewirkungswort, Zustandsverb oder Kausativa bzw. Faktitiva. Ich unterscheide auch zwischen *pathischen* und aktiven (passiven) Verben, wobei, wie gesagt, die pathischen Verben in ihrem Zustand (Diathese) nicht als aktiv oder passiv eingestuft werden können. Das ist eine inhaltliche Bestimmung des Mediums, das nur „zwischen" aktiv und passiv aussagt.

Warum ich eine neue, in der Grammatik nicht vorkommende Bezeichnung wähle, möchte ich knapp erläutern: Mit pathisch möchte ich eine Haltung zur Welt charakterisieren, die man als Erleben bezeichnen könnte. Der Mensch erlebt sich als Teil/Glied eines größeren Ganzen, einer Gemeinschaft, als eins mit der Natur usw. Diese pathische Haltung ist nicht egozentrisch, sondern im Sinne der Individualpsychologie *sachlich, wirhaft* (vgl. *Künkel*). Sie fundiert alles menschliche Handeln und Lernen. Diese pathische Haltung scheint eine konstitutive Möglichkeit jedes Menschen zu sein, die ein anderes Selbst- und Weltverstehen bewirkt als die übliche Aktivitäts- und Verantwortungserziehung unserer Verstandes- und Willenskultur. Sie scheint u.a. eine gute Möglichkeit zur Überwindung von Egoismen und damit als Basis einer „solidarischen" Friedenserziehung geeignet zu sein. Slawisten berichten, daß die mediale Form in den slawischen Sprachen wie in den anderen Sprachen der Welt noch viel stärker verbreitet und auch bewußt ist, als das bei uns der Fall ist. (siehe Tab. 1, S. 25)

Zwei Beispiele seien noch von mir inhaltlich erläutert: *Ich sitze*. Das ist keine aktive Leistung. Sitzen ist möglich, weil es Gegenstände oder den Erdboden gibt, auf die ich mich setzen (aktiv) oder etwas setzen kann. Daß man sicher sitzen (bleiben) kann ohne Anstrengung oder Angst vor dem „Platzverlust", hängt mit den Gegebenheiten unserer Wirklichkeit zusammen, in denen wir leben: Gravitationskraft usw. *Ich schwimme*: Das kann noch aktiv mißverstanden werden. Tatsächlich trägt mich das Wasser. Ich erlebe es, wenn ich ruhig atme, keine Angst habe und z.B. „toter Mann" probiere, also ohne Schwimmbewegungen im Wasser liege. Bei Objekten hören wir diesen pathischen Zustand sofort mit: Das Stück Holz schwimmt, das Schiff auch. Sie brauchen kein aktives Vermögen dazu, nur zur Fortbewegung den Antrieb oder Zug. Nur für uns Menschen möchten wir die aktive Leistungsfähigkeit unterstellen. Warum? Drückt sich darin der Glaube daran aus, daß alles machbar ist, daß wir Menschen alles machen können, daß wir alles machen müssen? Wohin das führen kann, wissen wir inzwischen zur Genüge.

Könnte diese sprachliche Erinnerung uns nicht zu der Besinnung dazu anleiten, in welchen Wirklichkeitsbedingungen wir leben und

Pathisches Sein	*Aktives Verhalten*	*Pathisches Sein*	*Aktives Verhalten*
fallen	fällen	still	stellen
saugen	säugen	singen	Sänger
sinken	senken	sinnen	senden
sitzen	setzen	erblinden	blenden
liegen	legen	wachsen	Gewächshaus
fahren	führen (Fähre)	erschrickt	erschrecken
sickern	seihen	stieben	stäuben
offen	öffnen	lieben	loben
biegen	beugen	klar	klären
warten	Wärter	klingen	Klänge
tauschen	täuschen	tief	taufen
springen	sprengen	stinken	stänkern
schwanger	schwängern	wahren	(be-)währen
sieden	Sud		
schwimmen	schwemmen	winden	wenden
schwingen	schwenken	trinken	tränken
verschwinden	verschwenden	rinnen	rennen
schlafen	einschläfern	triefen	tropfen
sinnan (idg.) (unterwegs sein)	senden	besitzen	besetzen
still (sein)	stellen	kundig (sein)	künden
offen (sein)	öffnen	sanft (sein)	besänftigen
platt (sein)	plätten	gut (sein)	begütigen

Tabelle 1: Liste einiger Verben

wovon unser Leben abhängig ist – außer unseren „Aktivitäten"? Könnten wir so nicht wieder bescheiden und damit zugleich handlungsfähiger werden, weil wir uns nicht mehr überschätzen und damit auch überfordern? Könnten wir unsere ökologische Verantwortung wieder gewinnen, indem wir unser pathisches Teil-Sein mit der Wirklichkeit wieder dankbar, d.h. auch denkbar leben. Unser aktives Bewahren, Pflegen und Gestalten muß sicher auch Möglichkeiten der rationalen Planung und Feststellung der (objektiven) Gegebenheiten (die uns also gegeben sind) genauso einbeziehen wie die Nutzung unserer tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten.

4.3 Leben ist immer aktiv und passiv zugleich

Die Aussage: Wolfgang von *Schöfer* (1989, 158) faßt das Ergebnis seiner Darstellung so zusammen:

„Das Aktiv und das Passiv bezeichnen teilhafte Aspekte des menschlichen Weltverhältnisses, die in der Wirklichkeit überhaupt nicht vorkommen. In Wirklichkeit ist das Verhältnis des Menschen zur Welt aktiv und passiv zugleich, und diese Wirklichkeit scheint uns einmal die grammatische Form des Mediums benannt zu haben".

4.3.1 Ein Beispiel: Meditation

Das Beispiel ist das Thema des Aufsatzes von *Schöfer* (1989, 145): Es „stammt unmittelbar von dem lateinischen Deponens meditari ... Als Deponentia gelten Verben, die eine passive Form und aktive Bedeutung haben. (Beispiel: sequor ‚ich folge'.)" Diese grammatische Kategorisierung kann übersehen lassen, daß sich darin „eine Polarität ausdrückt, die etwas Ganzes umfaßt, für das wir keine eindeutige Ausdrucksmöglichkeit mehr haben. Das heißt, daß unser Wort ‚meditieren' ein Seinsverhältnis benennt, das passiv und aktiv, vernehmend und tuend zugleich ist" (ebd.). Das wird auch inhaltlich dadurch gestützt, daß wir in unserem Kulturraum Meditation vorwiegend als passiv einschätzen, während das lateinische Wort „meditor" die Bedeutung hat „über etwas nachdenken, nachsinnen, üben", also eine aktive, rationale, kognitive Funktion intendiert.

Meditation geht auf die indogermanische (idg.) Wurzel *med* zurück, die die Bedeutung hat: messen, ermessen. Weitere Ausprägungen dieser Wurzel in den verschiedenen Sprachen des als indogermanischen Kreises zusammengefaßten Kulturraumes sind:

„Freie Zeit, Muße, Gelegenheit zu etwas, Aufmerksamkeit, Leere. Sich schauend versenken, nachsinnen, ermessen, schätzen, wägen, nachdenken, üben, sorgen, bedacht sein, richten, walten, herrschen. Fürsorger, Arzt, Walter, Herrscher, König, Schicksal, Lebensführung. Sollen – können – müssen – mögen – dürfen" (*Schöfer* 1989, 147). Mit *Muße* (das bedeutet auch scholae, Schule) „ist der unabdingbare Raum gegeben für alles Nachdenken, Nachsinnen, Ermessen, Schätzen, Wägen, für den passiven vernehmenden Weltbezug, der, wie unser Wort uns sagt, eins ist mit dem aktiven, tätigen Weltbezug des Sorgens, Bedachtseins, Richtens, Waltens, Herrschens. Dieses Ganze bestimmt unsere ‚Lebensführung', unser ‚Schicksal', und immer wieder wird es darauf ankommen, meditierend das Gleichgewicht herzustellen zwischen unserem vernehmenden und unserem tätigen Verhältnis zur Welt" (ebd.). Die Bedeutungsfülle von Meditieren zeigt uns „eine ganz andere Denkart als sonst heute gewohnte ... Wir müssen uns klarmachen, daß das Wort ‚meditieren' ... alles zugleich bedeutet, daß das Sollen nichts anderes als das Mögen, das Müssen dasselbe wie das Können und das Dürfen ist. Wenn wir sagen: wir dürfen, was wir sollen; wir müssen, was wir dürfen, so ist ja die Einheit, die das Wort uns darbietet, schon auseinandergerissen, das Ganze, Heile zerstört, das darin besteht, daß sollen und dürfen, müssen und mögen und können dasselbe ist. So offenbart uns die Sprache selbst, wenn wir nur hören wollen, eine heile und ganze Wirklichkeit, die doch wohl das ist, was etwa mit der Formel ‚Reich Gottes' gemeint und verkündet und eben wirklich gegeben ist. Die Sprache ... offenbart" (*Schöfer* 1989, 148) uns von Menschen erfahrene und auch uns damit offenstehende Möglichkeiten, ein Teilsein in der Einheit von Hören und Tun.

4.3.2 Pädagogische Perspektive

Auf der Basis der Einsichten in die Bedeutung des Teilseins für alles menschliche Lernen und Leben ist auch neu zu beschreiben, was für den Menschen Ganzheit ist, was Person sein kann, unter welchen Bedingungen menschliches (bewußtes) Handeln möglich ist, wie Verantwortung zu denken ist.

Dabei ist zu bedenken, daß die polare Unterscheidung von aktiv und passiv unangemessen ist. Jeder kann sich das über die oben angeführten Beispiele selbst klar machen. Es gibt keine Lebenssituation, in der ich allein sinnvoll aktiv sein kann, ohne daß ich durch andere Menschen, andere Lebewesen oder Gegebenheiten meiner Lebenssituation nicht „angegangen" werde. Wenn ich jemand etwas sagen will (s.o.), dann bin ich darauf angewiesen, daß er mir signalisiert, daß er bereit ist zu hören. Das ist nicht nur formal oder rein äußerlich, sondern „bestimmt" auch schon „meine" Inhalte und die Art und Form, in der ich es dann sage, richtiger: sagen kann. Diese Wechselseitigkeit und Vernetzung, die Vielschichtigkeit und Gleichzeitigkeit, die Unbestimmtheit, ob aktiv oder passiv, läßt sich in unserer Sprache schwer andeuten, weil sie in unserem Denken klare abgrenzbare Begriffe unterstellt, lineare Abfolgen aktiver oder passiver Vollzüge formuliert und damit ungeeignet ist, Teilsein in Lebenssituationen zu artikulieren. In nonverbalen oder Ausdrucksmöglichkeiten der Kunst kann das anders sein. Übrigens auch im Denken, wenn wir dem Konzept der inneren Sprache (*Wygotski*) folgen.

Wie diese Einsichten in das Teilsein und die Notwendigkeit des Teilnehmens und Teilhabens pädagogisch und schulisch wenigstens z.T. aufgenommen und umgesetzt werden können, ist meinen Skizzen der wohnort-integrierten Schule zumindest ansatzweise schon zu entnehmen (vgl. *Begemann* 1988; 1990).

5. Teilnehmen und Ich: Bedingungen für Sprache, Sprechen, Verstehen

Zunächst sei an eine allgemeine Vorbedingung erinnert.

5.1 Teilnehmen als Bedingung für Leben und Lernen

In der Schule wird häufig übersehen, daß Heranwachsende schon früh, vor Schuleintritt, eine Vorstellung von dem entwickeln, was sie einmal werden wollen oder werden können, daß diese „Lebensperspektive" Motor ihres Lernens als Lebensbefähigung ist. Arm sind die Kinder und Schüler dran, die keine konkreten Lebenschancen für sich erkennen und für die der Besuch einer allgemeinbildenden Schule nur Pflicht, keine Station der Lebensbefähigung ist. Ihnen müssen deshalb nicht nur Perspektiven gezeigt, an

Vorbildern vermittelt, sondern in unserer Gesellschaft auch verbindlich gesichert werden. Ein Leben ohne Arbeit und Beruf, ein Leben im Heim mit totaler Versorgung ist keine zureichende Perspektive.

Es ist nicht selbstverständlich, daß Schüler wahrnehmen und verstehen können, was ihnen in der Schule vorgetragen, vorgestellt oder zugemutet wird. Funktionsfähige Sinnesorgane allein genügen nicht. Weithin scheint inzwischen eingesehen, worauf Peter *Petersen* mit seinem Begriff der „pädagogischen Situation" aufmerksam gemacht hat: Der Lernende muß sich in einer Situation als Betroffener erleben, er muß als Person existentiell gefordert, herausgefordert sein. Die „Sache" muß für ihn lebensbedeutsam sein und er muß sich mit ihr selbst auseinandersetzen (können und wollen). Äußere Aktivität kann diese persönliche Betroffenheit nicht gewährleisten. Es geht um den Ernstcharakter der Situation, wie er bei der Bewältigung lebensnotwendiger Aufgaben, bei der Lösung von Problemen eintritt, wenn sie „meine" Aufgaben, „meine" Probleme sind. Das erfordert Teilnahme.

Teilnahme meint, in der Mit- und Umwelt als gleichwertiges Glied akzeptiert zu werden und in einer Lebens- und Arbeitsgemeinschaft verantwortlich mittun zu können. Nur so ist eine gute Basis für Interesse, Begabungs- und Lernbereitschaft, die Wahrnehmung von Aufgaben und Problemen zu sichern. Dabei sind drei Aspekte zu unterscheiden:

- *Zugehörigkeit und Geborgenheit:* Nur da, wo jeder einzelne sich so, wie er ist, angenommen weiß und erlebt, kann er Lebensmut und Selbst- wie Weltvertrauen entwikkeln. Das aber ist Voraussetzung für alles Agieren, Explorieren, Lernen usw.
- *Verantwortliche Beanspruchung:* Nur dort, wo ich existentiell betroffen bin, wo ich gefordert, herausgefordert bin bzw. werde, nehme ich die Welt so wahr, daß sie für mich etwas bedeutet, daß ich Aufgaben und Probleme erkenne. Der Subjekt-Status, die Mitverantwortung, die Übertragung von Aufgaben, die personale Teilnahme ist demnach die Voraussetzung von produktivem interessegeleiteten Lernen, für die Wahrnehmung von Problemen, für die Perspektive, sich für etwas zu befähigen.
- *Gruppenidentität:* Nur dort, wo ich nicht ein isoliertes Individuum bin, das sich nicht aus sich selbst verstehen und verwirklichen (können) soll, wo ich mich als Glied einer (größeren) Gruppe identifizieren kann (Familie, Dorf, Stamm, Nation usw.), kann ich mich für deren Aufgaben und Funktionen interessieren und damit zugleich „meine" Aufgaben finden, die auch Sinn vermitteln können. Das *Wir-Bewußtsein, die Gruppenidentität,* ist somit notwendige Ergänzung eines einseitigen, individualisierenden Selbstverständnisses.

Teilnahme ist also mehr als nur ein (passives) Dabei-Sein, ist anders als ein von anderen Versorgt-, Gefördert-, Behandelt-, Unterrichtet-Werden. Teilnahme ermöglicht die Erfahrung eines sinnvollen Lebens und ist, wie gesagt, Basis für Lebensmut, Selbst- und Weltvertrauen, aber auch für das Lernen allgemein wie die konkreten Inhalte und Ziele. Teilnahme ist oder füllt Interesse, läßt erfahren, was man und wozu man sich befähigen, begaben kann und möchte. Teilnahme ist schon oder kann Lebensperspektiven eröffnen.

5.2 Ich und meine Erfahrungen – Ichbewußtsein und Gedächtnis

Ich habe wohl lange Zeit unterstellt, daß verbale Äußerungen ein Kennzeichen von Bewußtsein seien, daß klare, bewußte Gedanken in verbaler Sprache zum Ausdruck kommen, nicht nur zum Ausdruck kommen können. In diesem Abschnitt möchte ich einige theoretische Einsichten referieren, die der New Yorker Neurophysiologe Israel *Rosenfield* im ärztlich-therapeutischen Umgang mit Hirnverletzten und anderen „behinderten" Menschen und in kritischer Auseinandersetzung mit tradierten und „anerkannten" Theorien gewonnen hat. Oliver *Sacks* schreibt dazu:

„In diesem bedeutsamen Buch zeigt der Autor anhand einer Vielzahl klassischer Krankheitsfälle, wie grundlegend anders sie erklärt werden können, bezieht man alle Begleitumstände auf das Zentrum des Individuums, auf sein Selbstsein. Bei der Lektüre hat der Leser das Gefühl, er sähe die Patienten tatsächlich vor sich und verstünde sie zum erstenmal" (*Sacks* 1991, auf dem Umschlagdeckel).

Für Sprachheilpädagogen sind die Beschreibungen der Menschen mit sprachlichen Ausfällen wie bei Aphasikern sicher sehr aufschlußreich. Ich muß auf viele konkrete Darstellungen verzichten. Für Skeptiker noch der Hinweis: *Rosenfield* konzentriert seine Überlegungen auf ein angemessenes Verständnis des menschlichen Bewußtseins. Wer glaubt, das sei doch geklärt, der höre zwei Zitate: *Tulying* (1985): das „größte Rätsel der Natur" und *Shallice* (1988): „das größte, ungelöste wissenschaftliche Problem" (zitiert nach *Perrig/Wippich/Perrig-Chiello* 1993, 16). Aus *Rosenfields* Überlegungen einige in Kürze:

„Der Grund, warum das Bewußtsein so rätselhaft ist (...) ist seine völlige Subjektivität, die Einzigartigkeit der Sichtweise jedes Menschen" (*Rosenfield* 1992, 12). „Das Wesen unserer eigenen Subjektivität können wir ebensowenig fassen wie das der anderen. (...) Seltsamerweise spüren oder glauben wir in dieser Subjektivität dennoch, daß wir die objektive Wahrheit der Welt erfahren, und das nennen wir Wissen; unter Wissen verstehen wir gewöhnlich etwas, das man verstehen und anderen Personen mitteilen kann" (ebd., 13).

Wir nehmen an, daß man durch Wahrnehmung Zugang zu dieser objektiven Welt habe und daß man sie so bewußt wahrnehmen könne, daß Wahrnehmungen (in der Regel) bewußt sind oder werden. Die Position *Rosenfields* (1992, 14):

„Dagegen entsteht die Empfindung von Bewußtsein (...) gerade durch den Ablauf der Wahrnehmungen, durch die Beziehungen (räumliche und zeitliche) zwischen ihnen, durch die dynamische und dennoch gleichbleibende Beziehung zu ihnen von einem einzigartigen persönlichen Standpunkt aus, der während des ganzen bewußten Lebens erhalten bleibt".

In meinen Worten: Wahrnehmung und Bewußtsein eines Menschen ist eine kontinuierliche Verknüpfung seiner lebenslangen situativen Erfahrungen, ist Eigenwelterweiterung. Dazu von *Rosenfield* mitgeteilte und kommentierte Beispiele. Ich beginne mit einem Beispiel, daß die Wahrnehmung eines Blindgeborenen beschreibt und frage uns: Wie stellen wir uns das Wahrnehmen von Umwelt vor, wenn ein dreizehnjähriger blinder Junge durch eine Operation am Grauen Star erstmals in seinem Leben sehen kann? Davon berichtet der englische Arzt William *Cheselden* am Anfang des 19. Jahrhunderts. Es geht also um Wahrnehmung, Sprache, Wissen, Verstehen:

„Anfangs erschien es dem Jungen, als würden seine Augen die Gegenstände, die man ihm zeigte, ‚berühren', und er hatte das Gefühl, die Dinge seien unverhältnismäßig groß. Er hatte kein Entfernungsgefühl. Ein kleiner Gegenstand, den man unmittelbar vor ihm hinstellte, erschien ihm genauso groß wie ein weit entferntes Haus; und sein Schlafzimmer schien für ihn die gleichen Ausmaße zu haben wie das Gebäude, zu dem es gehörte, obwohl er wußte, daß es so nicht sein konnte. Er betrachtete eine Katze und einen Hund und fragte, welches die Katze und welches der Hund sei; schließlich schlug er eines der Tiere und äußerte abfällig: ‚Das nächste Mal weiß ich deinen Namen' " (*Rosenfield* 1992, 19). *Cheselden* schrieb: „Wir dachten, er wisse bald, was die Bilder darstellten, die ihm gezeigt wurden, aber später fanden wir, daß wir uns geirrt hatten; denn zwei Monate, nachdem der Star gestochen worden war, entdeckte er auf einmal, daß sie feste Körper darstellten, während er sie bis dahin nur für teilweise gefärbte Flächen gehalten hatte (...) Aber selbst dann war er nicht weniger überrascht, denn er erwartete, die Bilder würden sich genauso anfühlen wie die Dinge, die sie darstellten und er war verblüfft, als er feststellte, daß die Teile, die wegen des Lichts und Schattens rund und uneben aussahen, sich nur flach anfühlten, wie alles andere, und er fragte, welcher Sinn wohl lüge, das (Tast-)Gefühl oder das Gesicht" (in *Rosenfield*, ebd.).

Der Junge hat sein Wissen aus seinen bisherigen Lebenserfahrungen ohne Sehen gewonnen. Nun, als er auch sehen kann, kann er die visuellen Eindrucke nicht mit dem in Einklang bringen, was er aus seinen Vorerfahrungen an Wissen einbrachte und was seine gewohnten Tastsinne ihm übermittelten. Er ist verwirrt, weil seine Vorerfahrungen ohne visuelle Informationen gewonnen wurden und er diese noch nicht mit seinen anderen Erfahrungsfunktionen integrieren konnte. Das Zusammenspiel von aktuellen sensorischen Eindrücken, Wissen, Sprache, Denken, Bewußtsein gelingt noch nicht zu stimmigen Wahrnehmungen und kann gerade dadurch die Einheit dieser Funktion verdeutlichen. Muß man annehmen, daß das, was hier in dem extremen Fall eines sehend gewordenen Blinden deutlich wird, für jeden Menschen gilt: seine Vorerfahrungen „prägen" seine weiteren Erfahrensmöglichkeiten wie deren Modalitäten? Ich nehme es sicher an und spreche zur Verdeutlichung dieses Sachverhaltes von Eigenwelt, Eigenwelterleben und Eigenwelterweiterung.

Ein anderes Problem wird von *Rosenfield* verdeutlicht an dem Beispiel einer 28jährigen Frau, „die ihr Körperbewußtsein verloren hat-

te", das 1905 die französischen Neurologen *Deny* und *Camus* veröffentlichten. *Rosenfield* kann damit sein zentrales Anliegen verdeutlichen, den Zusammenhang von Selbstbewußtsein, Ich, den Bezug auf den eigenen Körper und der Wahrnehmung von Außenwelt. An diesem Beispiel können uns so nicht bewußte Zusammenhänge und Erfordernisse unseres Lebens deutlich werden:

„Ihre Krankheit begann mit einer Phase geistiger Verwirrung. Sie wurde vergeßlich, lief ziellos umher und entkleidete sich auf offener Straße. Außerdem unternahm sie mehrere Selbsttötungsversuche. Als der Zustand der Verwirrung vorüber war, beschrieb Madam I. das, was sie als ‚allgemeine Unempfindlichkeit' bezeichnete: ‚Ich nehme mich selbst nicht mehr so wahr wie früher. Ich kann meine Arme, meine Beine, meinen Kopf und mein Haar nicht mehr fühlen. Ich muß mich selbst ständig berühren, um zu wissen, wie ich bin. Ich habe das Gefühl, daß sich mein ganzer Körper verändert hat, und manchmal sogar, daß er nicht mehr existiert. Ich berühre einen Gegenstand, aber das bin nicht ich, die ihn anfaßt. Ich fühle nicht mehr so wie früher. Ich kann mir mich selbst nicht vorstellen. Meine Unempfindlichkeit ist beängstigend, als ob alles leer wäre' " (*Rosenfield* 1992, 51); soweit die Patientin über sich selbst. Auswirkungen für ihr Sein in der Umwelt beschreibt sie so: „Die Welt erscheint mir verändert. Menschen und Dinge wirken wie Phantome, als ob sie nicht wirklich wären. Ich erkenne sie, aber sie scheinen nicht mehr die gleichen zu sein. Wenn mein Mann und meine Kinder mich besuchen kommen, erscheinen sie mir nicht mehr so wirklich wie früher. Ich erkenne sie, aber es macht mir keine Freude sie zu sehen. Ich erlebe nichts, ich bin allen gegenüber unempfindlich. Es ist schrecklich, so zu sein. Ich kann niemanden lieben, nicht einmal mich selbst. Das Leben bedeutet mir nichts. Ich möchte lieber sterben" (in: *Rosenfield* 1992, 52). Und über ihre Erinnerungen sagt die Frau, die weiter einen klaren Kopf hat: „Ich kann mir weder meine Eltern vorstellen noch das Innere meines Hauses oder irgendeinen anderen Ort, den ich gut kannte. Ich habe den Geschmack der Nahrung vergessen, den Duft der Blumen und die Stimmen meiner Kinder. Empfindungen bleiben nie bei mir, und ich kann sie nie mehr zurückrufen" (ebd.). *Rosenfield* kommentiert: „Da sie sich ihrer eigenen Existenz nicht sicher war, konnte sie sich nicht an ihre Vergangenheit erinnern. Sie konnte sich nicht ihre Eltern vorstellen (‚mir selbst darstellen'), ebensowenig ihr Haus oder andere Orte und Menschen, die sie genau kannte" (ebd., 54). Und er folgert, „daß es ohne Ichgefühl keine Erinnerung gibt. (...) Jede Erinnerung bezieht sich nicht nur auf ein Ereignis, die Person oder den Gegenstand, an den man sich erinnert, sondern auch auf die Person, die sich erinnert. Das eigentliche Wesen des Gedächtnisses ist etwas Subjektives, nicht mechanische Wiedergabe; und das Entscheidende" ist, daß es „eine Verbindung zu der Person enthält, die sich erinnert. (...) ein vom Körper isoliertes Gehirn hat kein Gedächtnis" (ebd.). Und er diagnostiziert weiter als entscheidend bei der Frau den „Verlust des Gefühls für körperliche Kontinuität, das Fehlen der zeitlichen Verbindung zwischen Wahrnehmungen der einzelnen Augenblicke (...) Sie hatte ein abstraktes Wissen über den Fluß der Zeit, und durch die Sprache konnte sie instinktiv spüren, daß etwas fehlte; daß etwas sich in der umgebenden Welt ‚geändert' hatte. Die Sprache konnte aber die Kontinuität der Wahrnehmungsbilder, ihre ‚Bedeutung' und damit ihre Vertrautheit nicht wiederherstellen; dazu brauchte sie die Wahrnehmung ihres eigenen Körpers" (ebd., 55 f.).

Rosenfield (1992, 16) bilanziert sein Konzept so:

„Die Kontinuität des Bewußtseins entsteht, weil das Gehirn Zusammenhänge zwischen einzelnen Augenblicken herstellt. Ohne diese Verbindungen würden wir von einem Augenblick zum nächsten nur eine Folge unzusammenhängender Reize wahrnehmen, und diese Erfahrung könnten wir nicht in Wissen und in ein Verständnis der Welt umformen." „Alle Empfindungen (kalt/heiß, rauh/glatt) und auch alle Erinnerungen sind von Beziehungen geprägt oder relativ. Das Gehirn legt Beziehungen fest, und die primäre ist die eines Gegenstandes zu der Person: der Selbstbezug" (ebd., 58). *Rosenfield* betont dabei nachdrücklich: „Der entscheidende Bestandteil ist die Selbstwahrnehmung. Meine Erinnerung entsteht aus (...) meinen körperlichen Empfindungen in einem bestimmten Augenblick (...) und dem ‚Bild' von meinem Körper in meinem Gehirn (...) Diese Beziehung schafft ein Ichgefühl; im Laufe der Zeit wird die Beziehung zwischen meinem Körper und seiner Umwelt immer komplexer, und damit nimmt auch das Wesen meines Ich und meiner Erinnerungen an Tiefe und Umfang zu. (...) Meine Erinnerungen liegen nicht als gespeicherte Bilder bewußt oder unbewußt im Gehirn; die Tätigkeit des Erinnerns ist vielmehr eine Herstellung von Beziehungen zu mir selbst, zu anderen, zu vergangenen Erlebnissen oder zu früher wahrgenommenen Reizen. Das ist das eigentliche Wesen des Gedächtnisses: seine selbstbezogene Grundlage, sein Ichbewußtsein, das sich immer entwickelt und wandelt und von seinem Wesen her dynamisch und subjektiv ist. Sogar die Wahrnehmung im allgemeinen, die bewußte Wahrnehmung der Umwelt, geschieht immer von einem bestimmten Standpunkt aus und ist nur möglich, wenn das Gehirn ein Körperbild schafft, also ein Ich, das als Bezugsrahmen dient" (ebd., 16 f.).

Auch *Rosenfield* kommt zu der Einsicht, daß die Wahrnehmung von Welt nicht nur subjektiv ist, aus der Wahrnehmung der selbst gelebten Situationen besteht, sondern daß auch das Bewußtsein von Wirklichkeitsausschnitten der Welt ein subjektives ist, das durch Erinnern und Verknüpfung von eigenen Le-

benserfahrungen entsteht. Über Sprache allein läßt sich also keine Welterfahrung vermitteln. Und wo sie Anlaß ist, muß sie mit den individuell spezifischen Eigenwelterfahrungen gefüllt werden.

Wie ist dann aber Verständigung bzw. gegenseitiges Verstehen möglich? Auch dazu Aussagen von *Rosenfield* (1992, 115):

„Der Vorgang des Benennens ist (...) wie der Prozeß, der zum Wissen führt." „Benennen ist also mehr als nur das Herstellen von Kategorien: Es ist der Aufbau von Beziehungen zwischen Gegenständen oder Menschen und einem selbst" (ebd., 117). „Bedeutung und Verstehen sind demnach selbstbezogen" (ebd., 117). „Die Bedeutung eines Wortes stammt ursprünglich aus der subjektiven Welt des einzelnen; sie ist nie absolut. (...) Durch Sprache kann ich mit einem anderen eine gemeinsame Grundlage schaffen und zu gegenseitigem Verstehen gelangen, weil wir die Lautäußerungen und Handlungen des anderen so begreifen können, daß sie nach den Maßstäben unserer eigenen subjektiven Welt und dessen, was wir daraus abstrahieren, etwas bedeuten. Die Gedanken und Handlungen anderer beziehen sich auf unsere persönliche Welt auf eine Weise, die unserer eigenen Art, uns mit zwangsläufig ähnlichen Erlebnissen auseinanderzusetzen, zwar nicht gleicht, aber doch ähnelt" (ebd., 188).

Und insofern ist Verstehen und Verständigung möglich, auch wenn die Vorstellungen nicht identisch sind und damit keine vollständige Übereinstimmung erreicht werden kann. Dieser Relativität muß man sich bewußt bleiben. Miteinander und Gemeinschaft ist und bleibt immer ein Miteinander von Verschiedenen mit verschiedenen Erfahrungen und Vorstellungen. Das trifft auch für schulischen Unterricht und den Erwerb von Wissen zu. Immer ist der dialogische Austausch gefordert. Er setzt grundsätzliche Toleranz und Solidarität gegenüber dem/den anderen voraus.

Für das Verständnis des „Verstehens" von Menschen und Vorgängen und damit zu einer Erklärung dessen, was bei *Rosenfield* noch offen ist, sind die Ausführungen von Michael *Polanyi* (1985) über „Implizites Wissen" weiterführend. Nach ihm ist eine Form des unbewußten, „impliziten" Wissens die „Einfühlung", die zum Verstehen eines Menschen notwendig sei. Er knüpft an an *Dilthey*, der „lehrte, um den Geist eines Menschen zu verstehen, müsse man sein Schaffen noch einmal durchleben" (*Polanyi* 1985, 24), und an *Lipps*, der „das ästhetische Urteil als ein Eintreten in das Kunstwerk und damit als Einfühlung in den Geist seines Schöpfers" (ebd.) darstellt. *Polanyi* erweitert und verallgemeinert diese Annahmen auf alles Verstehen und sogar auf die Wahrnehmung.

„Die *Einfühlung* (...) ist ein viel genauer definierter Akt als Empathie und ist *die Grundlage aller Beobachtungen* (Hervorhebung, E.B.), einschließlich aller bisher als Einfühlung beschriebener Beobachtungen. Einem weiteren Hinweis auf die vielfältigen Erscheinungsformen der Einfühlung begegnen wir, wenn wir daran denken, daß die Annahme moralischer Lehren als *Verinnerlichung* beschrieben wird. Etwas verinnerlichen heißt, sich mit den betreffenden Lehren identifizieren (...). Dieses (verinnerlichte, E.B.) Wissen stellt den unausgesprochenen Bezugsrahmen unserer moralischen Handlungen und Urteile dar. Wir können diese Art Einfühlung sogar bis in die wissenschaftliche Praxis verfolgen, wo logisch ganz ähnlich strukturierte Handlungen vorkommen. Sich auf eine Theorie stützen, um die Natur zu verstehen, heißt, sie verinnerlichen (...) Darum auch können mathematische Theorien nur durch praktische Anwendungen erlernt werden; man hat sie erst dann wirklich begriffen, wenn man sie anzuwenden versteht" (*Polanyi* 1985, 24 f.).

Polanyi macht damit die Einfühlung, die meist nicht bewußt wird und auch nicht verbalsprachlich gefaßt ist oder sein muß, zur funktionalen Grundlage aller Wahrnehmung, allen Verstehens von Menschen und Handlungen, allen Wahrnehmens und Verstehens von Wertungen und Einstellungen, allen Verständnisses von Wissenschaftlern und ihren Theorien. Ist damit erklärt, warum wir Dinge und Lebewesen anthropomorph sehen und beschreiben, also so, als seien sie Menschen: Der Stein liegt auf dem Boden. Die Wolken ziehen übers Land. Die Katze spielt mit der Maus. Der Mond schaut in unser Fenster usw.?

Wenn das stimmt, und ich sehe keinen Grund, es anzuzweifeln, dann sehen und erleben wir Menschen unsere Welt menschlich, dann verstehen wir andere und anderes, soweit wir ähnliche Vorerfahrungen aktualisieren können, dann sind Kenntnis, Einsicht und Verstehen Übertragungen von Selbsterfahrungen, dann ist unser Denken und Handeln von Erlebnissen und von Erfahrungen bestimmt, die uns meist nicht bewußt sind oder werden, aber umso basaler uns bestimmen, dann ist unser Leben immer ganzheitlich, also leiblich und damit auch emotional getönt,

dann sind wir immer situativ lebend, unsere Vorerfahrungen in der Gegenwart für unsere Lebensperspektive einbringend. Dann sind wir darauf angewiesen, daß wir sinnvoll leben und teilnehmen können.

Eine Schule, die vor allem Wort- und Sprachschule ist und das Konzept einer sprachlich differenzierten, bewußten und rationalen Bildung auf ebensolchen Wegen zu vermitteln sucht, ist dann, vorsichtig formuliert, einseitig. Eine Sprachheilpädagogik, die eine formale Sprache anzielt, korrektes Artikulieren und flüssiges Reden, bleibt dann vielleicht inhaltsleer und kann nicht die Wirkungen erzielen, die eine ganzheitlichere Konzeption erzielen könnte, die ihren Ausgang in ernsthaften, existentiellen Erlebens- und Erfahrungssituationen nähme.

6. Unbewußtes Lernen, das uns bestimmt

Was hat das Unbewußte mit unserem Thema Sprache zu tun? Wenn man über Sprache nachdenkt, so verbindet man damit wie selbstverständlich Vorstellungen des Bewußtseins. Einfacher, man nimmt erstens an: Sprechen ist ein einsichtiger, bewußter, willkürlich gesteuerter Vorgang, eine bewußte Handlung eines menschlichen Subjekts. Als zweites wird wie selbstverständlich angenommen, daß Denken in und mit Sprache erfolgt und dabei bewußt vollzogen wird. Diese Annahmen, die auch der Pädagogik zugrundeliegen, können nicht mehr ohne Einschränken aufrechterhalten werden. Es ist sogar weiter zu fragen, ob unbewußte Vorgänge notwendige Voraussetzungen von Sprache und Sprechen wie Denken sind. Nach den bisherigen Erkenntnissen scheint das keine Frage mehr zu sein. Dazu einige ausgewählte Informationen. Zunächst *empirische Ergebnisse*: *Perrig, Wippich* und *Perrig-Chiello* (1993, 228) beschließen ihre Bilanz über die unbewußte Informationsaufgabe trotz ihrer eindrucksvollen Ergebnisse mit einem Zitat von Wilhelm *Wundt* (1862, 189):

„Unsere Seele ist so glücklich angelegt, daß sie die wichtigsten Fundamente der Erkenntnis uns bereitet, während wir von der Arbeit, mit der das geschieht, nicht die leiseste Ahnung haben. Wie ein fremdes Wesen steht diese unbewußte Seele da, das für uns schafft und vorbereitet, um uns endlich die reifen Früchte in den Schoß zu werfen."

Die Autoren beschreiben nicht nur sehr konkret viele Untersuchungen, referieren die Ergebnisse und diskutieren sie sehr kritisch auch in bezug auf die zugrundeliegenden Theorien und Konzepte. Die Bilanz ist sicher für viele unerwartet, die den Menschen als Person angenommen haben, die selbständig, sprachfähig, einsichtig, handlungsfähig ist und bewußt an Normen orientiert ihr Handeln willkürlich steuert und ihr Leben führt. „Minutiös zeigen Kognitionspsychologen auf, wie menschliches Erleben und Verhalten von unbewußten Mechanismen und Strukturen beeinflußt und gesteuert wird. Die drei Autoren arbeiten selbst in diesem Bereich. Faszinierende Forschungsergebnisse zur Wahrnehmung, zum Gedächtnis, Vorstellen, Denken und Entscheiden werden auch aus der Perspektive der klinischen Psychologie (mit Hirngeschädigten, Sprachbehinderten u.a., E.B.), der Entwicklungs- und Sozialpsychologie berichtet und in größerem Zusammenhang dargestellt", so wird für das Buch auf dem Umschlag geworben. Diese Ergebnisse können hier nicht alle referiert werden. Statt dessen sollen aus Zusammenfassungen für unser Thema relevante Einzelheiten zitiert und weitergeführt werden.

„Schon zu Beginn (...) sahen wir viele Parallelen zu Alltagsbegebenheiten" (*Perrig et al.* 1993, 216). Die Autoren stellen beim Erinnern verschiedene Formen fest, „je nachdem, wie die bewußte Erfahrungseinbettung erlebt wird (...) bis hin zu einer Erfahrungsnutzung, die unbewußt geschieht und nur noch aus dem Verhalten zu erschließen ist" (ebd., 218). Sie unterscheiden „zwischen ‚Erinnern' (ein Ereignis ist mit anderen Erinnerungen verknüpft) und ‚Wissen' (man weiß nur noch, daß ein Ereignis stattgefunden hat)" (ebd.). Beide Formen haben Auswirkungen auf das Verhalten. Sie kommen zu dem Ergebnis, daß es künftig „notwendig ist" „zwischen bewußten und nichtbewußten oder unbewußten kognitiven Phänomenen" (ebd.) zu unterscheiden. Und sie fügen die Bemerkung an: „Paradoxerweise scheint es so, als ob die Psychologen derzeit über unbewußte Kognitionen sicherere Aussagen machen können als über Phänomene des Bewußtseins. In der modernen Forschung wird weithin anerkannt, daß unbewußte Kognitionen bei jeder Form der Informationsverarbeitung, also auch bei sogenannten höheren Formen der Auseinandersetzung mit der Außen- und Innenwelt (wie Denken, Vorstellen oder Erinnern), eine Rolle spielen" (ebd.). Es gibt viele Situationen, wie z.B. beim intuitiven Urteilen, „in denen unbewußte Prozesse und dem Bewußtsein nicht zugängliche Informationen sich erheblich und merklich auf das, was wir erleben, urteilen

oder tun auswirken" (ebd., 219). „Jede bewußte Empfindung ist schon Bewertung und offen für weitere Interpretationen, die ihrerseits durch gespeicherte frühere Bewertungen beeinflußt sind und auch wieder durch spätere Erfahrungen modifiziert werden. Deshalb werden diese Interpretationen als konstruktiv bezeichnet. Es handelt sich nämlich bei diesen Erfahrungen nicht um kopieartige Eins-zu-Eins-Abbildungen von Umweltreizen oder Vorgängen im Organismus, sondern eben um kreative Schöpfungen unseres Erkennens, unserer Selbst- und Fremdwahrnehmung, welche uns selbst und die Umwelt nur indirekt und durch viele Faktoren modifiziert abbilden oder eben repräsentieren kann. Es ist ausschließlich diese Art von gespeicherten Erfahrungen, unsere eigenen Bewertungen also, die unser Bewußtsein konstituieren. Alle höheren Denkprozesse wie Erinnerungen, Urteilsvorgänge, Schlußfolgerungen, Elaborationen usw. werden ausschließlich durch gespeicherte Bewertungen – oft in Verbindung mit der Bewertung aktueller Vorgänge – ermöglicht" (*Perrig et al. 1993*, 45).

Am Beispiel eines Bildes mit einer eingebetteten Figur erklären die Autoren ihre Untersuchungen zur Feststellung von bewußten und unbewußten Vorgängen. Die Versuchspersonen konnten ohne Schwierigkeiten das Hauptbild beschreiben „Das bärtige Gesicht eines Kriegers mit Helm". Im unteren Teil des Gesichtes war „eingebettet" gezeichnet ein Ritter mit Lanze auf einem Pferd. Das „sah" (bewußt) und spontan niemand. Im Versuch wurde das Bild weggenommen, bevor das eingebettete entdeckt war. Die Versuchspersonen sollten sich das Bild dann vorstellen und beschreiben. Das machte kaum Mühe. Wenn man ihnen dann sagte, es gebe noch das eingebettete Bild des Reiters mit Lanze und sie sollten in ihrer Vorstellung nachsehen, wo, so war niemand dazu in der Lage.

Deutung: „Nach einem Wahrnehmungsvorgang können nur solche Inhalte zum Gegenstand eines Erinnerungsbewußtseins werden, die vorgängig eine Bewertung durch die Interpretationsfunktion erfahren haben" (*Perrig et al.* 1993, 51), die also von dem Wahrnehmenden bewußt bedacht und, das heißt meist, auch sprachlich ausgedrückt waren. Und das heißt weiter: „Eine bewußte Entscheidung aufgrund eines klaren Erinnerungserlebens ist immer und ausschließlich das Ergebnis reaktivierter konzeptioneller Repräsentationen und deren Nutzung durch die mentalen Operationen der Interpretationsfunktion" (ebd., 52). Begrifflich weniger präzis: Ich muß die Wahrnehmungsinhalte auch in der Vorstellung weiter bedacht und dann für eine Beurteilung oder Handlung in eine neue Situation sprachlich bewußt eingebracht haben.

Der Versuch ging weiter: Den Versuchspersonen wurden auf einem Computerbildschirm Bilder mit nicht oder schon vorgeführten eingebetteten Figuren so gezeigt, daß aus einem wirren Gebilde, also einer Maske, die eingebettete Figur zunehmend deutlicher hervortrat. Die Versuchspersonen sollten die Figur so schnell wie möglich richtig benennen.

„Die Ergebnisse zeigten eindeutig, daß Versuchspersonen, die vorher die Bilder mit den eingebetteten Figuren gesehen hatten, schnellere Benennungen aufwiesen, als eine Kontrollgruppe, die vorher diese Bilder nicht gesehen hatte. Und dies, obwohl (sie) dieselben Figuren vorher ja nicht erkannt hatten" (ebd.). „Damit scheint experimentell bewiesen, daß wir perzeptuelle Information von Stimulussituationen (Reizen, E.B.), die nicht mit Bedeutung belegt oder begrifflich eingeordnet wird und deshalb für keinerlei bewußte oder gedankliche Tätigkeiten zur Verfügung steht, speichern und bei späteren Prozessen nutzen, wenn diese Stimulussituation noch einmal auftritt, ohne daß damit ein Erinnerungsbewußtsein verbunden ist" (ebd.).

Die Autoren kommen nach ihren Experimenten und der Durchsicht der Forschungsliteratur zu verallgemeinerbaren Aussagen: *Die „Studien zeigen, daß Menschen die über die verschiedenen Sinnessysteme vermittelte Erfahrung nutzen können, ohne daß die Nutzung mit einem Erinnerungsbewußtsein verbunden ist oder sein muß"* (ebd., 106). Experimentelle Beobachtungen liegen vor für die Bereiche des Hörens, Sehens, Riechens, des Tastens und der Bewegung. Sie kommen aber zu einer noch weiterreichenden Aussage:

„So kann man mit Sicherheit sagen, daß diese Information schon nach einer einzigen Erfahrung verfügbar ist, von Lernbemühungen und Denkaufwand unbeeinflußt bleibt, lange verfügbar bleibt und nur über eine modalitätsspezifische Reaktivierung nutzbar ist" (ebd.), also nur im jeweiligen Sinnesbereich. „Auch spezifischere Mechanismen der Verhaltenssteuerung werden sichtbar, indem diese perzeptuellen Informationen nicht bloß das Erkennen, die Identifikation oder die Bewegung beschleunigt, sondern eine Verbindung zu subjektiven Empfindungen offenlegt, mittels derer bewußte Entscheide (wie Wiedererkennen) ermöglicht werden" (ebd.).

Schlichter: *Über die Sinnesorgane nehmen wir ohne Anstrengung und ohne, daß es uns bewußt wird, schon aus einer einmaligen Situation Informationen auf, die nicht nur gespeichert werden, sondern unsere Motorik, Gefühle und kognitiven Leistungen bedingen und beeinflussen.* Hinzu kommt ein weiteres:

„Was wir mit unseren Sinnen wahrnehmen, was wir denken, fühlen und tun, können wir nur zu einem Teil bewußt steuernd beeinflussen. Selbst- und Fremdbeobachtung führen uns immer wieder zu der Erkenntnis, daß viele Vorgänge ohne unser Dazutun einfach ablaufen" (ebd., 107). Sie unterliegen keiner bewußten und willkürlichen Kontrolle, sie sind unabhängig von unserer willkürlichen Aufmerksamkeit, werden gespeichert und wirksam in unserem Tun, Fühlen und Denken. Wenn in Situationen bewußtes und unbewußtes, perzeptuelles Lernen geprüft wird unter der Bedingung, daß die Lernenden gezielt abgelenkt werden, etwa durch eine gleichzeitig auszuführende Tätigkeit, ist der bewußte Erfolg viel geringer, nicht aber der Erfolg des unbewußten, sensorischen Lernens, das *Perrig et al.* auch als „inzidentiell" (im Verlauf einer Tätigkeit) bezeichnen.

Für Sprachheilpädagogen sind die Ergebnisse auch insofern bemerkenswert, weil man bei Amnestikern, Menschen mit massiven Gedächtnisstörungen, „beim Buchstabieren von Homophonen (gleichklingenden Worten, E.B.) ebenfalls völlig normale Erfahrungsnachwirkungen (*Jacoby/Witherspoon* 1982)" (*Perrig et al.* 1993, 112) des „inzidentiellen" Lernens nachweisen konnte, während ihre Störungen beim bewußten Lernen sich weiter zeigten. Auch beim Buchstabieren zeigte sich, daß „indirekte Behaltenseffekte" nicht durch gezielte Aufmerksamkeit beeinflußt wurden. Besonders wichtig scheint mir die Beobachtung zu sein, daß bewußte und unbewußte Prozesse und Funktionen nicht deutlich getrennt werden können oder getrennt sind.

„Auch bewußte visuelle Vorstellungen werden von unbewußten Erfahrungsnachwirkungen begleitet. Offenbar sind unbewußte Erfahrungsnachwirkungen nicht an isolierte ‚Gedächtnisträger' gebunden, sondern ‚gehören' auch zu Strukturen und Prozessen, mit, an oder in denen bewußte Prozesse ablaufen" (edb., 120). „Bilder und Sprache – das scheinen subjektiv und erlebnismäßig die entscheidenden Elemente oder ‚der Stoff' des Bewußtseins zu sein" (ebd.).

Mitgeteilt sei auch eine, wie *Perrig et al.* meinen, für manche brisante These über den Einfluß der Medien einschließlich der Werbung:

„Offenbar führt eine wiederholte Vorstellungstätigkeit dazu, daß bestimmte, sehr spezifische Vorstellungen eine bessere Chance bekommen, unser Bewußtsein zu füllen. Genau dies entspricht den dargestellten Wiederholungseffekten beim Vorstellen. Und unsere experimentellen Beobachtungen zeigen, daß wir in diesen Mechanismus nicht unbedingt Einsicht haben" (ebd., 132).

Das sind Wirkungen auf bewußte Vorstellungen, die weiteren unbewußten Informationen, die uns beeinflussen, wären noch zusätzlich zu bedenken.

7. Die Sprache und das Unbewußte

Dieser Titel, unter dem Hermann *Lang* (1973, [2]1993) die Rolle der Sprache in der Psychoanalyse nach Jacques *Lacan*s Schriften darstellt, wird viele nicht nur überraschen, sondern auch irritieren, unterstellen wir doch weithin (s.o.) als selbstverständlich, daß die verbale Sprache das Hauptmerkmal ist, das den Menschen über das Tier erhebt und Kennzeichen und Medium seiner Bewußtheit, seiner Rationalität, seiner Kognition, seines Geistes sei. Das Problem der Psychoanalyse war und ist, daß sie das Unbewußte im Menschen erfassen will und daß sie das in der Therapie allein durch Gespräch, also in der Sprache, zu erreichen versucht.

„Betrachtet man streng behavioristisch, was in der analytischen Therapie vor sich geht, so sind es tatsächlich ‚nur Worte', womit sie krankhafte Störungen an Leib und Seele beseitigt. Im ‚Medium' Sprache ist es möglich, bislang undurchschaute, aber obsedierende Gegebenheiten in die Helle der Selbstvergegenwärtigung zu bringen. Dann aber muß Sprache als etwas angesetzt werden, das weiter als das bewußte Erleben reicht, und es fragt sich, ob die unbewußten Inhalte nicht bereits in gewisser Weise sprachlich oder sprachanalog strukturiert sein müssen (...). Nur weil etwas ursprünglich im und durch das Medium der Sprache verknüpft worden war, vermag das analytische Gespräch das so Verknotete zu entwirren. Diesen Ansatz in aller Breite und ‚Tiefe' entfaltet zu haben, ist das Verdienst der strukturalen Psychoanalyse, die sich mit dem Namen Jaques *Lacan*s verbindet"; so wird auf dem Umschlag Problem und Aufgabe der Darstellung von Hermann *Lang* (1993) beschrieben.

Dieses Programm kann ich hier nicht zureichend vorstellen. Trotzdem scheint es mir unerläßlich, wenn man heute über Sprache nachdenkt, an einigen Punkten auf wichtige Einsichten *Lacan*s in den Zusammenhang von Sprache und Unbewußtem aufmerksam geworden zu sein; denn nach diesen Einsichten sind traditionelle Verständnisse der

menschlichen Sprache zu revidieren, zumindest zu ergänzen. *Lang* erinnert an hervorragende Positionen und er zitiert *Saussure* (1977, 155) über den Zusammenhang von Sprache und Denken:

„Das Denken für sich allein genommen ist wie eine Nebelwolke, in der nichts notwendigerweise begrenzt ist. Es gibt keine von vorneherein feststehenden Vorstellungen. Und nichts ist bestimmt, ehe die Sprache in Erscheinung tritt" (*Lang* 1993, III). Und er fährt fort: „Am weitesten geht wohl dieser transzendentalphilosophische Ansatz im Hinblick auf die konstitutive Funktion der Sprache bei *Heidegger*, sofern es hier die Sprache ist, die den Menschen erst ‚erwirkt und ergibt' [1959, 14]. Nur wo Sprache ist, ist Welt, ist Geschichte. Faßt man Sprache so radikal in ihrer konstitutiven Bedeutung für menschliches Dasein und seine Welt, und will man andererseits das Unbewußte nicht als etwas Extrahumanes und Extramundanes abtun, bleibt nur, auch das Unbewußte in diesen transzendentalen Rahmen anzusiedeln. Das bedeutet, daß jene konflikthaften unbewußten Situationen (...) schon bei ihrer primären Gegebenheit nicht außerhalb des sprachlichen ‚Zugriffs' fallen" (ebd.).

Lang beschreibt den Weg *Lacans*. Ich skizziere daraus einige Stationen. Die erste: *Freud* schreibt in seinem Artikel über die Verneinung: „Die Art, wie unsere Patienten ihre Einfälle (...) vorbringen, gibt uns Anlaß zu einigen interessanten Beobachtungen (...) Sie fragen, wer diese Person im Traum sein kann. Die Mutter ist es *nicht*.' Wir berichtigen (*Freud*, E.B.): ‚Also ist es die Mutter.' Und *Freud* fährt fort: *„Die Verneinung ist eine Art, das Verdrängte zur Kenntnis zu nehmen"* (in: *Lang* 1993, 58 f.; Hervorh. E.B.). *Lang* kommentiert diese Stelle: *In der Sprache wird „ohne Wissen des Subjekts" eine bedeutsame Intention des Subjekts ausgedrückt. In der Sprache des Sprechenden liegt „eine konstitutive Zweideutigkeit, die wieder ein ‚besseres' Wissen des Verstandes zutage fördert und so eingesteht"* (*Lang* 1993, 59; Hervorh. E.B.), was der bewußte Verstand des Patienten nicht weiß oder zugibt. Die Sprache, das zeigt dieses Beispiel der Verneinung, kann unbewußte Wahrheit ausdrücken. Was aber bedeutet das dann für uns und unsere Sprache? Das ist das Programm von *Lacan*, auf das er erstaunliche Antworten gibt, die *Lang* nachzeichnet und ich in einigen Punkten ohne den theoretischen und philosophischen Hintergrund nur andeuten kann.

Eine erste Einsicht *Lacans*: Nicht in einem Wort oder einem Satz, sondern „aus dem Ganzen eines Gesprächs" ergibt sich, *Lang* sagt: erwächst die „Einheit der Bedeutung" (*Lang* 1993, 61). *Lacan* schließt aus diesen Beobachtungen, daß auch der Sprache ein „unbewußter Charakter" zuzuerkennen sei und daß das Individuum nicht mehr als autonom, als unabhängig betrachtet werden könne. Er wendet sich gegen „die allgemeine Auffassung, die im Ich das Vermögen zur Synthese der Beziehungsfunktionen des Individuums zu erkennen glaubt, oder gar meint, es als ein autonomes setzen zu müssen" (*Lang* 1993, 65).

Lacans Konsequenzen aus diesen Einsichten: Sprache ist weder bloße Begleiterscheinung des Denkens noch nur ein Zeichensystem, „das lediglich ein System von Realität verdoppelt" (*Lang* 1993, 67), sondern: *„Das Wort ist nicht Zeichen, sondern Bedeutungsknoten"* (ebd., 69). *Es bezeichnet nicht nur einen vereinbarten Gegenstand, den Menschen je nach ihrer situativen oder beruflichen Sicht auf vielerlei Arten sehen können, sondern gewinnt seine Bedeutung in der Gesprächssituation.* Bezogen auf das Therapiegespräch beschreibt *Lacan*:

„Man kann sagen, das psychoanalytische Geschehen entfaltet sich in und aufgrund verbaler Kommunikation, entfaltet sich als dialektisches Sinnverstehen. Mithin setzt es ein Subjekt voraus, das sich als solches der Intention eines Anderen offenbart ... Allein ein Subjekt kann einen Sinn verstehen und umgekehrt impliziert jedes Sinnverstehen ein Subjekt" (übersetzt v. *Lang* 1993, 70). Und damit ist indirekt schon angedeutet: „Subjektivität (ist) selbst nur Intersubjektivität. Damit aber ist von vorneherein das angeblich ‚Subjektive' auf eine Ebene gemeinsamer Welt und gemeinsamer Erfahrung hin transzendiert" (ebd., 71).

Lang bilanziert den Zusammenhang von „Sprache, Denken, Sinn, Subjektivität, Wahrheit und Lüge (...) – eine Problematik, die nur dann angemessen in den Blick kommen kann, wenn ein Denken sich von vorneherein nicht auf isolierte Worte in seiner beirrenden Tendenz zur Eindeutigkeit versteift, sondern das Wort als Bedeutungsbündel zu verstehen trachtet, das von einem Ganzen der Rede und Sprache getragen wird" (ebd. 73). Ich würde hinzufügen, von der gemeinsamen Situation!

Lacan geht nach *Lang* über einen phänomenologischen Ansatz hinaus, „wenn er davon handelt, daß das Ich in Bedeutungen agiere, die es von der Sprache empfängt, und wenn er schließlich die Sprache als ein Geschehen anvisiere, welches das Denken weit überspielt und so jene neue Alternative anklingen läßt, die dann 1955 folgende Formulierung findet: ‚es ist nicht allein der Mensch, der spricht, vielmehr ... spricht es im und durch den Menschen' " (ebd., 77). „Was bleibt, ist die Aufgabe einer weiteren Präzisierung dieser Sprache, die in psychoanalytischer Sicht als wesenhaft unbewußt gekennzeichnet werden muß; was bleibt ist die Frage der Position des Subjekts in dieser unbewußten Sprachstruktur, ist die Frage seiner konstitutiven Teilhabe" (*Lang* 1993, 232 f.).

Auf eine Referierung dieser Darstellung muß ich verzichten, in der auch aufgezeigt wird, wie Verschiebung und Verdichtung und Metaphern Sprachmittel des Unbewußten sind, in der die Frage nach dem Subjekt im Sinne *Lacan*s beantwortet wird. Mir kam es an dieser Stelle darauf an, die Revision unserer Sprachverständnisse anzuzeigen, die sich durch den von *Lacan* aufgewiesenen Zusammenhang von Sprache und Unbewußtem aufdrängen muß.

8. Implizites und präzises Wissen

Das Buch von *Polanyi*, geschrieben 1966 (deutsch 1985), wird mit einer Zusammenfassung angeboten. Diese beginnt:

„*Polanyi* untersucht das menschliche Erkennen ausgehend von der Tatsache, ‚daß wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen'. Diese Einsicht, die die Gestaltpsychologie vornehmlich anhand der Wahrnehmung untersucht hat, gilt für alle Formen des theoretischen und praktischen Wissens, von somatischen Prozessen angefangen über praktische Fertigkeiten und Geschicklichkeiten (eines Handwerkers, Athleten oder Klaviervirtuosen) bis hin zu wissenschaftlicher Erkenntnis. Ihnen allen ist die Struktur gemein, die sich als Integration von Einzelmerkmalen zu einer kohärenten Einheit beschreiben läßt, aber so, daß wir dabei unsere Aufmerksamkeit von den einzelnen Merkmalen abziehen" (Innenseite).

Polanyi (1985, 14) geht also davon aus, „daß wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen" und verdeutlicht das an Beispielen wie das Wiedererkennen eines Gesichtes.

„Wir kennen ein Gesicht von jemandem und können es unter Tausenden (...) wiedererkennen. Trotzdem können wir gewöhnlich nicht sagen, wie wir ein uns bekanntes Gesicht wiedererkennen. Das meiste dieses Kennens kann also nicht in Worte gefaßt werden. Die Polizei hat unlängst eine Methode eingeführt, die uns instand setzt, vieles von dieser Kenntnis mitzuteilen" (ebd.). Eine Kollektion von unterschiedlichen Gesichtsausschnitten, die zu einem Phantombild zusammenkomponiert werden. „Und wir können nicht sagen, wie wir das können. Im Akt der Mitteilung selbst offenbart sich ein Wissen, das wir nicht mitzuteilen wissen" (ebd.).

Es gibt viele uns vertraute Beispielsituationen für dieses nicht verbalisierbare Erkennen und Wissen: Gefühle eines Menschen, die wir seinem Gesicht, seiner Gestik oder Haltung entnehmen. Die frohe oder gedrückte Stimmung in einer Gesprächsrunde. Die Atmosphäre bei einem Volksfest, einem Aufmarsch, einer Wahlveranstaltung usw. Dieses Erkennen und Wissen kann gespeichert und wieder genutzt werden. *Polanyi* kommt zu dem Ergebnis, „daß jeder unserer Gedanken Komponenten umfaßt, die wir nur mittelbar, nebenbei, unterhalb unseres eigentlichen Denkinhaltes registrieren – und daß alles Denken aus dieser Unterlage, die gleichsam ein Teil unseres Körpers ist, hervorgeht. Insofern ist Denken nicht ausschließlich intentional" (ebd., 10). Er beschreibt:

„Unser Körper ist das grundlegende Instrument, über das wir sämtliche intellektuellen oder praktischen Kenntnisse von der äußeren Welt gewinnen. In allen Momenten unseres Wachlebens sind uns Dinge der äußeren Welt *dadurch gegenwärtig,* daß wir uns auf unser Gewahrwerden der Kontakte unseres Körpers mit ihnen *verlassen.* Unser Körper ist das einzige Ding der Welt, das wir gewöhnlich nie als Gegenstand, sondern als die Welt erfahren, auf die wir von unserem Körper aus unsere Aufmerksamkeit richten. Erst durch diesen intelligenten Gebrauch unseres Körpers empfinden wir ihn als unseren Körper und nicht bloß als äußeres Ding" (ebd., 23). „Der Umstand, daß wir uns äußeren Dingen zuwenden, indem wir unseres Körpers gewahr werden, legt es nahe, die Reichweite unserer Körperempfindungen auszuweiten" (ebd.).

Beispiele: Wenn wir schreiben, fühlen wir gleichsam an der Spitze des Kugelschreibers den Verlauf über glattes oder rauhes Papier. Sogar wenn ich mit dem Auto über Schotter oder Schlaglöcher fahren muß, empfinde ich an den Reifen „mein" Unbehagen. Wenn ich im Aufzug stehe und jemand berührt meinen Mantel, fühle ich mich berührt. Ich erlebe mich eins mit den Dingen und „verlagere" meine Ichbegrenzung an die Grenzen der Dinge, mit denen ich eins-seiend agiere. In der Sprache von *Polanyi* (1985, 23 f.):

„Wann immer wir bestimmte Dinge gebrauchen, um von ihnen aus auf andere Dinge zu achten – also so, wie wir den Körper stets gebrauchen –, verändern die Dinge ihr Aussehen. Sie erscheinen uns *als* diejenigen Entitäten (daseiende Dinge, E.B.), auf die wir von jenen aus unsere Aufmerksamkeit richten, gerade so, wie wir unseren Körper *als* die äußeren Dinge empfinden, denen wir uns von ihm aus zuwenden. In diesem Sinne können wir sagen, daß wir uns die Dinge einverleiben, wenn wir sie als proximale (körpernahe) Terme eines impliziten Wissens fungieren lassen – oder umgekehrt, daß wir unseren Körper soweit ausdehnen, bis er sie einschließt und sie uns innewohnen".

Zum unbewußten, „impliziten" Wissen gehört, daß wir bei unserem Erleben und Handeln einssind oder einswerden mit Gegebenheiten unseres Aktionsraumes, daß wir keine Subjekt-Objekt-Trennung erleben. Das ist ein Aspekt, ein weiterer; die Einfühlung (s.o.) in Dinge, Personen, Situationen, um sie verstehen zu können, und die Verinnerlichung von Menschen und ihrer Handlungs-und Sichtweise, um ihnen nachzutun, nachzuleben. Wir nennen das auch Identifizierung.

Und nun kommt eine bemerkenswerte Beobachtung: Wenn wir uns in eine Situation, einen Menschen oder ein Ding einfühlen, um es zu verstehen, dann dürfen wir nicht auf die Einzelheiten achten, die die komplexe Gegebenheit ausmacht, weil sie das Ganze der Situation, der Person, des Dinges nicht mehr als Ganzes erleben, wahrnehmen läßt. Detaillierte, einzelheitliche Bewußtheit macht das Verstehen komplexer Sachverhalte *(Polanyi* 1985, 25 f.) zunichte:

„Betrachten Sie die einzelnen Merkmale einer komplexen Entität aus zu großer Nähe, so erlischt ihre Bedeutung, und unsere Vorstellung von dieser Entität ist zerstört. Derartige Fälle sind wohlbekannt. Wiederholen Sie ein Wort mehrere Male, achten Sie sorgfältig auf die Bewegung Ihrer Zunge und Ihrer Lippen sowie auf die Laute, die Sie dabei erzeugen – und bald wird das Wort hohl klingen und seine Bedeutung womöglich ganz verlieren. Konzentriert sich ein Pianist ganz auf seine Finger, so kann es geschehen, daß deren Beweglichkeit dadurch vorübergehend gelähmt wird. Ein Muster oder ein Gesicht können wir buchstäblich aus dem Blick verlieren, wenn wir seine einzelnen Züge – hinreichend – vergrößert – untersuchen".

Gilt das z.B. auch für Artikulationsübungen oder ein bewußt verzögertes Sprechen in der Stotterer-Therapie? Gilt das auch, wo in der Didaktik kleine Schritte gemacht und in der Pädagogik Einzelheiten vermittelt werden, die danach ein Ganzes ergeben sollen? Kann so Einfühlung verhindert werden?

Wenn man durch erneute Verinnerlichung, so *Polanyi* (1985, 26), die komplexe Erfahrung wiederherstellen und die Integration der einzelnen Merkmale erreichen will, dann ist „festzuhalten, daß dieses Wiederholen niemals die ursprüngliche Bedeutung zurückbringt". Man kann vielleicht eine neue vertiefte Sicht gewinnen, eine Verbesserung motorischer Vollzüge. Die Spezifizierung der einzelnen Merkmale kann nach *Polanyi* auch irreparable Folgen haben. Jedenfalls „ist die Ansicht, wonach erst eine möglichst plastische Kenntnis der Einzelheiten den wahren Begriff der Dinge lieferte, von Grund auf falsch", so *Polanyi* (ebd.).

Polanyi stellt dann noch die Frage nach dem Verhältnis von implizitem Wissen und einer Wissenschaft, die auf „unabhängiges und streng objektives Wissen" aus ist, weil ja zum impliziten Wissen immer auch subjektive Komponenten, Erleben und „komplexe" Ganzheiten gehören. Und er sagt sogar:

„Ich meine zeigen zu können, daß der Prozeß der Formalisierung allen Wissens im Sinne einer Ausschließung jeglicher Elemente impliziten Wissens sich selbst zerstört" (ebd., 27). „Das Ideal exakter Wissenschaft erwiese sich dann als grundsätzlich in die Irre führend und möglicherweise als Ursprung verheerender Trugschlüsse" (ebd.).

Polanyi gibt eine Zwischenbilanz seiner Darstellung des impliziten Wissens in seiner Bedeutung für uns, mit der ich diesen Abschnitt abschließen möchte:

„Zu den Dingen, von denen wir auf diese Weise wissen, gehören Probleme und Vorahnungen, Gesichtszüge und Geschicklichkeiten, die Verwendung von Werkzeugen und Sonden, der Gebrauch der denotativen Sprache; und meine Liste wurde immer länger, bis sie schließlich das primitive Wissen umfaßte, das man von sinnlich wahrgenommenen äußeren Objekten hat. Tatsächlich wirft die Struktur der Wahrnehmung auf alles übrige Licht. Da unser Körper bei der Wahrnehmung von Gegenständen eine Rolle spielt, hat er an unserem Wissen von den äußeren Objekten teil. Ja, wir dehnen ihn sogar ständig aus in der Richtung auf die Welt" (ebd., 33). Zur Einfühlung und zum Verstehen erinnert er an das Beispiel, „wenn eine Person eine Botschaft gesendet und die andere Person sie empfangen hat. Noch deutlicher zeigen sich die Charakteristika dieser Situation jedoch, wenn wir überlegen, wie jemand die geschickten Handgriffe eines anderen verstehen

kann. Er muß dazu nämlich versuchen, diese Gesten und Bewegungen, die der Ausführende praktisch verbindet, geistig in Zusammenhang zu bringen und zu einem Muster zu kombinieren, das dem Bewegungsmuster des Ausführenden ähnelt. Zwei Arten von Einfühlung treffen hier zusammen. Der Ausführende koordiniert seine Bewegungen, weil sie zu seinem Körper gehören und er sich in ihnen fühlt, während der Zuschauer einen Zusammenhang zwischen ihnen herzustellen sucht, indem er sich ihnen von außen einfühlt. Er fühlt sie in sich, indem er sie in sich hineinnimmt. Durch ein solches umsichtiges Einfühlen bekommt der Schüler ein Gefühl für das Geschick des Lehrers und kann mit ihm vielleicht sogar wetteifern"; soweit *Polanyi* (1985, 33).

Kann das auch eine Grundlage sein für die motorische Spracherwerbstheorie von *Liberman*?

9. *Sprache im Denken und Handeln (Hayakawa)*

9.1 Der Trugschluß: „Ein Wort, eine Bedeutung"

Hayakawa, der Japaner in Amerika, erinnert an drei Sachverhalte:

- Wörter und ihre Bedeutungen verändern sich im soziokulturellen Zusammenhang. Deshalb werden immer neue Wörterbücher geschrieben und Herkunftswörterbücher notwendig.
- Er zeigt auf, „daß kein Wort jemals genau dieselbe Bedeutung hat" (*Hayakawa* 1993, 88), weil jeder sich aufgrund seiner Vorerfahrungen bei einem Wort an diese erinnert und so seinen spezifischen Inhalt damit verbindet,
- daß die Wortbedeutung erst im Zusammenhang „deutlich" wird.

Wir wissen nicht, was ein Wort bedeuten kann, bevor wir es nicht im Zusammenhang wahrnehmen, in dem es geäußert wurde. Und dann sind noch viele Deutungen möglich, worauf unsere Rede von „zwischen den Zeilen lesen" hinweist und wir in Formen der Karikatur, der Satire und Ironie z.B. ausnutzen. *Lacan* sieht sogar, wie erwähnt, in den Metaphern, den Bedeutungsverschiebungen usw. eine der Hauptbedingungen dafür, daß sich das Unbewußte in der Sprache ausdrükken kann.

Nur als Frage: Wie gehen Schulpädagogen und Sprachheilpädagogen damit um? Oder werden diese Sachverhalte, wenn überhaupt, nur randständig beachtet? Die Hauptkonsequenz könnte sein: Sprache immer in dialogischen Erfahrungssituationen nutzen und darüber reflektieren!

9.2 „Auf das Verb kommt es an"

Hayakawa (1993, 232) erweitert sein Postulat: „Auf das Verb kommt es an, nicht auf das Substantiv. Wenn wir das nicht verstehen, werden wir zu Symbolanbetern". Verben stehen nicht für isolierte, formale Funktionen, sondern stehen als Symbole für spezifische Lebenssituationen. *Homer* kennt nach Bruno *Snell* noch keine Funktionsverben, z.B. ‚sehen' für die Funktion der Augen, ‚hören' für die Funktion der Ohren usw. *Homer* hat eine Fülle von „verbalen" Ausdrükken, die die Augen betreffen. Sie fassen aber immer eine spezifische Erfahrungssituation wie der heimwehvolle Blick des Odysseus am abendlichen Strand des Meeres, der stechende Blick der angreifenden Schlange, der flehende Blick eines Bettlers, das dankbare Leuchten strahlender Kinder usw.

Wir haben bei unseren Verben diese Vielfalt noch erhalten, ohne uns dieser speziellen situativen Bedeutungen immer bewußt zu sein: schauen, betrachten, spähen, strahlen usw. Wie sehr menschliche Sprache auf Verben als ihrem Grundbestand aufbaut, der diese immer unterschiedliche situative spezielle Bedeutungsfülle erfaßt, wird deutlich, wenn man hört, daß das frühe Hebräisch (fast) nur aus Verben bestanden haben soll.

9.3 Wörter sind Abstraktionen

Am Beispiel einer Kuh mit Namen Liesel erläutert *Hayakawa*, daß Wörter von den individuellen, situativen Besonderheiten eines Gegenstandes oder einer Situation abstrahieren: Vor uns steht „Liesel", eine Kuh; so bezeichnen wir sie.

„‚Liesel' ist ein lebender Organismus, der sich ständig verändert, ständig Futter und Luft verbraucht, umwandelt und wieder von sich gibt. Ihr Blut zirkuliert. Ihre Sinnesorgane geben ihr Nachrichten. Durchs Mi-

kroskop gesehen, ist sie eine Masse von verschiedenartigen Korpuskeln, Zellen und Bakterienorganismen; vom Standpunkt der modernen Physik gesehen, ist sie ein ständiger Elektronentanz. Was sie in ihrer Gesamtheit ist, können wir niemals wissen, selbst wenn wir in einem bestimmten Augenblick sagen könnten, was sie war. Im nächsten Augenblick hätte sie sich verändert, daß unsere Beschreibung nicht mehr genau wäre. Es ist unmöglich, vollständig zu sagen, was Liesel oder irgendein Ding wirklich ist. Liesel ist kein statisches ‚Objekt', sondern ein ‚dynamischer Prozeß' " (*Hayakawa* 1993, 239). Die zweite Überlegung: „Die Liesel, die wir wahrnehmen, ist indessen wieder etwas anderes. Wir nehmen nur einen kleinen Bruchteil der vollständigen Liesel wahr: die Lichter und Schatten ihres Äußeren, ihre Bewegungen, ihre allgemeine Gestalt, die Geräusche, die sie macht, und die Empfindungen, die sie in unserem Tastsinn hervorruft. Und infolge unserer früheren Erfahrungen beobachten wir Ähnlichkeiten zwischen ihr und gewissen anderen Tieren, auf welche wir in der Vergangenheit das Wort ‚Kuh' angewandt haben. Der ‚Gegenstand' unserer Wahrnehmung ist also nicht das ‚Ding an sich', sondern eine Wechselwirkung zwischen unserem Gehirn (mit all seiner Unvollkommenheit) und etwas, was außerhalb des Gehirns ist. Liesel ist einmalig. Es gibt nichts anderes im Universum, das ihr in jeder Hinsicht gleicht. Wir abstrahieren aber und wählen aus der Verwandlungs-Liesel die Züge aus, in denen sie anderen Tieren mit gleicher Form, gleichen Funktionen und Gewohnheiten ähnlich ist, und wir klassifizieren sie als ‚Kuh'. Wenn wir dann sagen, daß ‚Liesel eine Kuh ist', dann stellen wir nur Ähnlichkeiten der Verwandlungs-Liesel mit anderen Kühen fest und wir sehen von den Unterschieden ab" (ebd., 239 f.).

Das Wort „Kuh" ist eine Abstraktion und zugleich eine Feststellung. Wir verbinden damit bestimmte ausgewählte Merkmale und nehmen an, daß sie zutreffen. Wir erfassen damit nicht das, was physikalisch-biologisch anzunehmen ist. Unsere Wahrnehmung ist wieder individuell spezifisch und situativ. Der Name Liesel steht nur für den Gegenstand, der damit als wohl einmalig gilt. Die Bezeichnung Kuh steht nur für bestimmte Merkmale. Die Abstraktion könnte weitergeführt werden: Rindvieh, Betriebsinventar eines Bauern, Vermögen, Lebewesen usw.

Je „höher" die Abstraktion getrieben wird, desto weniger wird von der individuellen Liesel noch bemerkbar. Wörter sind schon konstruktive Feststellungen, die mehr oder weniger von ihrem für uns wahrnehmbaren Gegenstand abstrahieren. Der Zugang zur wahrnehmbaren Außenwelt kann deshalb durch Worte verstellt werden und das besonders, wenn man wenig Gelegenheit zu eigener Wahrnehmung und zu ihrer eigenen Versprachlichung erhält. Um sensibel für Wirklichkeit zu sein oder zu werden, wäre ein weniger abstrakter Zugang als über Worte zu ermöglichen.

„Versuchen Sie das folgende Experiment bei einem Freund: ‚Was ist mit dem Wort rot gemeint?' ‚Es ist eine Farbe.' ‚Was ist eine Farbe?' ‚Nun, es ist eine Eigenschaft von Dingen.' ‚Was ist eine Eigenschaft?' ‚Sag, was willst Du eigentlich?' " (Hayakawa 993, 244). „Die Alternative: ‚Was ist mit dem Wort rot gemeint?' ‚Nun, das nächstemal, wenn du Autos an einer Kreuzung halten siehst, schau dir das Licht der Verkehrsampel an, vor der sie stehen. Du könntest auch zur Feuerwehr gehen und dir ansehen, wie ihre Wagen angestrichen sind" (ebd., 245).

9.4 Begriffe sind Handlungen

In Diskussionen kann man die Forderung hören: Wir wollen unsere Begriffe definieren, damit wir alle wissen, wovon wir reden. *Hayakawa* merkt aber an:

„Die Tatsache, daß jemand eine große Anzahl Wörter definieren kann, (ist) keine Garantie dafür, daß er weiß, für welche Dinge oder Vorgänge sie in konkreten Situationen stehen" (ebd., 245). „Die Tatsache, daß ein Golfspieler zum Beispiel Golf-Ausdrücke nicht definieren kann, ist kein Hinweis dafür, daß er sie nicht verstehen und gebrauchen kann" (ebd.). „Wenn ein Wort definiert worden ist, glaubt man oft, man habe eine gewisse Verständigung erzielt, wobei die Tatsache übersehen wird, daß die Wörter der Definition oft ernsthaftere Verwechslungen und Unklarheiten in sich schließen als das definierte Wort" (ebd.). Eine Definition: „Um die Länge eines Gegenstandes festzustellen, müssen wir bestimmte physikalische Operationen vornehmen. Der Begriff Länge wird festgestellt, wenn die Operationen, durch die die Länge gemessen wird, festgestellt sind (...) Im allgemeinen verstehen wir unter einem Begriff nicht mehr als eine Anzahl von Operationen; der Begriff ist synonym mit der entsprechenden Anzahl von Operationen", zitiert *Hayakawa* aus dem Buch The Logic of Modern Physics von 1927 (ebd., 1993, 245).

Warum es so bedeutsam ist, zu wissen, daß Begriffe durch Handlungen definiert sind, in Handlungen entstehen, noch ein Beispiel:

„Es gibt (...) keine ‚Gewicht' genannte ‚Eigenschaft', die außerhalb der das Gewicht messenden Operation existiert. *Rapaport* sagt: ‚Wenn die einzige Art, auf die wir die Höhe des Gewichtes feststellen können, mittels einer Waage geschieht, dann muß die Definition des Gewichtes selbst unter Zuhilfenahme der Waage erfolgen'" (1993, 247).

Zum Schluß zwei Zitate von *Hayakawa*: „Alles, was wir wissen, (ist) eine Abstraktion" (ebd., 249). „Der Wert der Abstraktionen ist nicht danach zu beurteilen, ob sie Abstraktionen auf hoher oder niederer Ebene sind, sondern ob sie auf niedere Ebenen zurückgeführt werden können" (ebd., 250), ob sie in konkrete Situationen und Handlungen überführt werden können. Die Ausführungen und das Verstehen sind wichtiger als die Begrifflichkeit. Muß das eine Pädagogik noch lernen, die erfahrungsorientiert, handlungsorientiert, schülerorientiert Lernen ermöglichen will?

10. Ein Abschlußzitat

Ich komme zum Anfang, zum „Diskurs" zurück. Ich wechsle nur den Autor. Peter *Sloterdijk* (1988, 150) beschreibt in seiner fünften, der letzten Frankfurter Vorlesung ‚Zur Welt kommen. Zur Sprache kommen', „warum es ein Sprachapriori (...) nicht gibt und warum die übliche Rede von einem Apriori (Ein Sachverhalt, der allein durch Denken gewonnen ist, nicht durch Erfahrung, E.B.) der Kommunikationsgemeinschaft irreführend und haltlos ist." Er skizziert eine fiktive Situation:

„Was soll nun weiter geschehen? Wenn es nach den offiziellen Kommunikationsphilosophen ginge, dann würde sich jetzt folgendes ereignen. Ich glaube, meine Damen und Herren, Sie können sich ohne Mühe einen Schauspieler vorstellen, der auf die Bühne träte und das Publikum mit nachstehender Eröffnung konfrontierte: Verehrte Anwesende, der Autor läßt Ihnen mitteilen, daß Sie bis auf weiteres selber miteinander reden sollen, weil Sprache bekanntlich eine Brücke zwischen Menschen baut. Ferner gibt der Autor Ihnen bekannt, daß von seiner Seite her nichts weiter zu sagen ist, da man erst die Ergebnisse der Kommunikationsforschung abwarten muß. Die Vorstellung ist hiermit beendet, wir bitten das hochgeschätzte Publikum, sich von den Plätzen zu erheben, geräuschlos den Saal zu räumen und nach dem Verlassen des Gebäudes mit Sprechakten freier Wahl zu beginnen, wobei, sofern die Umstände es erlauben, im Vorgriff auf bessere Zeiten die Symmetrie der Wortergreifungschancen unter den Gesprächspartner zu beachten wäre. Vielen Dank und auf Wiedersehen!" (*Sloterdijk* 1988, 150f.).

Sloterdijk spricht nicht von der Schule. Es ist ihm aber ein Anliegen, in unserer krisenhaften Weltsituation, in der nicht sicher ist, daß durch Menschen Lebensmöglichkeiten auf unserem Globus für alle erhalten bleiben, die Rolle der Sprache auszumachen:

„Tatsächlich müßte man miteinander reden, und in der Tat müßten unter gemeinsamen Himmeln jetzt Wunder geschehen an sprachlicher Zuwendung zu anderen und gleichfalls Wunder an Zuhören auf ihre Gegenreden, wenn die Menschheit nicht in selbstmörderischer Sprachunfähigkeit enden soll. Aber wo könnte dieses welterzeugende und welterhaltende Gespräch stattfinden? Auf welchen Pfingstversammlungen soll die gemeinsame Sprache über uns kommen? An welchen Schulen, auf welchen Seminaren wird die brükkenbauende Sprache gelernt, die vom unsäglichen Eigenen entbindet und zum Teilbaren und Öffentlichen befreit?" (*Sloterdijk* 1988, 151).

Und dann seine Feststellung, die wohl auch von Pädagogen ernst genommen werden sollte:

„Das sind rhetorische Fragen, weil ich weiß, daß der wesentliche Sprachprozeß ohnehin auf anderen Wegen fortgeht als über Schulen und Seminare. Mir ist bewußt, daß Sprechen anders gelernt wird: erstens im Klima der Berührung und der Konfrontation, weil die Sätze, in denen es um etwas geht, im Duell und in der Freundschaft gesprochen werden; *zweitens unter dem Anprall von Situationen, die das zu Sagende neu hervorrufen,* (Hervorhebung, E.B.) und drittens in gewissem Sinne autodidaktisch, im Alleinsein mit den Klassikern, mit den großen Lebendigen und Beweglichen, die vor uns Welteröffnungen geschaffen haben. Man kann die Sprache mit Holzkohle vergleichen, denn diese brennt nur, weil sie schon gebrannt hat, aber um etwas anderes zu sein als kalte Kohle, muß sie ständig von neuem entzündet werden" (*Sloterdijk* 1988, 152).

Literatur

Begemann, E.: Pädagogisch-didaktische Aufgaben der Schule für sozio-kulturell benachteiligte Lernbehinderte. In: *Feuser, G.* (Hrsg.): behinderte pädagogik – behindernde pädagogik – verhinderte pädagogik. Oberbiel 1977, 57-112.

Begemann, E.: Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte als individuelles und gemeinsames Lernen. Grundlagen und Beispiele. Mainz 1988.

Begemann, E.: Wege symbolischer Kommunikation in (Sonder-) Schule und Kirche. Grenzen und Möglichkeiten von Diskurs, Bekennen und Erzählen. In: *Adam, G., Pithan, A.* (Hrsg.): Wege religiöser Kommunikation. Münster 1990, 331-380.

Begemann, E.: Eigenwelt und Teilsein der Wirklichkeit als Basis für alles menschliche Leben und Lernen. Darstellung, Begründung, pädagogische und schulische Konsequenzen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 16 (1993) 1, 3-62.

Bernstein, B.: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Amsterdam 1970.

Bernstein, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972.

Bindel, R.W.: Zurück zur Sprache. Prozeßorientierte Aphasietherapie – ein Übungsprogramm. Manuskript 1993.

Böhme, G.: Am Ende des Baconschen Zeitalters. Studien zur Wissenschaftsentwicklung. Frankfurt 1993.

Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.

Claessens, D.: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur „zweiten sozio-kulturellen Geburt" des Menschen. Berlin 1962.

Dornes, M.: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt 1994.

Efran, J.S., Lukens, M.D., Lukens, R.J.: Sprache, Struktur und Wandel. Bedeutungsrahmen der Psychotherapie. Dortmund 1990.

Foucault, M.: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt 1994.

Friederici, A.D.: Kognitive Struktur des Sprachverstehens. Bern 1987.

Gehlen, A.: Der Mensch. Frankfurt ^{7}1962.

Grabrucker, M.: Vater Staat hat keine Muttersprache. Frankfurt 1993.

Habermas, J.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M. 1989.

Hayakawa, S.I.: Sprache im Denken und Handeln. Darmstadt 1993.

Käser, R.: Neue Perspektiven in der Schulpsychologie. Handbuch der Schulpsychologie auf ökosystemischer Grundlage. Bern 1993.

Kleist, H. von: Über das Marionettentheater und andere Prosa. Stuttgart 1993.

Kroppenberg, D.: Gemeinsames Leben und Lernen von Kindern mit und ohne (Sprach-)Behinderungen. Manuskript 1993.

Künkel, F.: Die Arbeit am Charakter. Schwerin 1929.

Künkel, F.: Einführung in die Charakterkunde. Leipzig 1928.

Lang, H.: Die Sprache und das Unbewußte. Jaques Lacans Grundlegung der Psychoanalyse. Frankfurt a. M. 1973, ^{2}1993.

Langer, S.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. (1942) Frankfurt a. M. 1984.

Liberman, A.M., Mattingly, I.G.: The motor theory of speech perception revised. Cognition, 21 (1985), 1-36.

Maturana, H.R., Varela, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des Erkennens. Bern 1987.

Metzger, W.: Psychologie. Darmstadt 1963.

Neisser, U.: Kognitive Psychologie. Stuttgart 1974.

Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt a. M. ^{2}1972.

Perrig, W.J., Wippich, W., Perrig-Chiello, P.: Unbewußte Informationsverarbeitung. Bern 1993.

Polanyi, M.: Implizites Wissen. Frankfurt a. M. 1985.

Rauh, H.: Frühe Kindheit. In: *Oerter, R., Montada, L.* (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1987, 131-203.

Rodi, F.: Erkenntnis des Erkannten. Zur Hermeneutik des 19. und 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. 1990.

Rödler, P.: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen. Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik. Frankfurt a. M. 1993.

Rosenfield, I.: Das Fremde, das Vertraute und das Vergessene. Anatomie des Bewußtseins. Frankfurt a. M. 1992.

Sacks, O.: Die Ansprache des Präsidenten. In: Der Mann der seine Frau mit einem Hut verwechselte. Reinbek 1991, 115-120.

Schöfer, W. von: Meditation in der Sprache. In: *Schöfer-Salzmann, E. von* (Hrsg.): Heilung durch Bewegung. Frankfurt a. M. 1989, 144-167.

Sloterdijk, P.: Zur Welt kommen. Zur Sprache kommen. Frankfurter Vorlesungen. Frankfurt a. M. 1988.

Snell, B.: Der Aufbau der Sprache. Hamburg ^{3}1966.

Tulving, E.: Memory and consciousness. Canadian Psychologist, 26 (1985), 1-12.

Varela, F.J., Thompson, E. (mit *E. Rosch*): Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Die Beziehung von Ich und Welt in der Kognitionswissenschaft – der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern 1992.

Wehr, G.: Wege abendländischer Meditation und Seelenführung. (Südwestfunk Literatur, 2. Programm, Abendstudio, Manuskript ohne Datum). Baden-Baden 1990.

Werlen, I.: Sprache, Mensch und die Welt. Geschichte und Bedeutung des Prinzips der sprachlichen Relativität. Darmstadt 1989.

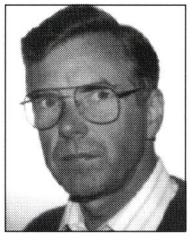
Westrich, E.: Der in seiner Sprache beeinträchtigte Mensch. Zum neuen Denken in der Sprachbehindertenpädagogik. In: *Haupt, U., Krawitz, R.* (Hrsg.): Anstöße zu neuem Denken in der Sonderpädagogik. Pfaffenweiler 1992, 101-118.

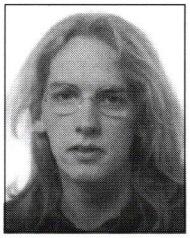
Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen. Frankfurt a. M. 1977.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Ernst Begemann
An den Tierhäuptern 14
55296 Lörzweiler

Die Sprachheilarbeit 40 (1995) 1, S. 42—48





Ernst Schaack, Kayhude, Andreas Köpke, Hamburg

Mediatisierung kindlicher Lebenswelten

Konsequenzen für die sprachliche Entwicklung Jugendlicher und pädagogische Handlungsmöglichkeiten

Zusammenfassung

Nachstehender Beitrag versucht Ausmaß und Auswirkungen zunehmender Mediatisierung jugendlicher Lebenswelten aufzuzeigen und zu skizzieren. Im Anschluß werden verschiedene Szenarien unterschiedlicher pädagogischer Handlungsfelder vorgestellt und diskutiert. Hieraus ergeben sich für die Pädagogik Konsequenzen – im besonderen an die medienpädagogische Projektarbeit –, die thesenartig zusammengefaßt und an Beispielen aus der Unterrichtspraxis exemplifiziert werden. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für einen aktiven Umgang mit den gewandelten Lebens- und Erfahrungswelten z.B. durch die Einbindung von Medienprojekten, die integrales Moment des Regelunterrichts ist: Medienpädagogische Alternativen in der Regelschule als Königsweg, um zu einem Unterrichtsverständnis zu gelangen, welches den gewandelten Erfahrungen der SchülerInnen Rechnung trägt.

1. Auf dem Weg zu einem erweiterten Schulverständnis

Innovationen statt Sanktionen. Dies sei unsere Kernthese: Hiermit wenden wir uns gegen die, die meinen, daß gerade dann, wenn sich die Lebensbedingungen tiefgreifend ändern, doch wenigstens die Lernbedingungen altvertraut erhalten bleiben sollten. Diese Sehnsucht ist verständlich. Sie hält aber davon ab, rechtzeitig aus den Veränderungen der Lebensbedingungen die vorwärtsweisenden Folgerungen für die Lernwelten zu ziehen. Es übersieht auch die Tatsache, daß sich die Entwicklung von Sprache und der Wandel von Kommunikationsverhalten nicht losgelöst vom Wandel der gesellschaftlichen Lebenslagen der SchülerInnen begreifen lassen.

Sprache, insbesondere Schriftsprache, büßt bei den SchülerInnen immer mehr an Bedeutung ein. Untersuchungen von *Portele* (1993, 149) belegen, daß unabhängig von Schulart und Schulstufe in den letzten Jahren ein rapider Rückgang an sprachlicher Kompetenz, Umfang des Wortschatzes, rhetorischer Fähigkeiten usw. festzustellen sind. Der Stellenwert der Schriftsprache sinkt in einem Zeitalter, das in erster Linie durch Bilderfluten gekennzeichnet ist, welche Kinder und Jugendliche überrollen, für sich sprechen und keiner Erklärung bedürfen. Sprache und Verständigung über Sachverhalte weichen der allgewaltigen Bilderflut.

So oder ähnlich lauten die herkömmlichen Erklärungsmuster zum Wandel von Kinder- und Jugendsprache. Uns erscheinen diese Ausführungen richtig, jedoch greifen sie im Kern zu kurz. Es gilt, die Veränderungen der Lebenswelten als Nährboden eines Wandels der Sprache eingehender zu betrachten, um zu einer differenzierten Problemvergegenwärtigung zu gelangen, die konstruktives pädagogisches Handeln ermöglicht.

2. Veränderungen der Lebensbedingungen

2.1 Aufwachsen als Einzelkind

Im Jahre 1900 hatten in Deutschland mehr als 70 Prozent der Familien drei und mehr Kinder. Im Jahre 1990 haben mehr als 60 Prozent der Familien in der Bundesrepublik kein oder höchstens ein Kind. Der bundesrepublikanische Durchschnitt pro Familie liegt etwa bei 1,3 Kindern. Mit der Konsequenz: Beinahe jedes zweite Kind wächst heute in der Bundesrepublik ohne Geschwister auf. Wer jedoch mit mehreren Geschwistern aufwächst, der lernt durch den Alltag viele Verhaltensweisen, die den Umgang miteinander vermutlich erleichtern. Diese selbstverständliche Erfahrung des Miteinander-Umgehens haben Kinder aufgrund veränderter Familienstrukturen immer seltener. Kinder sind heute

häufig „die neuen Könige" der Familien. Diese „neuen Könige" treten dann, wenn sie sechs Jahre alt geworden sind, in die Schule ein. Der Bruch zwischen Einzelkind in der Familie und dem Zusammensein mit anderen in der Schule kann ein Grund dafür sein, daß viele LehrerInnen immer häufiger sagen: „Ich weiß gar nicht, was los ist! Früher kam ich mühelos mit 30 und 35 Kindern zurecht, heute schaffen mich 20!" Ob man möchte oder nicht, die Tatsache, daß sich die Familie nachhaltig strukturell verändert hat, zwingt die Schule, ein neues Repertoire zu entwickeln, das die sozialen Verhaltensweisen, das kontinuierliche Miteinander-Umgehen von Kindern und Jugendlichen ermöglicht und fördert.

2.2 Wohnen in belasteten Familien

Bleiben wir bei der Situation von Familien. Nach der Statistik werden in der Bundesrepublik ein Drittel der Ehen geschieden. Jeder weiß, viele Eltern trennen sich, ohne daß die Ehe formal geschieden wird. Die tatsächliche Zahl der sich auflösenden Familien ist gewiß noch größer. Was bedeutet die Zahl der sich auflösenden Ehen für Kinder? Kinder sind sich heute ihrer Eltern nicht mehr sicher.

Um dem Verdacht des Moralisierens vorzubeugen: es gibt gute Gründe dafür, daß sich Familien auflösen. Der tägliche Kleinkrieg in Familien dient Kindern auch nicht. Aber selbst dort, wo die Trennung in einem noch so „großen" Einverständnis zwischen den Erwachsenen erfolgt und man sich darum bemüht, die Kinder in die Vernunft der Entscheidung einzubinden, ist die Trennung der Eltern für die Kinder dennoch ein tiefer biographischer Riß. Insoweit kann vieles von dem, was wir in der Schule als Zappeligkeit, als Konzentrationsmangel, als Legasthenie oder anderes wahrnehmen, verstanden werden, wenn wir dies in den erweiterten Horizont einholen. In instabilen Familien wachsen selten stabile Kinder auf.

2.3 Medien als Geschwister

Mit der Überschrift „Die Medien als Geschwister" relativieren wir gewissermaßen die These vom Einzelkind und sagen: Kinder, gerade Einzelkinder, haben heute Geschwister. Der Bruder heißt Fernseher und die Schwester Computer. Wir wissen, wie viele Stunden Kinder und Jugendliche täglich vor dem Fernseher sitzen. Wir wissen, wie viele Stunden sie vor dem Fernseher gesessen haben, bevor sie zur Schule kommen. Wir wissen, daß es keine Seltenheit ist, daß sich Jugendliche am Wochenende zehn und mehr Videos „reingezogen" haben. Wir haben noch keine amerikanischen Verhältnisse, nach denen es selbstverständlich ist, daß auch im Kinderzimmer der Fernseher steht. Aber die Verkabelung läuft. Die Programmanzahl wächst. Heutige Kinder sind Medienkinder.

Es geht nicht um eine Verteufelung des Fernsehens. Das Fernsehen ist ein Fenster zur Welt. Was wüßten wir alles nicht, wenn es dieses Medium nicht gäbe. Doch gerade wegen des Informationswertes des Fernsehens sind auch folgende Aspekte bedeutsam:

– Das Wasser, das im Fernsehen fließt, ist nicht naß. Die Blume, die im Fernsehen gezeigt wird, duftet (noch) nicht. Das Blut, das spritzt, geht nicht unter die Haut. Das Bild von der Wirklichkeit, das durch das Fernsehen vermittelt wird, blendet Sinneserfahrungen aus, die den Menschen zum Menschen machen. Können PädagogInnen die Frage von der Hand weisen, ob es nicht auch ihre originäre Aufgabe ist, Kindern und Jugendlichen dabei zu helfen, unmittelbare, direkte Erfahrungen zu machen?

– Das Fernsehen ist ein Einwegkommunikator. Wenn etwas auf dem Bildschirm auftaucht, das dem einzelnen nicht gefällt, dem er widersprechen möchte – der Fernseher zeigt sich von dieser abweichenden Auffassung unberührt. Doch die Begegnung, die Verständigung von Personen, ist auf dialogische Fähigkeiten angewiesen. Wo lernen Kinder und Jugendliche diese dialogischen Kommunikationsformen, wenn sie allein vor dem Fernseher sitzen? Wer immer den Sprach-, Schreib- und Leseverlust von Kindern und Jugendlichen beklagt, der darf den Sachverhalt, daß heutige Kinder Medienkinder sind, nicht vergessen.

2.4 Mehr Schule –Weniger Erfahrung

Noch nie in der Geschichte der Menschheit sind so viele Kinder und Jugendliche so lange zur Schule gegangen, am Tag, in der Woche,

im Jahr und in der Lebenszeit, wie das heute der Fall ist. Schule ist mit der spezifischen Aufgabe allgemein geworden, genau die Fähigkeiten und Kenntnisse gezielt, systematisch und durch einen besonderen Berufsstand zu vermitteln, die nicht im Alltag gelernt werden konnten. Dort, wo die Anleitung durch Eltern, wo die Mitarbeit beim Bauern, die eigene Entdeckung in unverstellten Umwelten die Fertigkeiten direkt vermittelten, wurde die Sondereinrichtung, wurde die Schule als Lehranstalt herangezogen. Heute ist es fast umgekehrt. Es gibt nahezu nichts mehr, was nicht in der Schule gelehrt wird. Keine generelle Klage über die Länge der Schulzeit. Wenn sich Schulzeit quantitativ von ihrem Anteil an der Lebenszeit fast verdoppelt hat, wenn Kinderzeit, Jugendzeit, junge Erwachsenenzeit heute überwiegend Schul- und Hochschulzeit geworden sind, dann müssen wir darüber nachdenken, ob die gegenwärtige Schule geeignet ist, auf die Fülle des Lebens vorzubereiten.

2.5 Konsequenzen für die Veränderung der Lernbedingungen

Wenn sich die Lebensbedingungen verändern, können die Lernbedingungen nicht auf der Stelle treten. Das war unsere These. Aber wie müssen sich die Lernbedingungen verändern, wenn sich die Lebensbedingungen verändert haben? Eine Folgerung läßt sich hieraus ziehen: Erforderlich ist ein neues Schulverständnis! Wir brauchen ein erweitertes Schulverständnis, weil die nur auf enge Unterrichtsarbeit ausgerichtete Schule nicht in der Lage ist, die Vielfalt von Erfahrungen zu vermitteln, die mehr denn je heute Aufgabe und Herausforderung von Pädagogik sein muß, wenn Schule die Aufgabe hat, Kindern und Jugendlichen dabei zu helfen, mit Vernunft und Zuversicht aufzuwachsen.

3. Konsequenzen für die Pädagogik

3.1 Projektorientierte Medienarbeit als ein Ausweg

Aktive Medienarbeit erscheint hier als ein erster Schritt, den Erfahrungsraum in die Schule zurückzuholen. Zu diesem Ansatz gibt es am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg seit etlichen Jahren die unterschiedlichsten Projektansätze, die anregende Vorbildfunktion auch und gerade für Arbeit im sprachheilpädagogischen Bereich haben können.

Eine Gruppe von Studierenden des Fachbereichs Erziehungswissenschaft hat im Rahmen einer medienpädagogischen Veranstaltung zusammen mit ihrem Seminarleiter Dokumentationen und Ausstellungen über mehrere fächerverbindende Schulprojekte (verschiedene Jahrgangsstufen von Klasse 3 bis 9) erarbeitet, die im „normalen" Schulalltag realisiert worden sind. Diese Projekte wurden im Rahmen der Tagung präsentiert und verstehen sich als Gesprächsanlaß für schulpädagogische Fragen. Aus der bisherigen Präsentation sind uns folgende Reaktionen bekannt: Professoren sagen, das Projekt habe nichts mit Wissenschaft zu tun, LehrerInnen sagen, es habe nichts mit Schulwirklichkeit zu tun.

Das gezeigte Material wirft Fragen auf, die im Zusammenhang mit Themenstellungen der Tagung stehen, z.B.:

- Wie lassen sich die vielen Forderungen, die in der gegenwärtigen Krisensituation an die Schule gestellt werden, eigentlich realisieren?
- Welche Qualifikationen müßten LehrerInnen mitbringen, um den Forderungen gerecht zu werden, die die Arbeit in der Schule von morgen an sie stellt?
- Wie müßte eine Lehrerfortbildung gestaltet sein, die optimal auf die Qualifikationsanforderungen reagiert, ohne den Anspruch auf solide wissenschaftliche Arbeit aufzugeben?
- Was können wir auf den unterschiedlichen Ebenen konkret tun, um dringend notwendige Veränderungen in kleinen Schritten einzuleiten?

Der im Rahmen der Tagung angebotene Workshop und die präsentierte Ausstellung waren Anlaß zu einer Vielzahl von Gesprächen und Diskussionen, welche den Hauptteil der gemeinsamen Arbeit ausmachten.

3.2 Von der Praxis des Projektunterrichts

Entgegen der landläufig bekannten Kritik an der medienpädagogischen Arbeit als Form

des ‚Feiertagsunterrichts', welche meist darin gipfelte, diese Form des Unterrichts unterbinde jede Möglichkeit einer Benotung einzelner Schüler, stieß die Ausstellung während dieser Tagung auf das Interesse der Teilnehmer. LehrerInnen zeigten ein großes Bedürfnis, mehr über die Hintergründe des dokumentierten Projektes zu erfahren. Es wurden Kontakte geknüpft, Anregungen und Kooperationswünsche geäußert und über das Tagungsende hinaus vereinbart. Diese positive Resonanz ist sicher auch Ausdruck des sehr offenen pädagogischen Klimas dieser Veranstaltung und gleichzeitig ein wichtiger Innovationsschub, den die gegenwärtige Diskussion braucht. Hoffnungsvoll für die weitere (Zusammen-)Arbeit stimmt auch, daß der didaktische Kern dieser medienpädagogischen Konzeption auf Zustimmung stieß. Die zweifellos zunehmende Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt mit den daraus resultierenden Herausforderungen darf nicht von Anbeginn an verteufelt, sie muß vielmehr als pädagogische Herausforderung begriffen werden. So kann die medienpädagogische Arbeit als ein Mosaiksteinchen verstanden werden, welches einen wichtigen Beitrag zur Schulreform leistet.

3.3 Die Ebenen medienpädagogischer Arbeit

Das pädagogische Paradigma, das den vorangegangenen Überlegungen zugrunde liegt, ist eine Medienpädagogik als integraler Bestandteil einer veränderten (ganzheitlichen) allgemeinen Pädagogik, die orientiert ist an Schlüsselqualifikationen und übergreifenden Lernzielen, an Prinzipien des handlungs- und projektbezogenen Lernens und an den Maximen einer demokratischen Gesellschaftsordnung. Mit dem Terminus „aktive Medienarbeit" ist gemeint, daß SchülerInnen im Unterricht nicht vorgefertigte Medien konsumieren, sondern selbst im Kontext von Unterrichtsvorhaben Kassettenrecorder, Fotoapparate, Videorecorder, Computer oder andere Medien zur Dokumentation oder für andere unterrichtsbezogene kreative Tätigkeiten nutzen. Mindestens drei Begründungs- und zugleich Zielebenen für die aktive Medienarbeit lassen sich skizzieren:

- *Die medienpädagogische Ebene (Medienpädagogik im engeren Sinne)*: Dabei geht es um die zunehmende „Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt", steigenden Medienkonsum mit all seinen Folgen, um die vielbeklagten „Erfahrungen aus zweiter Hand" etc. mit den resultierenden pädagogischen Zielen „theoretische und praktische Medienkompetenz", „Mündigkeit gegenüber Medien", „Förderung der Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit", „Reflexion des eigenen Konsumverhaltens" usw.

- *Die allgemeinpädagogische Ebene:* Es geht um die eigentlich unbestrittene Notwendigkeit, selbstverantwortliches Handeln, Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Phantasie und Kreativität zu fördern und dies ist im Kontext aktiver Medienarbeit hervorragend möglich.

- *Die fachspezifische Ebene:* Gemeint ist die Intensivierung der Auseinandersetzung mit dem spezifischen Unterrichtsgegenstand, in dessen Lernzusammenhang die aktive Medienarbeit eingebunden ist, größeres Interesse und verbesserte Motivationslage und damit effektiveres Lernen (wenn z.B. SchülerInnen ihr selbstproduziertes Anschauungsmaterial – z.B. ein Video oder eine Bildreihe von einer Erkundung – in den Unterricht einbringen).

Die Arbeit orientiert sich an bestimmten pädagogischen Prinzipien, zu deren wichtigsten die folgenden gehören. Der Unterricht sollte sein:

- *erfahrungsoffen:* (Erweiterung des Fragehorizonts, Herausforderung, sich auf neue Erfahrungen einzulassen, mitgebrachte Erfahrungen sollen ernstgenommen werden ...),

- *handlungsorientiert:* (Erzählen, diskutieren, lesen, schreiben, malen, werken, beobachten, erkunden, experimentieren, kochen, fotografieren, spielen, lernen mit allen Sinnen ...),

- *exemplarisch:* (Erlernen grundlegender Arbeitsweisen und Kompetenzen an geeigneten Inhalten, „Transferfähigkeit" ...),

- *fächerübergreifend:* (... orientiert an auftretenden Fragen, weniger an der Systematik der Fächer ...),
- *bezogen auf unterschiedliche Lerndimensionen:* (... kognitives, affektives, soziales und handlungsbezogenes Lernen ...),
- *medienorientiert:* (Einbeziehung von Medienerfahrungen und Rezeptionsbedürfnissen, aktive Nutzung von Medien ...).

Dies alles erfordert, daß anders Schule gehalten wird, als es allgemein üblich ist, daß man sich distanziert vom Konzept der „Schule als Lernvollzugsanstalt" zugunsten der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, die es den SchülerInnen ermöglichen, auch in zwanzig Jahren noch in einer sich immer schneller verändernden Gesellschaft zurechtzukommen. Die Schwierigkeiten, Widerstände, Organisationsprobleme und schließlich auch Ängste im Zusammenhang mit Bemühungen, innovative Lehr- und Lernweisen einzuführen, sind hinreichend bekannt. Zumeist werden Lehrplanenge, fehlende Zeit, mangelnde Ausstattung, ungenügende Qualifikation (z.B. keine spezielle Ausbildung im Hinblick auf medienpädagogische Arbeit) genannt. Grund genug zur Resignation, aber die positiven Erfahrungen mit angeblich lernunwilligen und disziplinlosen SchülerInnen, die sich plötzlich und ohne Druck mit Energie und Ausdauer einer Sache widmen, ermuntern immer wieder zu einem neuen Start.

3.4 Beispiele aus der Praxis

Die in der Arbeitsgruppe skizzierten Vorstellungen wurden exemplifiziert an zwei Vorhaben aus der Unterrichtspraxis in einer 3. Klasse (Thema Schmetterlinge) und einer 7. Klasse (Thema Gewürze). Die medienbezogenen Aktivitäten der Kinder waren folgende:

- Durchführung und Auswertung von Interviews mit dem Kassettenrecorder (z.B. Befragung von Passanten zu unterrichtsbezogenen Themen),
- Dokumentation von Aktivitäten im Klassenraum und im Rahmen von Erkundungen (Museumsbesuche usw.),
- Umgang mit der Videokamera (ebenfalls zur Dokumentation, Interviews usw.),
- Gestaltung einer Ausstellung aus der Projektarbeit mit Fotos, Texten, Malereien,
- Einsatz des Computers zur Textgestaltung.

Der Medieneinsatz sollte andere, bewährte Aktivitäten ergänzen und stützen, nicht etwa ersetzen (Fotografieren macht z.B. nicht die bildnerische Gestaltung überflüssig, sondern fördert diese).

Es wäre falsch, die Medienarbeit zu expertisieren. Denn Interdisziplinarität ist ein wichtiges Prinzip entsprechender Medienprojekte. Bei dem Thema „Gewürze" waren u.a. folgende Fachdisziplinen beteiligt:

- *Geographie:* Welche Gewürze haben wir zusammengetragen, woher kommen sie? Auf welche Weise gelangen sie zu uns?
- *Geschichte:* „Kulturgeschichte" der Gewürze, Geschichte des Gewürzhandels.
- *Biologie/Umwelt:* Gewürzpflanzen in unserem Garten (und auf dem Fensterbrett in unserer Klasse).
- *Ernährung/Gesundheit:* Wir kochen mit verschiedenen Gewürzen / Bedeutung und Heilkräfte der Gewürzpflanzen.
- *Kunst:* Bildnerische Verarbeitung (auch mit Medien, z.B. Fotografie) von Sachverhalten und Erlebnissen.
- *Sprache:* Erzählen, über Erlebtes diskutieren, Videoaufnahmen kommentieren, Texte für die Ausstellung entwerfen und auswerten, im Lexikon nachschlagen, Rezepte lesen.
- *Musik:* Selbstmachen oder Aussuchen von Geräuschen und Musik für den Videofilm.

Die positiven Erfahrungen mit dem Paradigma „aktive Medienarbeit" könnten zumindest partiell auch und gerade im sonderpädagogischen Bereich fruchtbar werden. Dabei ist es nicht erstrebenswert, alles auf einmal verwirklichen zu wollen. Hier eine kleine in Partnerarbeit erstellte Fotoreihe, dort ein von einer Gruppe selbständig durchgeführtes Interview in der Schule oder auf der Straße könnten der Anfang einer Pädagogik sein, die in höherem Maße der vielbeklagten Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt Rechnung trägt. Die nachfolgenden Ausführungen mögen dies unterstreichen.

4. Medienpädagogik als Moment integrativer Pädagogik

4.1 Leitlinien integrativer Pädagogik – Medienpädagogik als intergrales Moment

Daß integrative Pädagogik, insbesondere im Bereich der Sprachheilpädagogik, keine ‚spezielle' Pädagogik – keine neue Spielart von ‚Sonderpädagogik' – ist, sondern schlichtweg Pädagogik, ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vielfach festgestellt worden; ihre Bedeutung für die Entwicklung einer humanen Schule ebenso. Wir wollen die wesentlichen Grundzüge des Lernens und Arbeitens in integrativen Lerngruppen unter diesem Blickwinkel skizzieren und die Möglichkeiten zur medienpädagogischen Unterstützung integrativer Ansätze unterstreichen.

4.2 Integration macht die Auseinandersetzung mit pädagogischen Leitbildern erforderlich

In allen Arbeitszusammenhängen – vom Elementarbereich bis zur Berufsvorbereitung – erleben PädagogInnen tiefgreifende persönliche Auseinandersetzungen mit den eigenen Vorstellungen von ‚richtigem' oder ‚sinnvollem' Verhalten und ‚guten Leistungen', mit der grundsätzlichen ‚Fortschrittsgläubigkeit' pädagogischen Einwirkens:

- ErzieherInnen in den altersgemischten Gruppen des Elementarbereichs sind z.B. grundsätzlich auf ein breites Entwicklungsspektrum in ihren Gruppen eingestellt, und die individuell differenzierende Ansprache und Anregung der Kinder gehört zu ihrem Alltagshandeln. Dennoch erleben sie mitunter stürmische und verwirrende Prozesse der emotionalen Auseinandersetzung, wenn z.B. ein fünfjähriges Kind sich ohne ‚sichtbaren Grund' wie ein zweijähriges verhält; der Zugang zum Kind selbst ist durch das Bild der Altersnorm verstellt; heftige Konflikte sind die Folge, und Entspannung, Begegnung und Dialog werden erst mit dem Prozeß der Normenrevision möglich.
- Daß so unterschiedliche Kinder an gleichen Inhalten oft Unterschiedliches lernen, unterschiedliche Lernwege und Lernangebote benötigen, führt in der Schule zum Konzept des zieldifferenten Lernens und zur Leistungsbeurteilung in Form von Berichtszeugnissen nach individuellen Entwicklungsmaßstäben. Integrative Lerngruppen führen also zu Verunsicherungen pädagogischer Leitbilder und machen Veränderungen notwendig: Nicht der ‚Bildhauer' sondern eher der ‚Gärtner mit der Gießkanne', nicht der Kinder formende und belehrende, sondern der begleitende und anregende Erwachsene wäre ein Sinnbild.

An dieser Stelle bietet die aktive Medienpädagogik hervorragende Anknüpfungspunkte, Formen der inneren Differenzierung zu unterstützen. Dies muß nicht unmittelbar in ein Projekt eingebunden werden. Dies beginnt beim Einsatz von Medien im Alltag der Schule, geht über einzelne Aufträge für SchülerInnen, wobei einigen der eigenständige Umgang mit dem Fotoapparat zugetraut werden kann, andere vielleicht mit der Auswahl von Motiven betraut werden oder die Kameraleute zunächst begleiten und so über die Arbeit in Gruppen in diese Tätigkeit hineinwachsen. Gleichwohl ist an Aufgaben zu denken, die den Einsatz des Computers erforderlich machen und dort SchülerInnen die Gelegenheit geben, ihre bestehenden Kenntnisse und Fertigkeiten zum Vorteil der Gesamtlerngruppe einzubringen. Hier wird der pädagogische Grundsatz, die SchülerInnen dort abzuholen, wo sie stehen, handelnd realisiert: Nicht die Schule als Antithese zur zunehmenden Mediatisierung, sondern als Versuch, sich der Herausforderung der elektronischen Medien anzunehmen, die SchülerInnen zu einem aktiven Umgang mit denselben anzuregen, statt sich mit der Dämonisierung von Fernseher und Computer zu begnügen.

4.3 Integratives Lernen macht Ausbalancierungen von Situationsgestaltungen notwendig

Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit aller Lernenden finden ihre systematische Verankerung in Projekten. Entsprechend entwikkeln sich Projekte zum didaktischen Kern vieler Bereiche integrativen Lernens: Kinder und Jugendliche können sich hier mit unterschiedlichen Beiträgen gemeinsam in der Bewältigung eines Vorhabens erleben, sich mit ihren Interessen, Erfahrungen und Stärken einbrin-

gen, sich an selbst gewählten Teilaufgaben entwickeln und ihren Ort in der Gruppe finden.

5. *Mut wider die Resignation – anstatt eines Ausblickes*

Angesichts zunehmender Mediatisierung gilt es, Mut wider die Resignation zu entwickeln, und der beschriebenen und hinreichend bekannten Entwicklung eine entsprechende Wende zu verleihen. Ein letzter Aspekt soll diesen Durchgang durch die mediatisierte Jugendwelt mit möglichen Konsequenzen für Unterrichts- und Schulpraxis abschließen. Es gilt, mit einigen liebgewordenen und alten Vorurteilen gegenüber dem Einsatz von Medien, insbesondere dem Computer, aufzuräumen. Bereits *Schenk* (1992, 49 f.) verdeutlichte:

- „Lernen mit dem Computer ist mindestens ebenso effektiv, meist aber zeitsparender als traditioneller Unterricht;
- schlechte SchülerInnen haben von Übungsprogrammen mehr als gute SchülerInnen; vor allem behinderte scheinen gute Fortschritte über Lernprogramme zu machen;
- der motivationale Bereich wird positiv beeinflußt;
- bei entsprechenden Voraussetzungen wird die Tendenz zur Kooperation durch Computerlernen verstärkt; das Vorurteil von Vereinsamung ist nicht aufrechtzuerhalten."

Die mediatisierte Welt bietet sowohl den Jugendlichen als auch der Schule enorme Chancen. Diese innovativen Möglichkeiten müssen genutzt werden. An dieser Stelle gilt es, an die pädagogische Verantwortung gegenüber der Entwicklung und Zukunft der SchülerInnen zu erinnern. Dieser Verantwortung wird nur entsprochen, wenn die Schule entsprechende Medienkompetenzen bei den SchülerInnen aufbaut und gezielt fördert; Medienkompetenzen, die sich in drei Bereiche untergliedern lassen:

- zum einen die praktische Medienkompetenz, die Kenntnis im Umgang mit den Geräten,
- zum zweiten die sinnhafte Medienkompetenz, die befähigt, den Einsatz von Medien bewußt auszuwählen, und
- zum dritten die kritische Medienkompetenz, die sich in der Auseinandersetzung mit unserer gegenwärtigen und zukünftigen Medienlandschaft ausdrückt.

Medienpädagogik also als Möglichkeit, der Mediatisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten Rechnung zu tragen und diesem Tatbestand eine konstruktive Wendung zu geben. Sicher insgesamt eine große Aufgabe, doch hier halten wir es ganz mit Hartmut von *Hentig:* „Die Aufgabe ist immer zu groß – es ist eitel, sie deshalb abzulehnen!"

Literatur

Portele, G.: Spracherwerb bei Schülern. Vom Verlust der Sprache. Hamburg 1993.

Schenk, E.: Wider die Dämonisierung des Computers. Münster 1992.

Anschriften der Verfasser:

Prof. Ernst Schaack
Stegener Weg 32
23863 Kayhude

Andreas Köpke
Windmühlenweg 47
22607 Hamburg

Ernst Schaack ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Andreas Köpke ist Studierender der Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

Die Sprachheilarbeit

1994

Inhaltsverzeichnis

Redaktion:
Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, Universität zu Köln, Klosterstr. 79 b, 50931 Köln, Telefon (0221) 470 5510
OSchR, Barbara Kleinert-Molitor, Friedrich-Ebert-Straße 131, 28199 Bremen, Telefon (0421) 59 13 32
Dr. Uwe Förster, Im Nonnenkamp 4, 31840 Hess. Oldendorf, Telefon (05152) 29 50
verlag modernes lernen, Hohe Straße 39, 44139 Dortmund, Telefon (0231) 12 80 08
(Die Ziffern, z.B. 1/10, bedeuten in ihrer Reihenfolge von links nach rechts: Heft/Seite.)

Auf ein Wort

Manfred Grohnfeldt: Wandel, Krise, Weiterentwicklung – auch in der Sprachheilpädagogik? 1/ 1
Claudia Iven: Was heißt ‚Professionalität'? 2/ 61
Lothar Lästerlich: Apfelwangen 3/125
Herbert Günther: Integration quo vadis? 4/193
Jürgen Teumer: Erschließung eines Fotos 5/277
Helmut Küster: Politisch werden – auch in der Sprachheilpädagogik 6/333

Hauptbeiträge

Bahr, R.: Sprachentwicklungsförderung im Vorschulalter – eine entwicklungspsychologische und pädagogische Herausforderung 4/211
Baumann, W., Günther, H.: Kooperation zwischen Sprachheilambulanz und Kindergarten 1/ 4
Baumgartner, S.: Sprachheilpädagogik als Heilpädagogik – ein Versuch 3/140
Grohnfeldt, M.: Die Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Generalisierung und Spezialisierung, Einordnung und Abgrenzung 4/197
Günther, H.-H.: Teilintegration sprachbehinderter Grundschüler durch Unterricht in Partnerklassen 1/ 13
Günther, H.: Zur Relevanz zentraler Funktionen der auditiven Perzeption hinsichtlich der Sprachwahrnehmung. 6/352
Hänning, B., Saatweber, M.: Die Einheit von Atmung und Stimme – eine unabdingbare Voraussetzung in der Sprach- und Stimmtherapie 2/ 74
Iven, C.: „Ich kann doch nichts dafür!" Von der Bedeutung systemtheoretischer Grundlagen in heilpädagogischer Beratung und Therapie 4/220
Kracht, A., Schümann, H.: Kommunikationsprobleme zweisprachiger Kinder unter den Bedingungen der Immigration – ein Fall von ‚elektivem Mutismus'? 5/280
Kürvers, A.: Die sprachtherapeutische Behandlung stimmprothesenversorgter Patienten mit Zustand nach Laryngektomie 6/336
Middeldorf, V.: Praktische Aspekte der Dynamischen Stimmtherapie 2/ 81
Pahn, J., Pahn, E.: Die Nasalierungsmethode. Verfahren der Therapie, Übung und Bildung der Stimme 2/ 63
Romonath, R.: Vokalische Fehlrealisationen bei sprachgestörten Kindern: Empirische Ergebnisse und diagnostisch-therapeutische Konsequenzen 3/127

Stelzig, G.: Physiologie, Psychologie und Philosophie der Stimme – atmungsorientiert betrachtet 2/103
Weikert, K.: Zum Umgang mit Sprach-Be-Hinderungen. Sprach-Therapie als Bewältigungs-Therapie 4/228
Wehr, S.: Theorien und Forschungsergebnisse zur metasprachlichen Entwicklung – Implikationen für Diagnose und Therapie sprachbehinderter Kinder 5/288

Magazin

Aufruf

Annelie-Frohn-Preis 1994 (*Die Redaktion*) 2/118

Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Redaktion 1/ 48, 2/118, 4/272, 5/324, 6/398
4. Griesbacher Fachgespräche der Sprachheilpädagogik (*Werner Gebhard*) 1/ 51
Beihefter ‚Kongreßprogramm Hamburg 1994' 2/ 87
Bericht über den Workshop: Interaktion und Sprachentwicklung bei CI-Kindern 3/176
Bericht über die 26. Inzigkofener Gespräche vom 18.-20. März 1994 (*Dieter Kroppenberg*) 4/269
3. Stotterkonferenz der Interdisziplinären Vereinigung für Stottertherapie (ivs) am 4./5. Mai 1994 in Darmstadt (*Volkmar Clausnitzer*) 5/324
1. Weltkongreß über Störungen des flüssigen Sprechens (*Stephan Baumgartner*) 6/396
4. Arbeitstagung des Arbeitskreises Stimme (*Torsten Bessert-Nettelbeck*) 6/397
Linguistik im Dienste der Praxis – Diagnose und Therapie des Dysgrammatismus (*Heribert Gathen*) 6/397

Buch- und Zeitschriftenhinweise

Beilage: Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 1993 (*Die Redaktion*) 1/ —
Die Redaktion 2/116, 5/325

dgs-Nachrichten

Bericht über die Herbsttagung der LG Bayern (*Reinhard Dümler*) 1/ 40
LG Rheinland (*Birgit Kirk*) 1/ 41
Mitgliederversammlung der AGFAS (*Volker Maihack*) 1/ 41
Bericht zum ersten bundesweiten Praxisgründungsseminar der dgs/AGFAS (*Michael Bülhoff*) 1/ 41
Aufnahme ins CPLOL nun möglich? (*Rainer Wellen*) 1/ 41
Bundesarbeitsgemeinschaft Behindertenpädagogik gegründet (*Kurt Bielfeld*) 3/172
Einberufung der Delegiertenversammlung 1994 (*Kurt Bielfeld*) 4/237
Wahlausschreibung (*Heribert Gathen*) 4/237
Bericht des Geschäftsführenden Vorstandes (*Kurt Bielfeld, Volker Maihack*) 4/237
Berichte der Landesgruppen
Baden-Württemberg (*Hiltrud Schnabel*) 4/242
Bayern (*Siegfried Heilmann*) 4/242
Berlin (*Friedrich Harbrucker*) 4/244
Brandenburg (*Monika Paucker*) 4/245
Bremen (*Gerhard Homburg, Dieter Fichtner*) 4/247
Hamburg (*Volker Plass*) 4/250
Hessen (*Hans Fink*) 4/252
Mecklenburg-Vorpommern (*Dirk Panzner*) 4/253
Niedersachsen (*Joachim Rollert*) 4/255
Rheinland (*Marianne Gamp*) 4/255
Rheinland-Pfalz (*Gerhard Zupp*) 4/256
Saarland (*Herbert Günther*) 4/257
Sachsen (*Antje Leisner*) 4/258
Sachsen-Anhalt (*Regina Schleiff*) 4/259
Schleswig-Holstein (*Harald Schmalfeldt*) 4/260
Thüringen (*Gotthard Häser*) 4/261
Westfalen-Lippe (*Hermann Grus*) 4/263
Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland – Beschluß der Kultusministerkonferenz am 6. Mai 1994 in München (*Heribert Gathen*) 4/265

Bericht über die Mitgliederversammlung der AGFAS am 12. März 1994 in Berlin (*Manfred Backs*) 4/266
Sprachheilpädagogen ‚offiziell' von der Krankenkasse anerkannt (*Volker Maihack*) 4/268
Vergütungsvereinbarung mit den Spitzenverbänden der Krankenkassen in den neuen Bundesländern (*Karin Grambow*) 4/268
Gemeinsame Arbeitstagung ÖGS-dgs: Frühdiagnose-Frühförderung 5/323
Bericht über die Delegiertenversammlung in Hamburg (*Siegfried Heilmann*) 6/387
Hamburger Impressionen – XXI. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs (*Herbert Günther*) 6/388
AGFAS-Arbeitsgruppe Rheinland (*Birgit Kloidt, Petra Simon*) 6/390

Echo

Zuschriften zum Aufruf der Redaktion (Die Sprachheilarbeit 38 [1993] 4, 165) bzw. Leserbriefe zu *Grohnfeldt, M., Homburg, G., Teumer, J.*: Überlegungen zur sprachheilpädagogischen Arbeit in einem flexiblen System von Grund- und Sonderschule (Die Sprachheilarbeit 38 [1993] 4, 166-184) von
Theo Borbonus 1/ 25
Marianne Gamp 1/ 30
Helmut Küster 1/ 31
Michael Schaar 1/ 33
Helga Völker-Thomanek 1/ 34

Einblicke

Ein Jahr ‚Mobile Sonderpädagogische Dienste' im Land Thüringen (*Karin Bernt*) 1/ 36
Zur Situation der freiberuflich tätigen Sprachheilpädagogen in den neuen Bundesländern (*Karin Grambow*) 1/ 39
Atem-, Stimm- und Sprechübungen am Computer im Rahmen eines ‚ganzheitlichen' methodenintengrierten Konzepts (*Arno Deuse*) 3/152
Atem, Stimme und Gebrauch des gesamten Organismus als funktionelle Einheit – Eine Einführung in die F.M. Alexander-Technik (*Ina Pause, Brian McKenna*) 3/165
Können edukinestetische Übungen (BRAIN-GYM) Legasthenikern helfen? (*Jochen Donczik*) 5/297
Im interdisziplinären Team arbeiten lernen – ein Ausbildungsziel im gerontologischen Lehrbereich (*Jutta Breckow*) 5/306
Wechselwirkung von Sprache und Handlung im Sachunterricht der Schule für Sprachbehinderte (*Rita Zellerhoff*) 5/311
„Erst hatte ich so Angst, und dann war es ganz toll!" – ein Theaterprojekt im 2. Schuljahr einer Sprachheilschule (*Elisabeth Auernheimer*) 5/318
Stottertherapie mit kinesiologischen Methoden (*Hubert Sünnemann*) 6/376
Erfahrungen in der Arbeit mit LRS-Kindern in Kleinklassen in Thüringen (*Evelin Kirchner*) 6/383

Im Gespräch

Plus, minus, mal oder geteilt? Integrierte Maßnahmen sprachlicher Förderung im Sachrechnen (*Eva Troßbach-Neuner*) 6/363
Der Weg zur akademischen Ausbildung von Sprachheillehrern in Hamburg – ein historischer Exkurs (*Jürgen Teumer*) 6/370

Informationen

Die Redaktion 6/399

Materialien und Medien

Babbe, T.: Pyrmonter Wortpaare (*Marianne Fröstl*) 2/115
Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e.V. (Hrsg.): Videoreihe 1 – 5 (*Manfred Grohnfeldt*) 3/184
Jacobsen, G.: Sprechen im Alltag. Ein Programm zum Trainieren des Sprechens und Formulierens in Alltagssituationen (*Claudia Iven*) 2/115
Kiesche, H., Zughart, M.: Klang-Geschichten vom Torfkanal. Heft 1: Auf Wegen und Umwegen. Heft 2: Von Katzen und Spatzen und anderem Getier (*Barbara Kleinert-Molitor*) 1/ 47

Kiesche, H., Zughart, M.: Klang-Geschichten vom Torfkanal. Heft 3: Von überwiegend guten Geistern (*Barbara Kleinert-Molitor*) 6/399
Zur Überprüfung der Schulreife bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache (*Reinhard Dümler*) 1/ 45

Personalia

Karlheinz Offergeld im Ruhestand (*Hans Iwert*) 3/184
Nachruf (*Dirk Panzner*) 3/184
Professor Dr. Alfred Zuckrigl feierte 70. Geburtstag (*Lothar Werner*) 6/398

Rezensionen

Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern (*Barbara Kleinert-Molitor*) 3/177
Bindel, R.W.: Zurück zur Sprache. Prozeßorientierte Aphasietherapie – das Übungsprogramm (*Ingo Kroker*) 2/112
Defersdorf, E.: Ach, so geht das! Wie Eltern Lernstörungen begegnen können (*Uwe Förster*) 3/181
Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., Landesgruppe Hamburg (Hrsg.): Hamburger Sprachheilführer (*Klaus-Christian Becker*) 2/114
Frank, G., Grziwotz-Buck, P.: Wuschelbär. Hilfen zum flüssigen Sprechen für stotternde Kinder (*Walter Dirnberger*) 3/182
Freiesleben, D., Helms, P. (Hrsg.): Myofunktionelle Therapie bei orofacialen Dyskinesien (*Angelika Kölsch*) 6/394
Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Zentrale Sprach- und Sprechstörungen. Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 6 (*Barbara Giel*) 1/ 42
Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Stimmstörungen. Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 7 (*Claudia Hammann*) 6/392
Hellbrück, J:: Hören. Physiologie, Psychologie und Pathologie (*Hasso von Wedel*) 2/113
Jacobsen, G.: Prävention des Stotterns (*Barbara Holthaus*) 6/390
Manteufel, E., Seeger, N.: Selbsterfahrung mit Kindern und Jugendlichen. Ein Praxisbuch (*Martina Hehn-Oldiges*) 2/114
Marschik, M., Klicpera, C.: Kinder lernen lesen und schreiben. Ein Ratgeber für Eltern und LehrerInnen (*Margrit Buck*) 3/183
Wendlandt, W.: Stottern ins Rollen bringen. Der Kiesel des Demosthenes (*Bernd Hansen, Claudia Iven*) 6/391

Richtlinien und Hinweise für die Autoren

Richtlinien für die Manuskript-Bearbeitung und Hinweise für die Autoren (*Die Redaktion*) 1/ 52

Weitwinkel

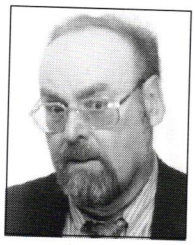
29. Biap-Konvention in Aix-les-Bains (*Frank Kuphal*) 5/325

Vorschau

Die Redaktion 1/ 52, 2/118, 3/185, 4/271, 5/326, 6/400

dgs

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



Bodo Lecke, Hamburg

Mediennutzung versus Leseförderung – kontrovers oder komplementär?

Zusammenfassung

Sowohl in der öffentlichen Diskussion (wie z.B. um die populären bzw. populistischen Thesen Werner *Glogauers*) wie auch in manchen literaturdidaktischen und medienpädagogischen Kontroversen spitzt sich die im Titel unseres Arbeitsvorhabens formulierte Fragestellung zu. Ein im Moment noch offenes Forschungsproblem stellt die Frage nach dem tatsächlichen Zusammenhang literatur- und mediendidaktischer Ansätze dar: Teils wird die „Exkommunikation" audiovisueller, besonders i.e.S. „neuer" (Massen-) Medien, zugunsten einer rigiden, gleichsam „gegensteuernden" Leseerziehung im Deutschunterricht (etwa von seiten mancher Volks- und Schulbibliothekare), teils deren harmonisierende Koexistenz gefordert, teils wird sogar bewußt – aus sozial- und sonderpädagogischer Perspektive – die „audiovisuelle Erziehung" als Propädeutikum beansprucht und z.T. schon eingesetzt.

1. Zur Lese- und Schreibkultur

1.1 Verfall der Lesekultur?

Beim VII. Kongreß der Internationalen Vereinigung für Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft im August 1985 in Göttingen sagte deren Präsident – und mein akademischer Lehrer – Albrecht *Schöne* in seiner Eröffnungsrede:

„Das ‚tintenklecksende Säkulum' ist vorüber, ein bildschirmbegaffendes zieht herauf. Die Lesekraft schwindet, das Schreibvermögen geht zurück, die Redefähigkeit verkümmert. (...) Wie weit, tatsächlich, sind wir noch davon entfernt, daß eine neue Schriftgelehrtenkaste sich abgrenzt von einem neuen Analphabetismus auf hoher Zivilisationsstufe (...)" (*Schöne*, zit. nach *Neumann* 1989, 8).

In dieselbe Kerbe haut eine weitere Polemik aus literaturwissenschaftlicher Sicht: Hans-Dieter *Zimmermann* („Die neuen Medien und die neuen Analphabeten." Frankfurter Rundschau, 15. August 1985, S. 10) nennt als Kennzeichen der „fernsehgeschädigten Kinder Passivität, mangelnde Konzentrationsfähigkeit, mangelnde Moralität, mangelnde Intelligenz, mangelnde Sprechfähigkeit".

Aus kulturpessimistischer Sicht wird also ein Verfall der Lesekultur – und zugleich die Schädlichkeit neuer audiovisueller Medien – beklagt; in der Tradition einer Geschichtsphilosophie, die Geschichte als Verfallsgeschichte – decline and fall, grandeur et décadence – sieht. In der Tradition *Gibbons* und *Montesquieus* bis hin zu *Sprengler* und *Toynbee* steht schließlich Neil *Postman* mit seiner vielzitierten These vom „Verschwinden der Kindheit" durch den Einfluß der audiovisuellen Massenmedien. Ein Topos dieser Diskussion ist – und das schon eigentlich seit Jahrhunderten –

1) die Überbewertung sinnlich-unmittelbarer Erfahrung gegenüber der „Mediatisierung", d.h. nur noch medial vermittelter Erkenntnisse und
2) die Überbewertung der literalen (Schrift-) Kultur gegenüber dem Bild.

1.2 Pictura laicorum litteratura

Entsprechend könnten sich moderne „Medienökologen" wie Mary *Winn*, Jerry *Mander* oder Neil *Postman* auf ein Verdikt beziehen, das man – direkt angewandt auf die weitgehend zum Erliegen gekommene Schriftkultur des Mittelalters – in Umberto *Ecos* „Der Name der Rose" (S. 57) nachlesen kann: „pictura laicorum litteratura (est)" – das Bild ist die Literatur der Nicht-Christen, nicht klerikal Ausgebildeten, Ungebildeten, Dummen.

Vielleicht lohnt es sich gerade in unserem Zusammenhang – ausgehend von dem Blick *Ecos* oder *Postmans* auf Kultur, Bildungs- und Sozialisationsprobleme des Mittelalters –,

gerade nicht von der kulturpessimistischen Entgegensetzung, der Dichotomie von hohem Wort und niedrigem Bild (das wir ja nicht zufällig auch in der Grundsatzdiskussion über Trivialliteratur, hohen und niedrigen Stil der „genera dicendi"-Lehre oder elaborierten resp. restringierten Code der Soziolinguistik als Argumentationsfigur wiederfinden), sondern im Gegenteil von dem Zusammenwirken bildlicher und schriftlich-literaler Kultur auszugehen?

2. Zum Erstlese- und Schreibunterricht

2.1 Malen – Kritzeln – Schreiben

Eine der jüngsten und interessantesten Entwicklungen im derzeitigen Reformprozeß des Erstlese- und Schreibunterrichts scheint mir das Dissertationsprojekt von Amelie *Sjölin* zu sein: „Schrift als Geste: Wort und Bild in (skripturalen) Kinderarbeiten". Sie untersucht die Entwicklung vom Malen (z.B. der berühmten „Kopffüßler") über das – subjektiv bereits als Mitteilung von Gefühlen und Gedanken empfundene – Kritzeln bis hin zum eigentlichen Schreibenlernen:

„Die Sicht der psychologischen Dimension des kindlichen Schrifterwerbs hat sich in den letzten Jahren geändert. Der lange Zeit vorherrschende psycholinguistische Aspekt der Phonem-Graphem-Korrespondenzen wird durch eine Forschung über den weitaus komplexer verstandenen ‚Literalitätserwerb' erweitert. *Brockmeier* meint, daß die Entwicklung der kindlichen ‚Literalität' sich keineswegs allein im kognitiven Rahmen des ‚symbolischen' Denkens, sondern ebenso in den ‚ikonischen' und ‚enaktiven' Modalitäten (J. *Bruner*) vollziehe. Die Kinder nehmen die Schriftzeichen zunächst einmal als eigenständige, opake Gestalten wahr, verleihen ihnen gleichsam animistisch, zumal den selbst geschriebenen, ein eigenes Leben. (...) Almut *Ngyuen-Clausen* (1987) untersuchte 5000 Kritzelzeichnungen von 100 Kindern im Alter von 12 bis 42 Monaten und bestimmte 12 Kritzelmuster: Spitzender, Krakel, Rundender, geschlagener Punkt, spiralartiger, gesetzter Punkt, erzählender Strich, flächige Ausmalung, kleine Figur, abgesetzter Strich, Zickzackwelle, geschlossene Figur. Sie fand heraus, daß die verschiedenen Muster nicht zufällig irgendwann einmal auftreten, sondern in einem gewissen zeitlichen Nacheinander. Für alle Kinder zeigt sich eine quasi gesetzmäßige Entfaltung des bildnerischen Vermögens: Zunächst treten grobmotorische Muster auf, danach raumgreifende spiralartige und den Raum zentrierende kleine Figuren. Im darauf folgenden mittleren Schub finden sich Muster, die eine verbesserte Hand-Auge-Koordination erfordern, und hochkomplexe Muster wie die Zickzack-Welle, die geschlossene Figur und die flächige Ausmalung treten erst kurz vor Ende der Kritzelphase auf" (*Sjölin*, 99).

Ähnlich bereits Wolfgang *Grözinger* in seinem 1952 erschienenen Buch „Kinder kritzeln, zeichnen, malen". Er führt die Entwicklung des kindlichen Gestaltens auf „innere Formkräfte" zurück und appelliert an alle Eltern, den „natürlichen Reifeprozeß" ihrer Kinder geduldig zu unterstützen. Diesen vergleicht er mit der Entwicklung vom Säugling über den „Greifling" zum „Sprechling". Das Auge müsse zuerst mit der Hand, mit dem Tastsinn zusammenarbeiten, um die Welt zu erkunden.

Kritzeln und Zeichnen hängen für *Grözinger* ähnlich zusammen wie Lallen und Sprechen. Wie in der Sprachentwicklung aus dem gleichmäßig monotonen Lallen sich allmählich Lautgruppen absetzen und sich durch Selbstnachahmung festigen, entwickeln sich aus den gegenstandslosen, wortlosen Kritzeleien allmählich in sich geschlossene Einzelgebilde.

2.2 Schrift und Bild im Anfangsunterricht

Schon immer diente die graphische Skizze oder das Bild als didaktisches Mittel zur vereinfachenden „Veranschaulichung" komplizierter bzw. komplexer Begriffe durch die Aktivierung von Vorstellung, Phantasie und „Einbildungskraft". Entsprechend wurden Bilder bzw. Bildgeschichten gerade in Sprachlehr- bzw. -lernprozessen eingesetzt.

„(...) immer häufiger erscheint das Bild in seinen vielen Erscheinungsformen als Kommunikations- und Behaltensmittel. Zur Sprachforschung gehört wohl auch die Bildforschung, von der sich der Sprachunterricht viel Neues erhoffen darf" (*Rohrer* 1990,12).

Die Bearbeitung von Bildgeschichten oder die Bildbeschreibung haben ja schon lange ihren traditionellen Ort im Sprach-, Aufsatz- und Literaturunterricht.

Eine Sensibilisierung für die visuelle Aufbereitung von Unterrichtsstoff wird zunehmend zu einem zentralen Thema auch des Fremdsprachenunterrichts. Wichtig an diesem – grundschulpädagogischen – Ansatz ist die Anknüpfung an die alltägliche Erfahrungs- und Medienwelt der Kinder. Sie schafft Schreibanlässe bereits in recht frühen Stadien des Erstlese- und -schreibunterrichts, wie z.B. im Falle der

kleinen Corinna und ihrer höchst privaten und „eigensinnigen" Beziehung zu ihrem „Medienfreund" Batman, die zunächst besonders große Probleme mit dem Schreiben- und Lesenlernen im 1./2. Schuljahr hatte. Mehrere derartige Fallbeispiele sind in einer Arbeitshilfe der Hamburger Schulbehörde dokumentiert und auch wissenschaftlich analysiert worden (vgl. *Dehn et al.* 1993).

Barbara *Eschenauer* sieht es als notwendig an, die Medien komplementär zu nutzen. Nicht nur, um verschiedene Informationsquellen zu vergleichen und Informationen zu vervollständigen, sondern auch, um die unterschiedlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten zu berücksichtigen. So werden die durch Druck- und Funkmedien vermittelten Inhalte unterschiedlich verarbeitet und gespeichert und verlangen vom Rezipienten jeweils andere Fähigkeiten. Auch scheinen Lesen, Sehen und Hören unterschiedliche Effekte für das Verständnis und Behalten von Informationen zu haben (vgl. *Eschenauer* 1984, 81).

In ihrem Referat über „Deutschunterricht und Medien" siedelt auch Sabine *Jörg* die „Medienkindheit" „zwischen Buchstaben und Bildern" an. Sie sieht den Beitrag eines – durchaus entwicklungsbedürftigen – Deutschunterrichts nicht in einem wie auch immer gearteten „Konkurrenzverhalten" von sprachlich-literalen und bildlich-medialen Bildungsansprüchen, sondern hebt ebenfalls die „Komplementärfunktion" hervor: z.B. emotionale Erlebnisse, zu denen auch Fernseherlebnisse gehören, sollen in sprachliche Handlungen einmünden.

Durch die Verknüpfung von Sprache und Bild im ersten Schuljahr werden für das Lesen wichtige kognitive Fähigkeiten unterstützt, meint *Eschenauer* (1984, 82):

„Da Medieninhalte häufig als Bild/Text-Kombination vorkommen, sind als Übungsmaterial vor allem für jüngere Schüler Comics und Bildergeschichten heranzuziehen."

3. *Veränderung der Lese- und Schreibkultur*

3.1 Medienwirkung oder Mediennutzung?

(Auto-)biographische, sog. „lebensweltlich zentrierte" Forschungen zur Medienbiographie von Kindern und Jugendlichen haben in den letzten Jahren erwiesen, das sozialwissenschaftliche Grundbegriffe wie „harte" versus „weiche" Empirie bzw. „quantitative" versus „qualitative" Sozialforschung nicht wertend gegenüber zu stellen sind, sondern sich wechselseitig ergänzen, wobei sogar eine Gewichtsverlagerung zur sog. Nutzen- und Gratifikationsforschung („uses and gratification approach") festzustellen ist. Diesem Paradigmenwechsel vom Begriff „Medienwirkung" (was machen die Medien mit uns, den Rezipienten?) zu dem der „Mediennutzung" (was machen wir mit den Medien?) entspricht der generelle Umschwung von der quantitativen (empirisch-statistischen) zur qualitativen (biographisch-exploratorischen) Sozialwissenschaft, die schon von Anfang an (etwa seit den Fallstudien *Rogge*s) entscheidende Auswirkungen auf die Medienpädagogik hatte.

Bettina *Hurrelmann* und Michael *Hammer* („Lesesozialisation in der Familie") verweisen auf etliche Studien zur Lesesozialisation im Verbund anderer Medien, z.B. auf Angela *Fritz'* „Lesen im Medienverbund", Jerôme *Bruner*s und andere amerikanische Konzepte der „emergent literacy" oder „acquisition of literacy", *Neumann-Charlton*s „Spracherwerb und Mediengebrauch" etc. und kommen zum Fazit:

„Auf globale Untergangsprophetien für ein Buch und Lesekultur, die sich hierzulande hauptsächlich mit dem Namen Neil *Postman* verknüpfen, folgten in den 80er Jahren Untersuchungen, die das Lesen nicht in Konkurrenz, sondern im Zusammenhang mit dem übrigen Medienverhalten zu beschreiben versuchten. Den Kontrapunkt zu *Postman*s Ansicht vom Verschwinden der Literalität stellen in diesem Zusammenhang die optimistischen Ergebnisse der Untersuchung ‚Kommunikationsverhalten und Medien' sowie der Folgestudie ‚Lesen im Medienumfeld' dar. Hier wird betont, daß die jungen Leute mehr lesen als die älteren. Die Häufigkeit, in der Bücher gelesen würden, sei heute in der jüngeren Bevölkerung weniger stark von der Bildung abhängig als noch bei der älteren Generation. In den Familien wird gar ein Trend zur Leseförderung beobachtet und gezeigt" (*Hurrelmann/Hammer* 1994, 3).

Im Gegensatz zu kulturpessimistischen Vermutungen über das Zurücktreten von Wort- und Schriftkultur, Sprech- und Schreibpotenz bei Kindern unter dem Einfluß der audiovisuellen Massenmedien dürfte auch die Beobachtung stehen, daß Kinder heute z.T. früher

zu schreiben beginnen – meist lange vor der Einschulung – und daß ihnen beständig und überall „logos", Schriftzüge, Buchstabengebilde gerade als Produkt einer audiovisuell geprägten Kommunikationskultur oder -unkultur begegnen.

„Eingetaucht in eine Welt der Literalität, die vom Cornflakes-Paket auf dem Frühstückstisch über den eigenen Namen an der Kinderzimmertür bis zu dem Brief und der Zeitung reicht, durch welche die Mutter abgehalten wird, dem Kind ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden, erfährt es schon früh, welch wichtige Funktion die Schrift in den Zusammenhängen des Verweisungs- und des Bedeutungshandelns zukommt" (*Brockmeyer* 1992, 58).

„Videotechnik, Schriftgenerator und Computeranimation schaffen neue Möglichkeiten, Schrift zu kreieren und zu manipulieren. Dies führt zu Erscheinungsformen, die sich von dem typographischen Schriftbild einer Buchseite aus der Druckerpresse erheblich unterscheiden. Schrift erscheint beweglich, bunt, kurzlebig und zusammen mit anderen Darstellungsmitteln. Es kommt zu neuartigen Verschränkungen sprachlicher, visueller und musikalischer Elemente. Schrift, Bild und Ton vermischen sich zu werbewirksamen Ereignissen" (*Sjölin*, 167).

3.2 Verschwindet die Kindheit?

Es gibt also historische Wandlungen der Bild- bzw. Schriftkultur – ebenso wie der Kindheit (bzw. unseres Begriffs oder Konzepts von „Kindheit") –, aber nicht, wie *Postman* annimmt, ein „Verschwinden der Kindheit", monokausal verursacht durch ein „Verschwinden der Literalität und Schriftkultur", sondern eine historisch zu verstehende Veränderung sowohl der Kindheit als auch der Bild- und Schriftkultur. Der Begriff von Schreiben und Schrift mag eine universal gültige menschliche Kompetenz beschreiben; aber er ist doch ebensosehr abhängig von kultur- und gesellschaftsgeschichtlichen Wandlungsprozessen.

3.3 Entstehung und Wandlung der Schreibkultur

Ivan *Illich* hat seinem Buch „Im Weinberg des Textes" (1991) den Untertitel gegeben: „Als das Schriftbild der Moderne entstand" und beschreibt die Verdrängung des Buchlesens durch das Bildschirmlesen, die Computer-Literalität. Schon längst vor *Gutenberg*s Erfindung des Buchdrucks mit isolierten, beweglichen Lettern, nämlich am Ende des 12. Jahrhunderts, verändert sich bereits die mittelalterliche Schreib- und Lesekultur dramatisch.

Ein 1963 in Paris abgehaltenes Kolloquium „L'écriture et la psychologie des peuples" bewegte viel: André *Leroi-Gourhan* veröffentlichte 1965 „Le geste et la parole", Jacques *Derrida* 1967 „De la grammatologie", Jack *Goody* und Ian *Watt* 1968 „The consequences of literacy". Sie unterscheiden sich in ihrer optimistischen oder eher pessimistischen Sichtweise der Kulturgeschichte: Während *McLuhan* optimistisch von Befreiung spricht, ist *Leroi-Gourhans* Theorie zutiefst kulturpessimistisch und spricht gar vom Aussterben des Homo sapiens.

Noch *Rousseau* und *Herder* stellen kulturpessimistisch den lebendigen oralen Sprachgebrauch dem toten geschriebenen Wort als etwas „Auswendiges", Erstarrtes, „Erfahrung aus zweiter Hand" gegenüber. Der große Geschichtsschreiber *Montesquieu* hatte einen weitaus elaborierteren mündlichen Diktierstil, weil er – modern ausgedrückt – ein „funktionaler Analphabet" war, der weder ordentlich lesen noch schreiben konnte. Auch die berühmte Briefautorin Mme. *Sévigné* konnte besser diktieren als selber schreiben – nachzulesen in *Jean Paul*s Erziehungslehre „Levana".

Historische Überblicke bieten z.B. die Studien von Rolf *Engelsing* („Analphabetismus und Lektüre"; „Der Bürger als Leser") oder Rudolf *Schenda* („Volk ohne Buch"). Die vielzitierte „Leserevolution" und schließlich die von aufklärungsfeindlichen Kirchenkreisen angeprangerte „Lesewut" ist auch noch im 18. Jahrhundert eher strukturell als quantitativ zu fassen.

Der entscheidende historische Einschnitt dürfte dabei zwischen der (auch bei der heutigen frühkindlichen Erziehung noch stattfindenden) „Wiederholungslektüre" (Bibel, Glaubensdogmen; Katechismus; Kindermärchen) und dem an ständiger vordergründiger Aktualität und Mode orientierten „Literaturkonsum" als neuem Publikumsverhalten im Zeichen des mit der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsform entstehenden „literarischen Marktes" liegen.

4. *Zur Relation von Lese- und Medienverhalten*

4.1 Lese- und Medienkompetenz

Angela *Fritz*/Alexander *Suess* bezeichnen die Lesekompetenz als Grundlage der Medienkompetenz, oder sie sprechen – wie auch andere Autoren – lieber von einem „reziproken Verhältnis":

„Das reziproke Verhältnis zwischen der Lesekompetenz und der Persönlichkeitsstruktur bedingt deren Bedeutung für die allgemeine Kommunikative Kompetenz. Entwicklung und Ausübung der Kommunikativen Kompetenz ist gebunden an eine Persönlichkeitsstruktur, die das Individuum dazu befähigt, nach eigenen Vorstellungen und Zielen zu kommunizieren. Die Lesekompetenz begünstigt so die allgemeine Kommunikative Kompetenz. Darüber hinaus scheint sie besonders das kommunikative Verhalten bezüglich der Medien zu beeinflussen und bildet so die Grundlage für eine Medienkompetenz" (*Fritz/Suess* 1986, 16).

Meine eigene Einschätzung wird abgestützt durch die empirische österreichische Studie von Angela *Fritz* („Lesen in der Mediengesellschaft"), die sich ihrerseits auch auf schweizerische Vorgaben bezieht, insbesondere Heinz *Bonfadellis* Aufsatz „Lesen, Fernsehen, Lernen (...) bei Züricher Jugendlichen" (in: „Publizistik" (1988) 2/3, 437 ff.) oder die bereits 1986 mit Ulrich *Saxer* verfaßte Studie „Lesen, Fernsehen und Lernen".

Demnach besteht zwar eine gewisse – ich möchte fast sagen: dialektische – Relation zwischen Lese- und Medienverhalten allgemein sowie Lesekompetenz und Medienkompetenz im besonderen. Dabei handelt es sich allerdings ausdrücklich weder um eine direkte, monokausale Abhängigkeit noch um ein Konkurrenzverhältnis, sondern eben um eine „Komplementärerscheinung".

„Die These, daß jene, die über eine geringe Lesekompetenz verfügen, sich eher den audiovisuellen Medien zuwenden, läßt sich – bezüglich der Häufigkeit und Dauer – zunächst nicht bestätigen. Zwischen der Nutzung des Hörfunks und der Lesekompetenz besteht kein signifikanter Zusammenhang" (*Fritz* 1989, 86 f.).

Mit anderen Worten: Es gibt keine direkt nachweisbare Interrelation von wenig Lesen und viel Fernsehen, sondern es geht um ein medienübergreifendes, von soziokulturellen Stilhöhen und „genera dicendi" bedingtes Textsorten- oder Gattungsproblem. Der anspruchsvolle Leser – mit hoher Lesekompetenz – holt sich auch im Fernsehen eine Menge anspruchsvoller Informationen (Nachrichten- und Informationssendungen, Polit-, Kultur-, auch Literaturmagagzine); der Zerstreuungs- und Entspannungsleser (z.B. von sog. Trivial- oder Unterhaltungsliteratur) zieht sich auch vor der Glotze eher Unterhaltungssendungen, Familienserien etc. rein.

4.2 ‚Wissenskluft' und ‚Medienverbund'

Diese soziokulturelle Stilhöhen-Differenz oder – nach *Bonfadelli* u.a. – „Wissenskluft" kann freilich bei den Minderprivilegierten zu gravierenden sozialkommunikativen Defiziten führen:

„Eine mangelnde Lesekompetenz steht hier im Zusammenhang mit allgemeiner kommunikativer Desintegration bezüglich des gesellschaftlichen Geschehens. Nicht allein eine geringe Fähigkeit zur Informationsaufnahme, sondern zum kommunikativen Verhalten insgesamt zeichnet sich hier als Problem ab" (*Fritz* 1989, 89).

Mit Entschiedenheit vertrat *Eschenauer* schon 1984 ein „kommunikationswissenschaftliches Konzept" für medienpädagogischen Unterricht namentlich im Fach Deutsch:

„Neben dem Ziel, die eigene Informationsaufnahmefähigkeit und die Informationsleistungen der Medien kennenzulernen, ist eine weitere Ansicht, die Notwendigkeit komplementärer Mediennutzung zu verdeutlichen. (...) Daß komplementäre Nutzung der Medien auch wichtig ist, weil die durch Druck- und Funkmedien vermittelten Inhalte unterschiedlich wahrgenommen, verarbeitet und gespeichert werden und ihre Rezeption unterschiedliche Fähigkeiten verlangt, bleibt bisher weitgehend unberücksichtigt und für den Unterricht ohne Konsequenz. (...) Die entwicklungspsychologischen Prozesse weisen darauf hin, daß bei Kindern im Grundschulalter der Einsatz audiovisueller Elemente für die Entwicklung der Lesefähigkeit hilfreich ist" (*Eschenauer* 1984, 74).

„Funktionswandel", „Vorlauf" und „Verzahnung" der audiovisuellen und verbalen Medien sind denn auch die maßgeblichen Kategorien für Horst *Heidtmann*, der in seinem kurzen Aufsatz mit dem Titel „Verhindern die neuen Medien das Lesen?" diese Frage ebenso entschieden verneint.

„Die neuen Medien verhindern also nicht das Lesen, sie führen oft Kinder sogar an das Buch heran. Die Zahl der nach Filmen, Fernseh- oder Hörspielserien geschriebenen Bücher steigt ständig, nach Literaturverfilmungen wächst die Nachfrage nach den literari-

schen Vorlagen, nach Büchern der jeweiligen Autoren sprunghaft. Im Medienverbund erreichen Kinderbücher überproportionale Auflagen" (*Heidtmann* 1993, 236).

Auch *Heidtmann* tritt also für ein komplementäres Verhältnis, ein „gleichberechtigtes Nebeneinander" audiovisueller und verbal-literaler Medien ein.

5. Ausblick

5.1 Schrift oder Bild?

Gerade die Bildlichkeit von Schrift, das „Schriftbild", wird in den sog. „grammatextuellen" Untersuchungen von Jean Gérard *Lapacherie* (1990) thematisiert: zwischen den entgegengesetzten Polen Ikonographie und Alphabet/Buchstabe sind allerlei Zwischenformen angesiedelt, wie die altägyptische Hieroglyphenschrift oder die sog. Pikto-, Ideo- und Mythogramme (z.B. die paläolithischen Felszeichnungen oder Otl *Aicher*s Bildkürzel, die ihren Weg von den Olympischen Spielen in München 1972 aus in die Flughafengebäude der Welt nahmen!).

In der Kunstgeschichte stoßen wir seit Kubismus, Futurismus, Dadaismus ebenso auf eine wechselseitige Durchdringung von Wort und Bild („peinture conceptuelle") wie in der Poesie auf sog. Figuren- oder Bildgedichte vom Manierismus und Barock bis zu *Mallarmé* oder *Apollinaire*. In vielen Bildern von *Klee* und anderen tauchen Buchstaben auf.

Vom „Licht der Töne" spricht bereits die Synästhesie in der Lyrik der Romantik, z.B. bei Clemens *von Brentano*. Indem sie etwas Bestimmtes bedeuten, nähern sich sog. Sinn-Bilder, Allegorien, Emblemata, Symbole durchaus der Vokabel, dem geschriebenen oder gesprochenen Wort als Bezeichnung eines bestimmten Inhalts, einer „Bedeutung".

5.2 ‚Laokoon' und kein Ende?

In seiner berühmten Unterscheidung von Symbol und Allegorie meint *Goethe*, daß es zwischen dem Symbol als Zeichen und seiner Bedeutung eine noch irgendwie anschauliche und nachvollziehbare Verbindung gebe: das verschollene Kunstwerk des griechischen Bildhauers *Myron* zeigt eine Kuh mit ihrem Kälbchen – durchaus realistisches „Abbild", aber zugleich Symbol allumfassender ewiger Mutterliebe und gebärend-ernährender Natur. Oder eine blühende, wachsende Pflanze als Symbol der gebärenden und gewachsenen Natur überhaupt – natura naturans und natura naturata. Aber was hat das Emblem: weinendes Krokodil mit aus dem zahnreichen Maul hängendem Säuglingsbeinchen mit der Heuchelei zu tun? Die Bedeutungszuweisung geschieht hier rein willkürlich und konventionell: man muß sie vorher kennen, um sie wiederzuerkennen! *Lessing*s ebenso berühmte Untersuchung in seinem Essay „Laokoon oder über die Grenzen der Poesie und Malerei": die Literatur solle bewegte Handlungen, die Malerei ruhende Gegenstände darstellen, wird von *Goethe* (in dessen Aufsatz „Über Laokoon") abgeschwächt bzw. korrigiert.

Mit dem Bild der doppelten Pyramide – zwei Spitzen mit z.T. gemeinsamer Basis – wird ausgedrückt, daß Malerei/bildende Kunst einerseits und Poesie/Wortkunst/Literatur andererseits an ihrer Basis durchaus sich berühren oder sogar ineinander übergehen können, aber in ihren Spitzen(-Produkten) doch deutlich unterschieden sind!

*Lessing*s theoretische Entgegensetzung von Bewegung (= Literatur) und Stillstand (= bildende Kunst) scheint sich jedoch in dem epochemachenden philosophischen Grundwerk unseres Jahrhunderts, Susanne K. *Langer*s „Philosophy in a New Key" (1942), und ihrer Unterscheidung von diskursiven Sprach- und präsentativen Bildsymbolen fortzusetzen:

> „Die durch die Sprache übertragenen Bedeutungen werden nacheinander verstanden und dann durch den als Diskurs bezeichneten Vorgang zu einem Ganzen zusammengefaßt, die Bedeutungen aller anderen symbolischen Elemente, die zusammen ein größeres, artikuliertes Symbol bilden, werden nur durch die Bedeutung des Ganzen verstanden, durch ihre Beziehungen innerhalb der ganzheitlichen Struktur. Daß sie überhaupt als Symbole fungieren, liegt daran, daß sie alle zu einer simultanen, integralen Präsentation gehören. Wir wollen diese Art von Semantik ‚präsentativen Symbolismus' nennen, um seine Wesensverschiedenheit vom diskursiven Symbolismus, das heißt von der eigentlichen ‚Sprache' zu charakterisieren" (*Langer* 1987, 103).

Sprache wird sukzessiv erfaßt, ein Bild simultan. Dieser formale Unterschied bringe es mit sich, daß bestimmte Ideen sich nur in Bildern und nicht in diskursiver Form aus-

drücken ließen. In *Langer*s kategorialer Unterscheidung zwischen diskursiven und präsentativen Symbolisierungsmodi vermischen sich die Entgegensetzungen von Bild und Sprache und von Einzelnem und Allgemeinem. Sie schreibt das Allgemeine einseitig der Sprache zu und das Einzelne dem Bild.

5.3 Literalität und Ikonoklasmus

Ein besonders vorsichtiger Kommunikationstheoretiker wie Nelson *Goodman* hat wohl recht mit seiner Annahme: Die kulturpessimistische, dualistische Entgegensetzung und wechselseitige Abwertung von Wort- und Bildkultur wird schon nach ihrem bisweilen martialischen Sprachgebrauch als „Ketzerei" und „Bildersturm" entlarvt: „A picture in one system may be a description in another". *Goodman* selbst nennt seine Theorie Ketzerei, weil er alle verbreiteten Unterscheidungsmerkmale zwischen Sprache und Bildern wie „Arbitrarität des Zeichens" oder „Ähnlichkeit bzw. strukturelle Entsprechungen zwischen Zeichen und Bezeichnetem" negiert.

„This all adds up to open heresy ... Nothing here depends upon the internal structure of a symbol; for what describes in some systems may depict in others ... The often stressed distinction between iconic and other signs becomes transient and trivial; thus does heresy breed iconoclasm" (*Goodman* 1976, 230 f.).

*Goodman*s „Ikonoklasmus" könnte als Zerstörung eines weit verbreiteten Bildes vom Bild verstanden werden. Der Mythos vom „natürlichen" Bild wird in einer Analyse gründlich seziert und auseinandergenommen.

Literatur

Brockmeier, J.: Zwischen Sprache und Wort. Eine Untersuchung zum schulischen Schriftspracherwerb. Psychologie in Österreich 3 (1992).

Dehn, M. et al.: Michael Knight und Batman, Pippi Langstrumpf und die kleine Hexe – Zugänge zur Schriftkultur. Hamburg (Amt für Schule) 1993.

Eschenauer, B.: Kommunikationswissenschaftliches Konzept für einen medienpädagogischen Unterricht in den Fächern Deutsch und Sozialkunde. Mainz 1984.

Fritz, A., Suess, A.: Lesen – Die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß. Konstanz 1986.

Fritz, A.: Lesen in der Mediengesellschaft – Standortbestimmung einer Kulturtechnik. Wien 1989.

Goodman, N.: Languages of Art. Indianapolis 1976.

Heidtmann, H.: Verhindern die neuen Medien das Lesen? Beiträge Jugendliteratur und Medien (1993) 4. Reihe.

Hurrelmann, B., Hammer, M.: Lesesozialisation in der Familie. Praxis Deutsch 21 (1994).

Langer, S.K.: Philosophy in a New Key (dt. Philosophie auf neuem Wege). Frankfurt a. M. 1987 (Original 1942).

Neumann, H.: Die bildungspolitische und pädagogische Aufgabe von Schulbibliotheken – Schulpolitische und schulpädagogische Beiträge zur Förderung der Leseerziehung. Diss. phil. Hamburg 1989.

Rohrer, J.: Gedächtnis und Sprachlernen aus neuropädagogischer Sicht. Der fremdsprachliche Unterricht 23 (1990).

Sjölin, A.: Schrift als Geste: Wort und Bild in (skripturalen) Kinderarbeiten. (Dissertationsprojekt).

Anschrift des Verfassers

Prof. Dr. Bodo Lecke
Universität Hamburg, Institut für Didaktik der Sprachen
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg

Die Sprachheilarbeit 40 (1995) 1, S. 56—66

Inge Holler-Zittlau, Marburg

Schule – Unterricht – soziale Wirklichkeit

Zur Notwendigkeit der Berücksichtigung veränderter Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen von SchülerInnen bei der Planung und Organisation von Lernprozessen

Zusammenfassung

Trotz Einbeziehung differenzierender, individualisierender und ganzheitlicher, offener Förderkonzeptionen in den Unterricht werden auch bei SchülerInnen der Sprachheilschule zunehmende Lern- und Verhaltensstörungen beobachtet. Auf der Grundlage ausgewählter Ergebnisse der Sozialisations- und Medienforschung wird u.a. aufgezeigt, daß eine zunehmende materielle, räumliche, soziale und emotionale Verunsicherung und Orientierungslosigkeit der Eltern und Kinder innerhalb der sozialen Gemeinschaft und Gesellschaft sich ungünstig auf die Entwicklung und das Lern- und Sozialverhalten auswirken und massive Lern- und Verhaltensstörungen bewirken können. Durch einen systemischen Vergleich von Sozialisationssituationen innerhalb der Familie und in unterrichtlichen Situationen werden strukturelle Ähnlichkeiten in den Möglichkeiten zur Individuation und sozialen Orientierung und Wertbildung aufgezeigt sowie Parameter für eine veränderte Planung, Organisation und Realisierung eines struktur-niveau-orientierten interaktiven Unterrichts formuliert.

1. *Zunahme von Lern- und Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht*

Ebenso wie in den allgemeinbildenden Schulen stellen wir auch bei den SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelschulen, besonders aber in den Sonderschulen, eine Zunahme allgemeiner Lern- und Verhaltensauffälligkeiten sowie Probleme der Schüler und Schülerinnen im Umgang miteinander fest. Primäre Beeinträchtigungen, Störungen und Schädigungen, die zuvor zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und zur Überweisung in die Sonderschule führten, werden aufgrund zunehmender Lern- und Verhaltensschwierigkeiten der SchülerInnen zunehmend in den Hintergrund pädagogischen Bemühens gedrängt.

Auch in der Sprachheilschule finden wir immer mehr Schüler und Schülerinnen, die neben ihren Sprachauffälligkeiten wie Sprachentwicklungsverzögerungen, Spracherwerbsstörungen mit multiplen Dyslalien und dysgrammatischen Sprachformen, Redeflußstörungen usw. auch zunehmend häufiger Lern- und Verhaltensauffälligkeiten zeigen, durch welche sie sich selbst oder andere an einem erfolgreichen positiven Lern- und Entwicklungsprozeß hindern. Von unregelmäßigen Unterrichtsstörungen durch scheinbar unmotiviertes ‚In-die-Klasse-rufen' und ‚In-der-Klasse-herumlaufen' über ‚Schülern-etwas-wegnehmen', ‚Schüler anrempeln' bis hin zu Aggressivität und Gewaltanwendung gegen Sachen und Personen reicht das Spektrum der Beschreibungen einzelner Lehrer und Lehrerinnen von Schülern und Schülerinnen, die ihnen im Unterricht besondere Probleme bereiten. Diese Schüler und Schülerinnen zeigen darüber hinaus Konzentrationsmängel und geringe Frustrationstoleranz. Sie sind auf sich selbst bezogen und können sich kaum in die Gruppe einfügen. Sie zeigen hohe Anspruchshaltungen, sind zuweilen aber kaum in der Lage, einfachste Aufgaben, die ihrem Entwicklungsstand und ihrem Lernniveau entsprechen, selbständig zu bearbeiten. Sie scheinen überfordert.

Mit zunehmendem Alter bekunden die Schüler und Schülerinnen eine explizite Schul- und Lernunlust. Sie zeigen deutlich weniger Interesse an angebotenen Themen und Lerninhalten und äußern dieses gehäuft durch störendes und unsoziales Verhalten. Lehrer und Lehrerinnen werden mehr und mehr zu Entertainern, die Schülerinnen und Schüler scheinen den Unterricht wie ein Fernsehprogramm zu konsumieren. Sie arbeiten zunehmend nur noch nach persönlicher Ansprache und ständiger individueller Begleitung durch die Lehrperson mit.

2. Zunahme der Anforderungen und Aufgaben im Unterricht

Durch eine zunehmend differenzierende Betrachtung und Analyse individueller menschlicher Entwicklung sind in den vergangenen Jahren immer neue Anforderungen und Aufgaben an die Sprachheilpädagogen und -pädagoginnen herangetragen worden. Neue Konzepte und Modelle zur Diagnose und Förderung sprachauffälliger Kinder und Jugendlicher haben Eingang in den Unterricht gefunden. Lehrerinnen und Lehrer sind spezialisiert in der Diagnostik und Förderung einzelner Entwicklungs- und Lernbereiche wie der Wahrnehmung, Psychomotorik, Sprache, Kognition usw. Lerngegenstandsbezogene Konzepte zum Schriftspracherwerb (wie z.B. „Lesenlernen. Ein Konzept für alle" von *Probst/Wacker* oder „Lesenlernen mit Hand und Fuß" von *Marx/Steffen*) oder zum Erwerb des Zahlbegriffs und mathematischer Einsichten (wie das Unterrichtswerk „Mathematik entdecken und verstehen" von *Kutzer*) haben Eingang in die unterrichtliche Arbeit gefunden. Durch die Öffnung des Unterrichts durch Tagesplan, Wochenplan, handlungsorientierten Unterricht usw. sind neue Organisationsformen in den Unterricht aufgenommen worden. Die Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Institutionen wurde verstärkt.

Insgesamt hat eine immer stärkere Differenzierung in den Anforderungen an einen gleichermaßen individualisierten und ganzheitlich orientierten lern- und entwicklungsfördernden Unterricht stattgefunden. Dort, wo sich Lehrerinnen und Lehrer diesen Anforderungen gestellt haben und neue Erkenntnisse und Konzepte sinnvoll in ihre unterrichtliche Arbeit einbezogen haben, können durchweg positive Veränderungen in der Lernentwicklung der Schüler und Schülerinnen beobachtet werden. Aber dennoch stellen auch diese engagierten Lehrerinnen und Lehrer eine Zunahme von Lern- und Verhaltensauffälligkeiten bei ihren Schülerinnen und Schülern fest, denen sie in ihrem Unterricht nur unzureichend begegnen können. So stellt sich erneut die Frage nach möglichen Ursachen und Bedingungen eines veränderten Lern- und Sozialverhaltens und nach adäquaten pädagogischen Konsequenzen.

3. Erklärungsversuche

Gesellschaftlicher Wandel, veränderte Kindheit usw. sind Schlagworte, die vielerorts zur Erklärung oben beschriebener Phänomene herangezogen werden, ohne jedoch in ihrer Aussage näher beleuchtet zu werden. Es bedarf daher einer genaueren Betrachtung und Analyse gesellschaftlicher Veränderungen sowie aktueller Sozialisations-, Entwicklungs- und Lernsituationen von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten, um begründet Hypothesen zum veränderten Lern- und Sozialverhalten zu entwikkeln und gegebenenfalls pädagogische Handlungskonsequenzen daraus abzuleiten.

3.1 Veränderte Sozialisationsbedingungen

In Anlehnung an Ergebnisse der Sozialisations- und Medienforschung sollen im folgenden einige Aspekte veränderter Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen aufgezeigt werden, die meines Erachtens wesentliche Bedeutung für ein verändertes Lern- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern haben.

3.2 Einengung der materiellen Existenz

Menschen benötigen zur eigenen psychischen Sicherheit, zum gelassenen Umgang mit anderen eine grundsätzliche Sicherheit in ihrer materiellen Existenz. Die ökonomische Modernisierung in den vergangenen Jahren hat jedoch einen immer größer werdenden Kreis von Menschen in den Bereich materieller Unsicherheit durch Arbeitslosigkeit, Einkommensverlust, Mietpreiserhöhung etc. gebracht, so daß sich ein Gefühl von Existenzunsicherheit bei den Erwachsenen, aber auch vermittelt bei den Kindern und Jugendlichen ausbreitet. So verbergen sich hinter den konstant zwei bis drei Millionen „Fällen" von Arbeitslosigkeit in Westdeutschland allein in der Zeit von 1974 bis 1983 in Wirklichkeit zirka 13 Millionen betroffene Menschen (*Heitmeyer* 1994).

3.3 Auflösung räumlicher und sozialer Sicherheiten

Als Auswirkungen dieser ökonomischen Entwicklung lassen sich deutliche Veränderungen im Sozialisationsgefüge eines Großteils

der Schüler und Schülerinnen feststellen. Historisch gewachsene, traditionelle soziale Gefüge wie Nachbarschaften, Wohnsiedlungen usw. verändern sich zunehmend und lösen sich aufgrund geforderter beruflicher Mobilität, Arbeitsplatzwechsel oder ökonomischer Notwendigkeiten (Umzug in eine preiswertere Wohnung etc.) immer mehr auf. Das selbstverständliche Aufwachsen innerhalb eines zeitlich stabilen und sozial vertrauten Umfeldes wird dadurch gestört oder zumindest in Frage gestellt.

3.4 Labilisierung von Familienbeziehungen

Zu diesem Prozeß der Auflösung äußerer sicherer sozialer Räume, Beziehungen und Verhältnisse kommt eine Labilisierung der innerfamiliären Verhältnisse und Beziehungen hinzu. Ehen werden weit häufiger als früher geschieden. Kinder wachsen öfter als noch vor ein oder zwei Generationen bei nur einem Elternteil auf. Familien lösen sich auf und konstituieren sich durch Wiederverheiratungen und Zusammenlegung neu. Hinzu kommen die durch öffentliche Institutionen bewirkten sozialen Umsetzungen von Kindern und Jugendlichen in Pflegefamilien, Wohngruppen und Heime usw.

3.5 Veränderung der Kommunikation und Interaktion

Die sich verschärfenden Konkurrenzbedingungen auf dem Arbeitsmarkt und die daraus resultierenden physischen und psychischen Anspannungen sowie die sich verändernden sozialen Gefüge fordern von den Erwachsenen so viel Zeit und Energien, daß sich die Kommunikations- und Interaktionsstrukturen innerhalb der Familie bzw. entsprechender Lebensgemeinschaften quantitativ und qualitativ verändern. Jeder einzelne einer häuslichen Lebensgemeinschaft ist von seinen persönlichen Problemen und Bedürfnissen so sehr eingenommen, daß eine emotionale, positive Auseinandersetzung mit anderen Mitgliedern der Gemeinschaft kaum gelingt. Die Kommunikation wird auf ein Minimum an Informationsaustausch reduziert. Befehle und Anweisungen sind die vorherrschenden sprachlichen Ausdrucksformen. Nicht selten ersetzt der Zettel auf dem Küchentisch die persönliche Mitteilung. Auch in der Interaktion zwischen den Erwachsenen und den Kindern zeigen sich qualitative Veränderungen, besonders im Umgang mit Problemen. Eltern und andere an der Erziehung beteiligte Personen nehmen Kinder bezüglich ihrer emotionalen und sozialen Befindlichkeiten kaum mehr wahr. Kinder müssen wie die Erwachsenen funktionieren. Erwachsene und Kinder hören einander kaum zu. Sie beziehen sich in der Kommunikation und in gemeinsamen Aktionen nur soweit aufeinander, wie es ihren subjektiven Interessen und Bedürfnissen entspricht. Sie reagieren vielfach auf Einzelsituationen und auf Reizworte. Konflikte und Probleme werden weniger gemeinsam bearbeitet, sondern mehrheitlich durch den vermeintlich Stärkeren situativ entschieden.

3.6 Verändertes Freizeitverhalten, Umgang mit Massenmedien, Fernsehen, Video, elektronischen Spielen

Durch die Entwicklung und massive Verbreitung neuer Medien wie das Fernsehen mit seinen ständig steigenden Programmangeboten, durch Video und andere elektronische Spiel- und Unterhaltungsmedien hat sich das Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen deutlich verändert. Insbesondere von den Kindern im Alter von 9 bis 12 Jahren verbringt ein beträchtlicher Anteil mehr Stunden vor dem Fernseher als im Unterricht. Die angebotenen Programme werden immer kurzweiliger und oberflächlicher. Der Informationsgehalt vieler Sendungen sinkt. Gewaltdarstellungen und die Darstellung unreflektierter, situativ motivierter Handlungen werden zu Verhaltensmodellen für den Zuschauer.

Darüber hinaus werden Kinder bereits in einem sehr frühen Alter mit Themen der Erwachsenen konfrontiert, denen sie emotional, sozial oder kognitiv kaum gewachsen sind. Es gibt keine Tabuthemen mehr. Da sie beim Fernsehen überwiegend allein sind, findet eine Auseinandersetzung mit anderen kaum statt. Das Kind kann sich nur durch Umschalten auf ein anderes Programm oder, was selten geschieht, durch Abschalten des Gerätes der Konfrontation und emotionalen Überforderung erwehren. Zudem erleben und identifizieren sich nicht wenige Kinder mit der in

den Medien dargestellten Welt als eine für sie reale. So übernehmen sie, ohne zu hinterfragen, vorgegebene Ideen, Meinungen und Wertorientierungen. Durch unreflektierten Konsum und mangelnde inhaltliche und soziale Auseinandersetzung findet eine Verarbeitung kaum statt. Andere Erfahrungen und Aneignungsmöglichkeiten von Welt, wie das gemeinsame Erleben, Erfahren und Gestalten ihres räumlichen und sozialen Umfeldes oder das Spiel mit Gleichaltrigen oder Erwachsenen als Möglichkeit der Realisierung von Probehandlungen und das Betrachten und Lesen von Büchern als Möglichkeit der schrittweisen Eroberung der Welt der Erwachsenen, haben für die Kinder und Jugendlichen in der heutigen Zeit zunehmend an Bedeutung verloren. Kinder erfahren das Leben in weiten Bereichen nicht selbst, sondern vermittelt über die Medien als etwas ihnen Äußerliches, mit dem sie nichts zu tun haben, auf das sie keinen Einfluß haben, das sie nicht verantworten können und müssen. Sie erleben eine Welt, ohne selbst beteiligt zu sein.

3.7 Verlust traditioneller Sicherheit

Insgesamt bedingen diese materiellen, räumlichen, sozialen und familiären Veränderungen eine zunehmende Individualisierung, aber auch eine mehr oder weniger starke Verunsicherung, Zerstörung oder Auflösung bekannter und damit auch emotional und sozial sicherer Strukturen. Der Verlust traditioneller Sicherheiten durch Wechsel von Bezugspersonen, sozialen Gruppen oder dem sozialen Umfeld kann Vorteile mit sich bringen und neue Chancen bieten, er kann aber auch als Verlust von Teilnahmechancen, als Ausgrenzung und Vereinzelung erlebt werden. Letzteres wird in besonderer Weise im Verhalten im Kindes- und Jugendalter auch innerhalb der Schule und des Unterrichts sichtbar. Wie sollen Jugendliche in der Zeit des Heranwachsens für sich eine positive Wertorientierung gewinnen, eine eigene Identität aufbauen, wenn sich gleichzeitig Orientierungsgrundlagen auflösen und schwinden? Innerhalb der Sozialisationsforschung wurde wiederholt aufgezeigt, daß je unsicherer und labiler die Lebensbedingungen, je unklarer die Lebensperspektiven, je weniger verläßlich soziale Beziehungen sind, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, daß einzelne Schüler oder Schülerinnen darauf mit psychischen und physischen Störungen, auch Aggressivität reagieren (vgl. *Hurrelmann, Holler-Nowitzki*).

3.8 Verschiebung von Wertorientierungen

Im Sinne eines interaktiven Verständnisses von Sozialisation werden Wertvorstellungen und Normen innerhalb einer sozialen Gemeinschaft und in der Gesellschaft durch friedvolles gemeinsames, interaktives Handeln gebildet. Bei Verlust sozialer und räumlicher Sicherheiten sowie traditioneller, religiöser Riten und gesellschaftlicher Normen und Gebräuche besteht die Notwendigkeit, erneut durch gemeinschaftliche, kommunikative und interaktive Prozesse, durch gemeinsame geteilte Zeit und durch gemeinsame Tätigkeiten und sprachliche Auseinandersetzung Werte und Normen zu entwickeln, auszuhandeln und für eine Gemeinschaft neu zu definieren. Auf dem Hintergrund der beschriebenen Veränderungen und der Individualisierung innerhalb unserer Gesellschaft ist jedoch festzustellen, daß zum einen aufgrund verringerter gemeinsamer Sozialzeit und der daraus resultierenden zunehmenden Sprachlosigkeit allgemein verbindliche Wert- und Normenvorstellungen verlorengehen, gleichzeitig aber die Anforderungen und Notwendigkeit an Wert- und Normbildungsprozesse steigen, welche aufgrund oben beschriebener Phänomene jedoch kaum eingelöst und realisiert werden können. Soziale Regeln, Normen und Werte verlieren an individueller Bedeutung und sozialer Verbindlichkeit, weil der soziale Bezugsrahmen fehlt. Eine Folge ist, daß allgemeinverbindliche Verhaltensregelungen nur noch als Minimalmoral oder äußere Normensetzungen bestehen. Der einzelne hat dadurch mehr Spielraum für freie Entscheidungen und muß diese nur sich selbst gegenüber begründen und legitimieren. Er ist keiner sozialen Gruppe mehr verpflichtet und kann seine Verhaltensweisen und Reaktionen aus situativen Gegebenheiten ableiten, ohne diese näher begründen oder rechtfertigen zu müssen, bis hin zu rein emotional motivierten Verhaltensausbrüchen, wobei das sächliche oder personale Gegenüber dem Agierenden

unwesentlich ist. So heißt es z.B. nicht mehr: „Ich ärgere Dich, weil Du mir etwas genommen hast", sondern, „Ich ärgere Dich, weil ich gerade Lust zum Ärgern habe". Je kleiner die Minimalmoral, um so größer ist der Raum für Situationsmoral, die sich mit einer doppelten Subjektivierung verbindet (vgl. *Heitmeyer*). Durch die Verschlechterung der ökonomischen Bedingungen werden die Wertorientierungen innerhalb der Gesellschaft verschärft. „Sich durchsetzen müssen" bedeutet Abkehr von der Pflege und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen. Was zählt ist Geld, Status, Macht um jeden Preis.

3.9 Auswirkungen auf das Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern

Die oben beschriebenen Veränderungen in den Sozialisationsbedingungen haben unmittelbare Auswirkungen auf das Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern. Soziale Unsicherheit, instabile Beziehungen, das Gefühl überflüssig zu sein, nicht gebraucht zu werden etc. bedingen vielfältige Verunsicherungen und Störungen im sozialen Entwicklungsprozeß. SchülerInnen zeigen wenig Vertrauen in andere Personen, sind ängstlich, unsicher, wenig selbstbewußt usw. Sie beginnen einen Rückzug auf sich selbst, gehorchen nur noch ihren eigenen individuellen Erfahrungen und, daraus abgeleitet, eigenen „Rechten" und „Gesetzen". Kurzfristige Effekte ihres Handelns werden wichtiger als die Einhaltung sozialer Regeln und die Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen und Gefüge.

3.10 Auswirkungen auf die Entwicklung

Die veränderten Sozialisationsbedingungen haben auch deutliche Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung. Der erhöhte materielle und soziale Druck der Eltern bewirkt eine veränderte Kommunikation und Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern. Das Kind ist im wesentlichen in seiner Entwicklung auf sich allein gestellt. Die für jede Entwicklung notwendigen Interaktionspartner Eltern, Geschwister, Freunde etc. stehen nur in unzureichendem Maße zur Verfügung, so daß in allen Entwicklungsbereichen eine quantitativ und qualitativ reduzierte Kommunikation und Interaktion und damit auch nur eine eingeschränkte Auseinandersetzung und Entwicklung stattfinden kann. Aufgrund von Untersuchungsergebnissen zur Entwicklung der Motorik, Wahrnehmung, des Spracherwerbs und der Sprachentwicklung hat u.a. *Zollinger* auf die Bedeutung einer emotional und sozial unterstützenden, anregenden, regulierenden und normierenden Auseinandersetzung mit stabilen zuverlässigen Kommunikations- und Interaktionspartnern hingewiesen.

3.11 Auswirkungen auf das Lernverhalten

Die mit zunehmender Individualisierung einhergehende soziale Verunsicherung und gleichzeitige Reduzierung positiver und produktiver Entwicklungsmöglichkeiten verändert auch das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler. Das für ein erfolgreiches Lernen notwendige Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann unter den beschriebenen Sozialisationsbedingungen nur unzureichend aufgebaut werden. Ein verunsichertes Selbstvertrauen, wenig authentische Erfahrungen, gering entwickelte Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die von der Umwelt vermittelten hohen Erwartungen und Ansprüche führen zu einer weiteren Verunsicherung und Fehleinschätzung eigener Fähigkeiten. Das Lernen im Unterricht wird nur zögerlich begonnen aus Unsicherheit vor Versagen oder aus mangelnder Einsicht in eine mögliche Verwertbarkeit des anzueignenden Inhalts oder auch aus erwarteter emotionaler und sozialer Ablehnung und Kritik an der Person.

3.12 Schule als Ort der Desorientierung

Die sich verschärfenden ökonomischen und sozialen Konkurrenzbedingungen schlagen bis in die Schule durch. Schüler und Schülerinnen übernehmen die Befürchtungen der Eltern und verhalten sich selbst ausgrenzend und konkurrierend ihren MitschülerInnen gegenüber. Doch auch die Schule selbst, und auch die Sprachheilschule als Durchgangsschule, ist ein Ort der Verunsicherung und Desorientierung verstärkender Strukturen. Durch häufig wechselnde Bezugspersonen, Klassen- und FachlehrerInnen, räumliche und zeitliche Veränderungen – wie zusätzliche Förderkurse, Stundenplanänderungen und Stundenausfall usw. – bildet Schule selbst ein

Ort der Unzuverlässigkeit und Orientierungslosigkeit. Inhaltliche und soziale Anforderungen werden häufig von den Lehrerinnen und Lehrern unbedacht ohne weitere Erklärungen und Absprachen an die SchülerInnen herangetragen.

4. Systemischer Vergleich

Unter systemischer Betrachtung von Schule und Unterricht kann u.a. festgestellt werden, daß sich für manche Schülerinnen und Schüler die schulische Situation kaum von der

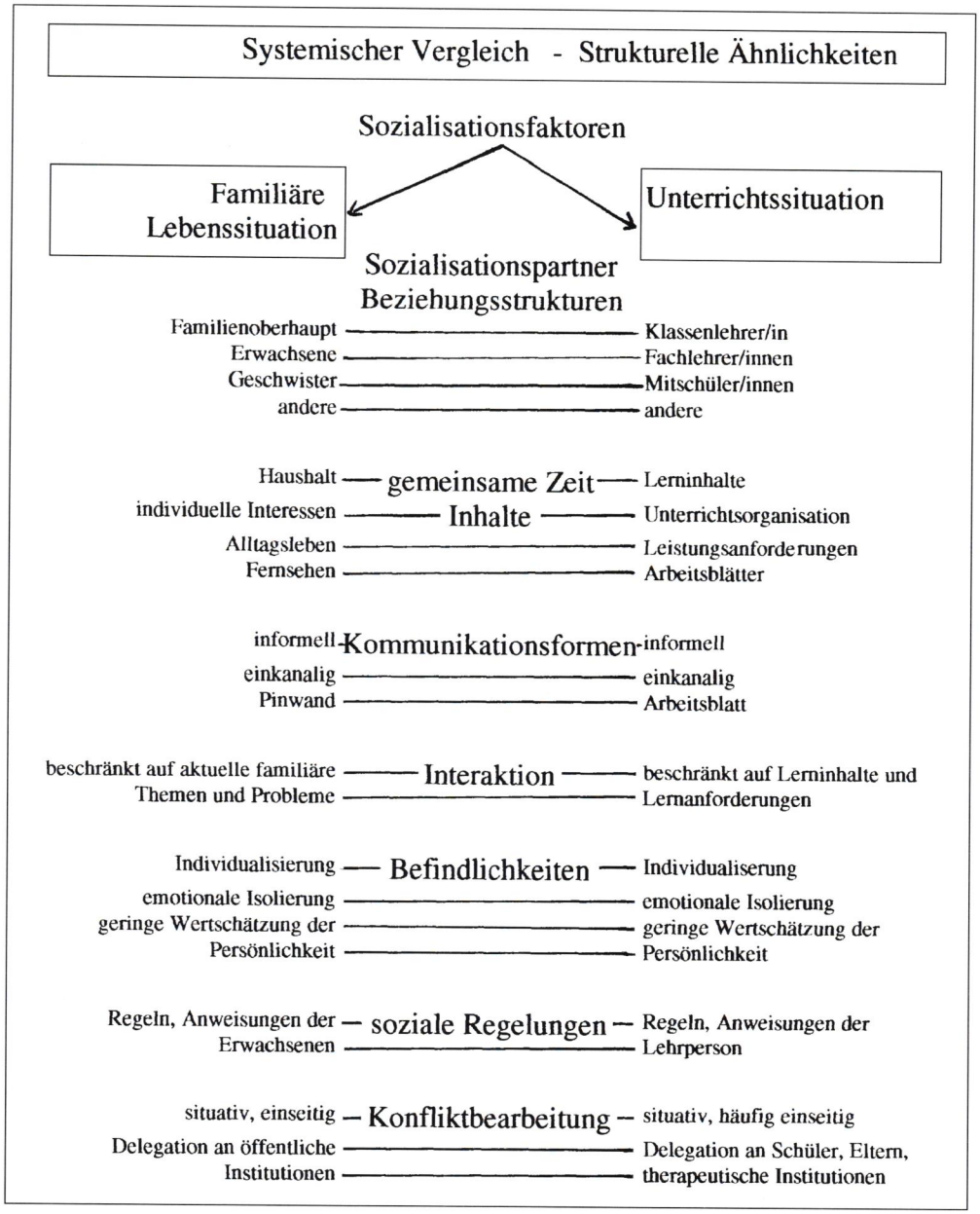


Abb. 1: Vergleichbare strukturelle Gegebenheiten und Situationen in der häuslichen und schulischen Lebenswirklichkeit.

häuslichen unterscheidet, was die Zuverlässigkeit und Stabilität räumlicher, sozialer und personeller Bedingungen angeht.

Ebenso wie die Eltern sind auch die Lehrerinnen und Lehrer in der gemeinsamen Zeit, der Unterrichtszeit, mit dem/der einzelnen Schüler/in abgewandten anderen Aufgaben beschäftigt. Die Kommunikation und Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern ist dadurch auch auf das Notwendigste reduziert. Eine persönliche Auseinandersetzung und emotionale Einschätzung einer aktuellen Lernsituation findet kaum statt. Auch hier ist der Schüler/die Schülerin die meiste Zeit mit seiner/ihrer Aufgabe auf sich allein gestellt und fühlt sich oftmals allein gelassen. Bei einer solchen Einschätzung ist es, in Anlehnung an oben erläuterte sozialisationstheoretische Überlegungen, nicht sehr erstaunlich, wenn SchülerInnen zunehmend weniger Interesse an Schule, Unterricht, ihren MitschülerInnen und LehrerInnen haben und in ihrem Lernen stagnieren und zu problematischen, sozial störenden Verhaltensweisen übergehen. Darüber hinaus stehen Schülerinnen und Schüler teilweise auch in einer scheinbaren konkurrierenden Situation zwischen den Eltern und den Lehrerinnen und Lehrern. Dort, wo sie eine divergierende inhaltliche und soziale Orientierung und Zielsetzung haben, gerät der Schüler/die Schülerin in subjektiv unlösbare emotionale Widersprüche und Konflikte. Er/sie kann sich zwischen den explizit oder implizit formulierten Wünschen, Zielen, Anforderungen und Erwartungen der Eltern und der Lehrerinnen und Lehrer als Autoritätspersonen nicht entscheiden. Er/sie schwankt in seinem/ihrem Verhalten zwischen zwei Autoritäten.

4.1 Die bisherige Arbeitsweise von Lehrerinnen und Lehrern

Lehrer und Lehrerinnen sehen es bisher weitgehend als ihre primäre Aufgabe an, entsprechend den Lehrplanvorgaben Themen und Inhalte für ihren Unterricht auszuwählen und diese nach vorangehender Einschätzung und Diagnose des je individuellen Entwicklungsstandes und Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler durch geeignete Fragestellungen, Materialien, Methoden und Handlungsangebote so an die SchülerInnen heranzutragen, daß ihnen ein Lernzuwachs möglich wird. Im Unterricht selbst verhalten sich die meisten Lehrerinnen und Lehrer spontan und situativ. Dabei stellen sie häufig fest, daß trotz bester Vorbereitung bestimmte Schülerinnen und Schüler Lernangebote nicht annehmen und sich im Unterricht störend verhalten. In der Analyse und Einschätzung aller am Unterricht beteiligten Faktoren und Personen gelangen sie zu individuellen Einschätzungen und theoretischen Konstruktionen unterrichtlicher Wirklichkeit, die die soziale Dimension des Unterrichts strukturieren und in bekannte Denkkategorien einordnen. Solchermaßen gebildete Alltagstheorien können emotional entlastend sein, sie können jedoch auch dysfunktional sein in dem Sinne, daß sie festgefahrene Vorannahmen und Zuschreibungen von Eigenschaften und Charakterisierungen etc. verdichten und bestätigen und so ein starres Bild der eigenen Handlungsfähigkeit bzw. Handlungsunfähigkeit und der Zuschreibung der Verursachung von Schwierigkeiten auf andere Personen, Schüler, Eltern etc. hervorrufen und eine veränderte Sichtweise der sozialen Situation Unterricht nicht mehr zulassen. Auch Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen betrachten nicht selten die zunehmenden Lern- und Verhaltensauffälligkeiten ihrer SchülerInnen als unveränderlich, da sie in mehr oder weniger festgefügten Verhaltens- und Interpretationsmustern verhaftet sind. Als Weg zur Bearbeitung bleibt für sie häufig nur die Überweisung und Überantwortung eines Schülers/einer Schülerin an andere fördernde Personen und außerschulische Institutionen.

4.2 Perspektivwechsel im Unterricht

Die oben dargestellte Analyse der Sozialisations-, Entwicklungs- und Lernbedingungen bedingt meines Erachtens eine erweiterte Sichtweise und ein neues Verständnis der Lern- und Verhaltensmöglichkeiten der SchülerInnen im Unterricht. Natürlich können wir die Lebensbedingungen unserer Schüler und Schülerinnen nicht grundlegend verändern, Lehrer und Lehrerinnen können aber durch die vergleichende Analyse von Lebens- und Lernsituationen mit einem erweiterten Verständnis ihren Schülerinnen und Schülern neu begegnen. Sie können auf die veränderten

Sozialisationsbedingungen reagieren und mit den Schülerinnen und Schülern z.B. gemeinsam verbindliche soziale Regelungen erarbeiten. Sie können eine Verbindung zwischen fachlichem Wissen und sozialen Fähigkeiten herstellen und dabei soziales Verhalten thematisieren und sozial verbindlich erarbeiten und aufbauen. Sie können verstärkt Fähigkeiten zur Beteiligung und Mitverantwortung anhand inhaltlicher und sozialer Entscheidungen entwickeln. Um dieses zu ermöglichen, muß das Verhältnis von Ich und Wir, von dem Individuum und der Gemeinschaft neu überdacht werden (vgl. *Elias*), das Verhältnis von allen an der Entwicklung und dem Lernen des Schülers/der Schülerin beteiligten Personen, von Lehrerinnen und Lehrern und Kolleginnen und Kollegen, von Schülerinnen und Schülern und Mitschülerinnen und Mitschülern, Eltern und außerschulischen Personen usw. Die Perspektive ist eine gemeinsame interaktive Auseinandersetzung am unterrichtlich, fachlichen Lerngegenstand bei gleichzeitiger Berücksichtigung der inhaltlichen als auch der sozialen Dimension des Lernens.

5. *Neue Planungs- und Organisationsmöglichkeiten innerhalb des Unterrichts*

Für die Planung und Organisation eines am Lerngegenstand und an der Interaktion orientierten Unterrichts ist zu überlegen, ob und inwieweit der Unterricht stärker als bisher als sozialer und emotionaler Erfahrungsraum genutzt werden kann bei gleichzeitiger Beibehaltung der Auseinandersetzung und Aneignung schulischer Lerninhalte. Es ist also danach zu fragen, wie Unterricht als Erfahrungsraum organisiert sein muß, daß soziale Verunsicherungen und emotionale Isolationen vermindert und abgebaut werden, damit gerade auch schwierige und emotional orientierungslose SchülerInnen einen Ansprechpartner finden, Ich-Stabilität und ein positives Selbstwertgefühl entwickeln und positive Lernerfahrungen und prosoziale Verhaltensweisen aufbauen können.

5.1 Dem Schüler adäquate inhaltliche Lernangebote machen

Durch die Organisation von Lernsituationen unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten der SchülerInnen bezüglich des Lerngegenstandes ist es möglich, einen positiven Lernzuwachs vorzubereiten. Dazu ist es erforderlich,

- die Aufgaben entsprechend Gegenstandsstruktur und Lernniveau der SchülerInnen zu formulieren und
- Materialien, Arbeitsmethoden entsprechend den Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten auszuwählen usw.

5.2 Sich den Problemen einzelner Schüler und Schülerinnen stellen

Lern- und Verhaltensprobleme entstehen bei Kindern und Jugendlichen häufig deshalb, weil sich bei ihnen massive Lebensprobleme vor das Lernen schieben. Das häufig hinter einer Lern- und Verhaltensstörung liegende Familienproblem kann der Lehrer/die Lehrerin durch Unterricht meist nicht lösen, wohl aber kann er/sie den Unterricht stärker als bisher als Ort und Zeit sozialer Akzeptanz und persönlicher Auseinandersetzung wirksam werden lassen. Entscheidend sind dabei objektiv faire und berechenbare Umgangsformen im fachlichen Leistungsbereich und im sozialen Beziehungsbereich, die allen SchülerInnen – auch solchen mit ungewöhnlichem Leistungsprofil – die Chance zu Anerkennung und Akzeptierung bieten (vgl. *Hurrelmann* 1993). Gerade SchülerInnen mit großen Lebensproblemen brauchen die Schule als einen Ort klarer Orientierungen, wo sie trotz aller Probleme stabile Bezugspersonen und Sicherheit in den Strukturen finden. Um dieses zu gewährleisten, sind folgende Aspekte bei der Organisation und Durchführung von Unterricht zu berücksichtigen.

a) Die Struktur des Unterrichts transparent und gerecht gestalten:

- die inhaltlichen Anforderungen klar und eindeutig formulieren;
- die inhaltlichen Anforderungen zeitlich begrenzen;
- die Regeln der Leistungsbeurteilung offenlegen;
- die sozialen Spielregeln eindeutig formulieren;
- die sozialen Regeln zuverlässig einhalten;

- die Konsequenzen für das Einhalten bestimmter Regeln eindeutig, kalkulierbar und erreichbar gestalten;
- sowohl positive als auch negative Konsequenzen realisieren.

b) Hinschauen und Grenzen setzen, in Interaktion mit dem Schüler/der Schülerin treten:

LehrerInnen müssen in schwierigen Unterrichtssituationen genau hinschauen, gegebenenfalls eindeutige Grenzen setzen und mit dem Schüler/der Schülerin in Interaktion treten, um ein vorliegendes Problem gemeinsam zu beleuchten und gegebenenfalls alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwikkeln. Für eine interaktive unterrichtliche Arbeit sind u.a. folgende Merkmale kennzeichnend:

- Der Lehrer/die Lehrerin erkennt den Gesprächspartner Schüler/in als kompetent für seinen Erfahrungsbereich, für seine Sichtweise.
- Sowohl der Lehrer als auch der/die Schüler/in stellen ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen eines Problems oder einer Konfliktsituation dar.
- Sie versuchen wechselseitig die Perspektive des anderen einzunehmen.
- Sie versuchen die Situation gemeinsam zu beschreiben, und sie suchen gemeinsam alternative Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten.

Aufgrund dieser Beschreibungen lassen sich dann:

- Widersprüche erkennen,
- gemeinsame Ziele entwickeln,
- Handlungskonsequenzen für den einzelnen erarbeiten,
- Absprachen treffen,
- Vereinbarungen und Handlungsänderungen wechselseitig korrigieren usw.

Alle an der Interaktion Beteiligten werden so am Lern- und Sozialverhalten des anderen beteiligt. Für den/die Schüler/in macht es wieder Sinn, sich in sozial abgestimmter Weise zu verhalten, weil andere Interesse an seiner/ihrer Person, an seinem/ihrem Leben und seiner/ihrer Entwicklung haben. In dieser Perspektive gewinnt die Person des Lehrers/der Lehrerin in der Funktion des Beraters und Interaktionspartners eine neue Bedeutung. Er/sie definiert sich nicht mehr als Experte zur Inhaltsvermittlung und Verhaltensänderung, der weiß, was im Einzelfall gut und richtig für eine/n Schüler/in ist, der also Rezepte zur Entwicklung und zum Lernen bereithält, die der andere übernehmen soll und muß, sondern er/sie bemüht sich um eine grundlegende Akzeptanz der individuellen Gegebenheiten und um die Aktivierung von Eigengestaltungsfähigkeiten. Diese wertschätzende symmetrische Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern kann sich z.B. darin zeigen, daß der Lehrer/die Lehrerin zur Bewältigung inhaltlicher Aufgaben gezielte Hilfestellungen gibt oder daß er/sie mit dem Schüler/der Schülerin gemeinsam nach einer Beschreibung und Formulierung des aufgekommenen Problems und nach Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten sucht, die dann für das individuelle Verhalten und Erleben des Schülers/der Schülerin emotionale Bedeutung erhalten und deshalb wichtig werden. Damit begibt sich die Lehrperson, wenn auch in relativer Distanz, mit dem/der Schüler/in in einen gemeinsamen Lernprozeß. Die darin angestrebten oder zu realisierenden Lernprozesse und Verhaltensänderungen werden dabei gemeinsam beschrieben, erarbeitet und eingeordnet, so daß ein Kreislauf von Informationsaustausch und Handlungsentwürfen und Reflexionen zustandekommt, der stabile, weil von jedem einzelnen gewollte und damit sozial anerkannte Entwicklungen und Verhaltensänderungen ermöglicht.

Zum Konzept der interaktiven unterrichtlichen Auseinandersetzung gehören Kraft, Geduld, in neuer Weise genutzte Zeit und gelegentlich für alle Beteiligten unangenehme Erfahrungen, aber auch neue positive Erkenntnisse. Alle Bemühungen der gemeinsamen Veränderungen des Lern- und Sozialverhaltens werden um so schwerer sein, je unsicherer, je labiler die Lebenssituationen außerhalb der Schule sind. Sie fordern deshalb eine um so genauere Abstimmung der Interaktion und Zusammenarbeit innerhalb des Unterrichts als vergleichbares soziales Gefüge. Eine allgemeine Regel, nach der innerhalb des Unterrichts auf die besonderen Lern- und Ver-

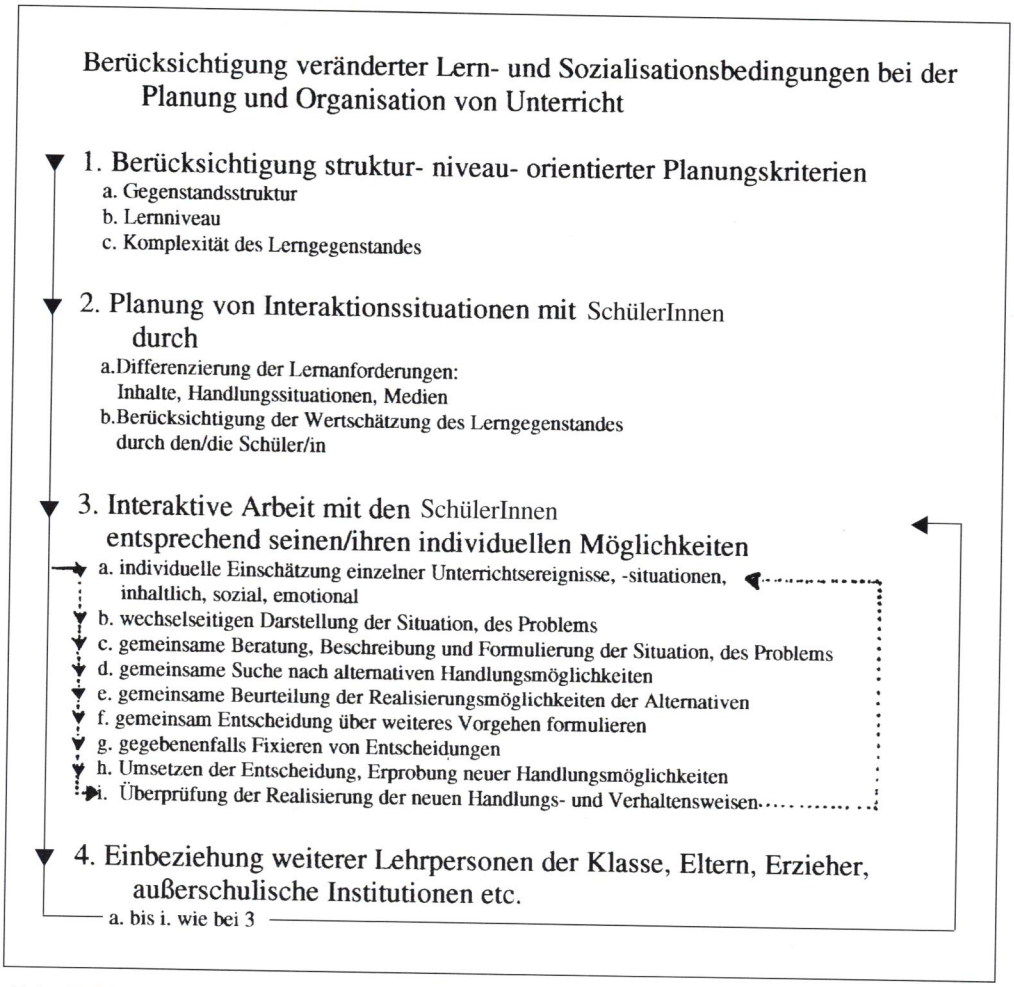


Abb. 2: Planung und Organisation von Unterricht

haltensstörungen einzelner SchülerInnen eingegangen werden kann, kann auf der konkreten Handlungsebene nicht formuliert werden. Jeder Schüler und jede Schülerin, jede Lerngruppe, jede Lehrperson etc. wirft spezielle Fragen und Probleme auf und erfordert somit spezielle Interaktionen und Lösungsstrategien, die mit den an der Situation beteiligten Personen immer wieder neu gesucht und erarbeitet werden müssen. So kann es z.B. mit einem in seinem Lernverhalten irritierten und gestörten Schüler innerhalb des Mathematikunterrichts bei der Erarbeitung des Positionzahlensystems zu folgenden Interaktionen und sozialen Regulierungen kommen:

- zu Hinweisen zum Verständnis der Aufgabenstellung,
- zur Frage der persönlichen, emotionalen Sichtweise bezüglich des Lerngegenstandes,
- zum wechselseitigen Austausch der sachlichen und emotionalen Einschätzung der Lernsituation,
- zur gemeinsamen Vereinbarung, eine begrenzte Arbeitspause einzulegen,
- zur gemeinsamen Veränderung der inhaltlichen Anforderung und Aufgabenstellung,
- zur kurzzeitigen Aussetzung der Arbeit zugunsten der Klärung situativer emotionaler Befindlichkeiten,

- zur unmittelbaren Aufarbeitung einer sozialen deregulierten Situation,
- zur Vereinbarung eines Termins zur gemeinsamen Bearbeitung der inhaltlich, emotional oder sozial derangierten Situation etc.

Wesentlich dabei ist, daß für die Beteiligten das gemeinsame Ziel, die Erweiterung von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten und die Verbesserung sozialer und emotionaler Orientierung und Regulierung, nicht aus den Augen verloren wird und am gleichen Gegenstand gearbeitet wird. Insgesamt kann so an einem Lerngegenstand orientierter interaktiver Unterricht zum wirklichen Lern- und Erfahrungsraum werden, in dem sich Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer in einer sozialen Welt erleben, ihre inhaltlichen Fähigkeiten und Kenntnisse am gemeinsamen Gegenstand erweitern und gleichzeitig ihre sozialen Kompetenzen erfahren, weiter entwickeln und erproben.

Literatur

Elias, N.: Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt a. M. 1987.

Heitmeyer, W.: Freigesetzte Gewalt. Gewalt als Bearbeitungsform einer neuen Unübersichtlichkeit. Pädagogik 46 (1994) 6, 35-40.

Holler-Nowitzki, B.: Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter. Schulische Belastungen, Zukunftsangst und Streßreaktion. Weinheim 1994.

Hurrelmann, K.: Aggression und Gewalt in der Schule. In: *Schubarth, W., Melzer, W.* (Hrsg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen 1993, 52-83.

Iven, C.: „Ich kann doch nichts dafür!" Von der Bedeutung systemtheoretischer Grundlagen in heilpädagogischer Beratung und Therapie. Die Sprachheilarbeit 39 (1994) 4, 220-227.

Kutzer, R.: Mathematik entdecken und verstehen. Struktur- und niveauorientiertes Arbeitsbuch für den Mathematikunterricht an der Schule für Lernbehinderte. Frankfurt 1983.

Marx, U., Steffen, G.: Lesenlernen mit Hand und Fuß. Ein mehrdimensionaler Leselerngang im handlungsorientierten Stationsverfahren. Horneburg 1990.

Probst, H., Wacker, G.: Lesenlernen. Ein Konzept für alle. Solms-Oberbiel 1986.

Tilmann, K.-J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989.

Zollinger, B.: Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie. Bern 1988.

Anschrift der Verfasserin:

Inge Holler-Zittlau
Barfüßerstraße 49
35037 Marburg

İnci Dirim, Hamburg

Kinder verschiedener Sprachen und Kulturen lernen gemeinsam

Zusammenfassung

In den Großstädten der Bundesrepublik Deutschland gehen Kinder verschiedener Muttersprachen gemeinsam zur Schule und gestalten gemeinsam ihre Freizeit. Der folgende Beitrag beschreibt einige Besonderheiten der sprachlichen Interaktion in multilingualen Kindergruppen und gibt einen Einblick in den Umgang der Schule mit Mehrsprachigkeit.

1. Einführung

1.1 Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen – ein Forschungsprojekt an der Universität Hamburg

In unserem Forschungsprojekt „Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen" an der Universität Hamburg[1] verfolgten wir das Ziel, die Modalitäten sprachlicher Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft zu beschreiben. Vor allem interessiert uns die Verflechtung elterlicher Anschauungen, Meinungen und Werthaltungen zur Spracherziehung, schulischer Sprachpraxis von Lehrerinnen und Lehrern und der außerunterrichtlichen und außerfamiliären Sprachpraxis mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. Unter Verflechtung verstehen wir, wie die sprachliche Erziehung und Praxis zu Hause, in der Schule und in der außerschulischen Lebenswelt zusammenhängen und was die drei Parteien (Kinder, Lehrer, Eltern) von der Erziehung und Praxis der anderen wissen und wie sie darüber urteilen.

Im folgenden möchte ich zunächst einige Informationen über unsere Fallstudie und ihr Umfeld vorstellen, denn wir betrachten diese Schule als prototypisch für Großstadt-Grundschulen in unserer Einwanderungsgesellschaft. Sodann möchte ich Beispiele dafür vorstellen, wie Kinder unter den Umständen sprachlicher Vielfalt agieren. Beispiele, die zeigen, daß für die Kinder Mehrspachigkeit zur ganz alltäglichen Praxis gehört. Abschließen möchte ich mit einem Beispiel für Sprachpraxis im Schulalltag – ein Beispiel von vielen aus unserem Projekt, mit denen wir zeigen können, daß die Schule die Anforderungen, die sich ihr durch sprachliche Vielfalt stellen, noch nicht recht bewältigt.

1.2 Kinder in der kulturellen Vielfalt einer Großstadt

Wir haben eine Hamburger Grundschule mit 50 Prozent Migrantenkindern untersucht und dabei das gesamte Schuleinzugsgebiet einbezogen. Diese Schule wurde für die Untersuchung ausgewählt, weil sie mit dem Einwandererkinderanteil von 50 Prozent genau dem demographischen Durchschnitt der Hamburger Innenstadtschule entsprach. Die Schule, die wir „Faberschule" nennen, liegt inmitten eines Innenstadtviertels, das zur Zeit der Jahrhundertwende als Industrieansiedlung ausgebaut wurde.

Das Viertel wird heute noch von einem Schlachthof und teilweise dazugehörigem klein- und mittelständischem Gewerbe beherrscht. Es hat nicht zuletzt durch die Arbeitsmöglichkeiten der Industriebetriebe eine lange Einwanderertradition. Im Laufe der Zeit entwickelte sich dort eine auch in den Straßen präsente große kulturelle Vielfalt: türkische und griechische „Lebensmittelhändler und Bekleidungsgeschäfte, Schmuckläden und die spezielle Kosmetik- und Haarboutique für Schwarze, Videoverleih mit einem Angebot

[1] Dieses Projekt wurde von November 1990 bis April 1994 unter der Leitung von Prof. Dr. Ursula *Neumann* und Prof. Dr. Ingrid *Gogolin* am Fachbereich Erziehungswissenschaft durchgeführt.

eigens für türkische Kundschaft und ein Autohändler, der mit arabischen Schriftzeichen für seine Karossen wirbt, Teehaus, Kulturverein, Arbeiterverein, Moscheeverein, Imbißstuben und Restaurants mit Speisen aller Kontinente" (*Gogolin* 1992, 183).

Diese optisch und akustisch deutlich wahrnehmbare sprachliche und kulturelle Vielfalt spiegelt sich auch in der Zusammensetzung der Schülerschaft der „Faberschule" wider: „Ungefähr die Hälfte der Kinder dieser Schule besitzt einen deutschen Paß. Diese Summe schließt einige Kinder polnischer Muttersprache ein. In der anderen Hälfte der Schülerschaft sind 14 verschiedene Nationalitäten vertreten, und es kommen bis zu 20 Familiensprachen zusammen (...) Weniger als ein halbes Dutzend der Kinder mit einem ausländischen Paß lebt nicht länger als ein Jahr hier. Die übrigen sind allesamt irgendwo in der BRD jetziger Grenzen geboren oder aufgewachsen" (*Gogolin* 1992, 183).

2. *Sprachliche Interaktion in multilingualen Kindergruppen*

Nun möchte ich zunächst der Frage nachgehen, wie Kinder, die in dieser für Großstädte und Ballungszentren im Einwanderungsstaat ganz gewöhnlichen multikulturellen Lebenswelt beheimatet sind, mit den verschiedenen Sprachen umgehen, mit denen sie Tag für Tag konfrontiert werden. Um dies zu illustrieren, möchte ich im folgenden einen transkribierten Ausschnitt aus Tonaufnahmen, die wir in einer offenen Einrichtung für Grundschulkinder gemacht haben, vorstellen.

2.1 Der spielerische Umgang mit verschiedenen Sprachen

Der „Kindertreff", wie wir diese Einrichtung nennen, befindet sich in unmittelbarer Nähe der „Faberschule" und wird von vielen Schülerinnen und Schülern dieser Schule frequentiert. Vor dem Beginn der transkribierten Sequenz nimmt Cansu, ein Mädchen aus türkisch-portugiesischem Elternhaus, auf einem der beiden Spielplätze des „Kindertreffs" an einem Tischtennisspiel teil. Sie scheidet jedoch nach kurzer Zeit aus und entschließt sich, ins Gebäudeinnere der Einrichtung zu gehen. Dort trifft sie Aysel, ein türkisch-deutsch zweisprachiges Mädchen, mit dem sie prompt eine Reihe von „Sprachspielen" entwickelt. In der nachfolgenden Sequenz verlassen die beiden Mädchen das Gebäudeinnere der Einrichtung und begeben sich erneut auf den Spielplatz.[2]

1	Cansu:	[erzeugt rhythmische Geräusche mit Stimme
2		und Lippen; wie Reggae-Musik]
3	Aysel:	(fuck – äh – äh – you understand me
4		[engl. ausgesprochen; lacht]
5	Cansu:	äh – äh – you understand me [äfft nach]
6	Aysel:	[mit englischer Aussprache] english
7	Cansu:	[mit der gleichen Aussprache] english –
8		what's your name – my name ist [:::] /
9	Aysel:	what's your name
10	Cansu:	what's your name
11	Aysel:	my name ist Cansu
12	Cansu:	my name is Cansu
13	Aysel:	fuck your mum
14	Cansu:	fuck your mun
15	Aysel:	mum [korrigierend]
16	Cansu:	mum – fuck your mum
17	Aysel:	[imitiert österreichischen Akzent] halts
18		d'Maul du Paul – ich bin österreichisch
19	Cansu:	[kichert] noch mal – noch mal bitte – huhu
20		– noch mal – noch mal
21	Aysel:	[stärker betont] halts d'Maul du Paul –
22		ich bin österreichisch
23	Cansu:	[lachend] başka birşey konuş
24		*sag noch was anderes*
25	Aysel:	başka birşey yok – was soll ich sagen
26		*es gibt nichts anderes*
27	Cansu:	hasta la pizza
28	Aysel:	also Cansu öyle yapılmaz also – das find
29		ich öh/ [kichert]
30		*das macht man nicht*
31	Cansu:	nein nein – du mußt mal Türkisch [:::]
32	Cansu:	[schreit] bak seni sevmiyorum artık – terk
33		et beni – [:::]
34		*ich liebe dich nicht mehr – verlaß mich*
35		[Die Mädchen kichern.]
36	Cansu:	[lacht] bunu diyen Aysel Özkan'dır
37		*das sagt Aysel Özkan*
38	Aysel:	halts d'Maul du Paul
39	Cansu:	halts d'Maul pts Plaul – [ruft] Nurtaç
40		sana yok – Güler aldı
41		du kriegst keins [Aufnahmegerät] Nurtaç -
42		Güler hat es genommen

[2] Die Transkriptionsregeln sind im Anhang zu finden.

43 Cansu: (kandırım) – [summt] – a/ my name is
44 *(ich hab gemogelt)*
45 Aysel: Cansu
46 Cansu: my name ist Hafida [arabisch ausge-
47 sprochen] – my name is – my name is Aysel
48 Özkan und ich komme aus i/ ähm
49 Aysel: nein [:::] [spricht direkt ins Mikrophon
50 ahmt etwa eine Fernsehsendung nach] mein
51 Name ist Cansu Mafi – und ich wohne in der
52 – wie heißt eure Straße – Buntennbach 8 –
53 wenn Sie wollen – können Sie mich unter
54 dieser Nummer anrufen [die Mädchen decken
55 das Mikrophon ab und beraten kichernd]
56 Cansu: [zunächst im Tonfall eines technischen
57 Mediums] 4 3 8 3 6 3 7 8 – ich wiederhole
58 3 8 4 8 – was weiß ich davamını [zwi-
59 schendurch Tonfallwechsel: Tonfall der
60 Ansagerin der Lottozahlen aus dem
61 Fernsehen]
62 *wie es weiter geht*
63 Aysel: das ist ohne Gewähr
64 Cansu: das ist ohne Gewähr [ahmt Aysel nach]
65 Nurtac?: ach das wußt ich nicht
66 Cansu: ach das wußt ich nicht [ahmt wieder nach]

Aysel und Cansu albern noch eine Weile herum, dann nehmen sie wieder am Tischtennisspiel teil.

Nun möchte ich das Sprachgeschehen mit diesem Tonbeispiel erläutern: Zu Beginn der Sequenz summt Cansu nach dem Klang von Reggae-Musik (Z. 1-2). Aysel stiftet mit einer englischen Äußerung die Sprachspiele an (Z. 3), vielleicht inspiriert durch Cansus Sing-Sang; Cansu geht sofort darauf ein, indem sie Aysels Äußerung wiederholt (Z. 5). Dies setzen die beiden Mädchen eine Weile in gleicher Weise fort (bis Z. 16); wobei Aysel als „Sprachlehrerin" in Zeile 15 Cansus Aussprache korrigiert. Danach führt Aysel einen „österreichischen" Akzent ein (Z. 17-18), worauf Cansu sie belustigt auffordert, das Gesagte zu wiederholen (Z. 19-20). Aysel geht dem Wunsch mit einer kräftigeren Betonung des „österreichischen" Spruches nach (Z. 21-22). Cansu verläßt für einen Moment den Rahmen der Sprachspiele, um eine „Regieanweisung" zu geben (Z. 23); sie verlangt von Aysel, daß sie etwas anderes sagen soll. Mit dem Wechsel ins Türkische unterstreicht sie, daß es sich hier nicht um die Ebene des Spiels handelt (vgl. *Auer* 1983). Aysel antwortet ebenfalls auf Türkisch und sagt, es gebe nichts anderes (Z. 25) und reformuliert ihre Antwort mit einem Wechsel ins Deutsche (Z. 25) (ebd.). Diesmal hat Cansu eine Idee; sie spricht die teils italienisch, teils spanisch klingende Äußerung „hasta la pizza" aus (Z. 27) (vielleicht inspiriert von Arnold Schwarzeneggers „Hasta la vista baby?" in der „Terminator II"). Aysel antwortet erst in türkischer Sprache, wobei sie eine Warnung, wie sie sie wohl von Erwachsenen hört, ausspricht (Z. 28). Sie geht dabei abrupt ins Deutsche über, beendet ihre Äußerung jedoch nicht (Z. 28-29). Cansu möchte, daß Aysel beim Türkischen bleibt (Z. 31), wartet aber eine Reaktion nicht ab und ahmt dramatisch schreiend eine Trennungsszene nach, wie sie in einem türkischen Spielfilm vorkommen könnte (Z. 32-33). Die Mädchen amüsieren sich darüber (Z. 35). Cansu geht zum „Moderator-Stil" über und schiebt die dramatische Szene Aysel zu (Z. 36). Danach wiederholen die beiden Mädchen den „österreichisch" klingenden Satz (Z. 38-39). In Zeile 43 werden die Sprachspiele wieder aufgenommen; Cansu versucht ihren Namen auf Englisch zu sagen (Z. 43-44), Aysel vollendet ihren Versuch (Z. 45). Da Cansu nun von Aysel vorgeführt bekommen hat, wie es in englischer Sprache möglich ist, sich vorzustellen, sagt sie, sie heiße „Hafida" (Z. 46), wobei sie diesen Namen deutlich „arabisch" ausspricht. Cansu geht anschließend wieder zu dem „Fernseh-Stil" über und versucht, sich als Aysel imaginären Zuschauern vorzustellen (Z. 47-48). Aysel unterbricht sie und stellt ihrerseits Cansu vor (Z. 49-52). Durch die Vorgabe von imaginären Telefonnummern setzen die Mädchen ihr Spiel als „Ansagerinnen" fort (Z. 53-58). Die Zahlen assoziieren wohl das Lottospiel, so daß Aysel sich veranlaßt fühlt hinzuzufügen, diese Zahlen seien ohne Gewähr (Z. 63), was sogleich von Cansu nachgeahmt wird (Z. 64). Genauso ahmt Cansu ein hinzugekommenes Mädchen in ihrem ironischen Tonfall nach (Z. 65-66).

Die beiden Mädchen veranschaulichen mit großer Vitalität und großem Einfallsreichtum ihr sprachliches Können und Wissen: „Das Beispiel zeigt, daß die beiden Mädchen nicht nur virtuos mit den sprachlichen Mitteln umgehen, die ihnen aus Familiensprache und

Sprache der Majorität zur Verfügung stehen (*Gogolin/Neumann* 1994, 22), sie setzen darüber hinaus zahlreiche Varianten von Sprachen ein, die ihnen in der Öffentlichkeit, z.B. in den Medien, alltäglich begegnen. Gewiß aktivieren die beiden Mädchen „ihre sprachliche Kreativität in so extensiver Weise, um sie uns [also dem Untersuchungsteam] darzustellen. Dies mindert jedoch die Aussagekraft des Beispiels [...] keineswegs, zeigt es doch an, wie reichhaltig und komplex das sprachliche Umfeld mehrsprachig aufwachsender Großstadtkinder ist und wie sich dies in ihrer individuellen Sprachpraxis niederschlagen kann" (vgl. *Gogolin/Neumann* 1994, 23).

Soweit dieses Beispiel verallgemeinerbare Aspekte besitzt, läßt sich ihm folgendes entnehmen: Die Schule muß mit Kindern rechnen, die in einer von Vielsprachigkeit durchdrungenen Lebenswelt aufwachsen und die diese Vielsprachigkeit in der einen oder anderen Weise ihrer alltäglichen Sprachpraxis einverleiben. Die Vorstellung, für heutige Kinder sei eigentlich einsprachiges Aufwachsen der Normalfall, ist irrig – und zwar nicht nur für Kinder, die in Familien aufwachsen, in denen eine andere Sprache als das Deutsche gepflegt wird.

In der vorgestellten Sequenz fällt auf, daß die beiden Mädchen mühelos von einer Sprache in die andere umschalten. Ein solcher Umgang mit mehreren Sprachen, den man allgemein mit dem Begriff „code-switching" bezeichnen kann, scheint für die Interaktion in mehrsprachigen Kindergruppen Normalität zu sein und erfüllt zahlreiche kommunikative und soziale Funktionen. Die spielerische Funktion habe ich oben schon vorgestellt, eine weitere Funktion des code-switching möchte ich mit einem anderen Beispiel aus unserem Datenmaterial veranschaulichen.

2.2 Sprache als Spiegel kultureller Konzepte

Der folgende Tonausschnitt stammt ebenfalls aus einer Aufnahme, die auf dem Spielplatz der Einrichtung „Kindertreff" gemacht wurde. Zwei Jungen versuchten, einen Wasserball, der sich in den Ästen eines Baumes verfangen hatte, zu befreien. Es handelt sich um Fırat und Galip, zwei türkisch- und deutschsprachige Kinder. Außer den beiden war eine (deutschsprachige) Praktikantin des „Kindertreffs" anwesend, die aus der Nähe die Bemühungen der Kinder beobachtete und ab und zu einen Kommentar gab. Weitere Anwesende waren zwei Beobachterinnen aus unserem Projekt, die das gesamte Geschehen protokollierten.

Vor dem Beginn des Ausschnitts versuchten die Kinder erfolglos, den Wasserball mit einem Stock herunterzuholen. Nach einer kleinen Diskussion, ob man es auch mit einem Stein versuchen sollte, kündigt Galip an, er werde, um den Ästen näher zu sein, auf das Dach eines Unterschlupfes klettern, der direkt neben dem Baum steht. Er verlangt von Fırat den Kescher, der herbeigeschafft wurde, um den Ball damit herunterzubekommen, und zielt damit auf den Wasserball. Genau in diesem Moment greift Fırat ein:

1 Fırat: nicht so werfen – aber nicht auf/
2 teyzelere doğru atma – hadi mach
3 *nicht auf die Tanten werfen – los wirf*
4 Galip: gözüme şey yapıyorum ondan sonra atacağım
5 *ich mache zuerst mit dem Auge Dings – und*
6 *dann werfe ich*

Hier geht folgendes vonstatten: Galip bekommt von Fırat eine Anweisung dazu, wie er den Kescher werfen soll: es geht Fırat dabei darum, daß die beiden Beobachterinnen, die in nächster Nähe sitzen, den Kescher nicht auf den Kopf bekommen. Seine Anweisung gibt Fırat zunächst auf Deutsch: „Nicht so werfen!" (Z. 1). Der Junge hat also bemerkt, daß der Kescher in die Richtung der beiden Protokollantinnen fliegen könnte, und macht Galip darauf aufmerksam, merkt aber sofort, daß er seine Äußerung konkretisieren muß, da Galip wohl mit dem Kescher in gleicher Weise weiterzielt. Um zu verdeutlichen, was er meint, redet Fırat zunächst auf deutsch weiter; er unterbricht seine Äußerung aber genau an der Stelle, wo er das Objekt, die Beobachterinnen, benennen müßte: „aber nicht auf" (Z. 1), fügt nach einem kurzen Zögern auf Türkisch ein: „teyzelere" und vervollständigt seine Äußerung auf Türkisch: „Teyzelere, doğru atma!" (Z. 2). Fırat greift zu dem türkischen Wort *teyze*, das nicht nur dazu dient, die Schwester der Mutter zu bezeich-

nen, sondern auch dazu, fremde weibliche Erwachsene zu benennen. Von dieser Möglichkeit, fremde Personen mit Verwandtschaftsbezeichnungen zu titulieren, wird im (Türkei-)Türkischen häufig Gebrauch gemacht. Hierzu steht eine breite Palette von Bezeichnungen zur Verfügung: *anne* „Mutter", *abla* „große Schwester", *oğlum* „mein Sohn", *yavrum* „mein Kind", *amca* „Onkel", etc. (vgl. *Cimilli/Liebe-Harkort* 1976, 21). Im Deutschen kommt es zwar auch vor, daß kleine Kinder (z.B. von den Eltern) dazu angeleitet werden, fremde Erwachsene mit „Tante" oder „Onkel" anzureden, es kann jedoch davon ausgegangen werden, daß diese Möglichkeit nicht so umfassend ist, wie wir sie zumindest im (Türkei-)Türkischen kennen. In der Bundesrepublik Deutschland werden gegebenenfalls Freunde oder Freundinnen der Eltern mit „Tante" und „Onkel" angesprochen. Es ist gewiß auch selten, daß fremde Erwachsene von Schulkindern mit diesen Bezeichnungen angesprochen werden.

Es liegt demnach die Vermutung nahe, daß Firat die Bezeichnung *teyze* gewählt hat, um sich aus seiner Sicht besonders passend auszudrücken. Tatsache ist, daß er fast nichts über die Beobachterinnen weiß. Die Bezeichnung *teyze* bzw. *teyzeler* (Plural) gibt ihm die Möglichkeit, keinen Fehler zu machen (z.B. mit „Lehrerinnen") und nicht unhöflich zu wirken (z.B. mit „Frauen"). Wir haben es hier mit unterschiedlichen kulturellen Konzepten für menschliche Beziehungen und mit dem Wissen darüber zu tun. Der Zugriff auf die andere Sprache, hier auf das Türkische, ermöglicht dem Sprecher eine genauere Äußerung; ein im Deutschen als Wort nicht vorhandener Bedeutungsinhalt wird durch ein türkisches Wort ergänzt. Dies ist eine der Möglichkeiten, die Personen mit einem mehrsprachigen Repertoire zur Verfügung stehen: Präzisierung der Äußerung durch Ergänzung mit einem Begriff oder mit Begriffen aus einer anderen Sprache.

Soweit die Beispiele aus unserer Untersuchung, die alltägliche Sprachpraxis von Großstadtkindern zeigen. Unsere Erlebnisse deuten darauf hin, daß mehrsprachige Kinder ein aus Elementen verschiedener Sprachen zusammengesetztes Sprachrepertoire besitzen, das sie je nach Kommunikationssituation unterschiedlich aktivieren. Sie sind also in der Lage, im Klassenzimmer einsprachig deutsch, aber mit Freunden, die das gleiche Sprachrepertoire besitzen, in mehreren Sprachen zu interagieren.

3. Umgang der Schule mit Mehrsprachigkeit

Es stellt sich nun die Frage, ob und wie die Schule es vermag, mit solchen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen angemessen umzugehen. Um dieser Frage nachzugehen, haben wir unter anderem untersucht, wie das Lernen und Lehren in einer Klasse aussieht, in der die Hälfte der Kinder mehrsprachig ist und in der die Lehrerinnen einsprachig sind. Dieser Frage möchte ich mit einem Ausschnitt aus unserem Tonmaterial nachgehen. Dabei handelt es sich um einen Mitschnitt aus dem Unterricht: Es ist die erste Stunde nach den Ferien, die Kinder sollen zunächst über ihre Ferien erzählen. Im Anschluß daran fordert die Lehrerin die Kinder auf, ihre Erlebnisse in Form eines Aufsatzes niederzuschreiben. Das Thema lautet: „Meine Ferien". Die Lehrerin kündigt an, daß sie, wie gewohnt, Wörter, deren Schreibung die Kinder nicht kennen, auf DIN A6-Zettel schreiben wird; so können die Kinder ihre Hilfe individuell in Anspruch nehmen. Während die Kinder an ihren Aufsätzen schreiben, geht die Lehrerin herum und hilft dort, wo es nötig ist. Wenn die Kinder fertig sind, zeigen sie ihre Texte der Lehrerin, die sie sogleich korrigiert (vgl. *Neumann* 1995, 16 f.).

Nun noch ein paar Angaben zu den Schülerinnen und Schülern, die im Ausschnitt eine Rolle spielen: „Thadeus und Sedat sind Freunde, sie sitzen nebeneinander und schreiben ihre Aufsätze gemeinsam. Thadeus kommt aus Polen und ist seit seinem siebten Lebensjahr in Deutschland. Sedat ist in Hamburg geboren, aber seine Eltern kommen aus Albanien. Auch die drei anderen beteiligten Jungen, Enrico, Görhan und Ünar, leben in einer mehrsprachigen Situation, ihre Eltern kommen aus Peru bzw. der Türkei. Maryn [...] lebt ebenfalls in einer bilingualen Familie. Sein Vater kommt aus Indonesien, seine Mutter ist Deutsche. Die einzige einsprachige Beteiligte ist die Lehrerin. Sie unterrichtet seit mehr als 20 Jahren, ist aber für den Unterricht

in mehrsprachigen Kontexten nicht eigens ausgebildet" (*Neumann* 1995, 17).

1 Lehrerin: [liest Thadeus' Text] mit meinen
2 Freunden – wie heißen die Freunde
3 Thadeus: hm [überlegt]
4 Lehrerin: weißt du das – paß auf – [mit anderer
5 Stimmlage, zitierend] meine Freunde heißen
6 [Im Hintergrund läuft ein Gespräch über Gespenster.]
7 Sedat?: Frau Teenhaus – kann ich das so
8 schreiben – mit Wolfgang
9 L.: mit Wol$
10 Enrico: war das ein [?]/ einer [?] oder zwei
11 Lehrerin: meine Freunde heißen – [langsam diktierend] meine Freunde
13 Thadeus: heißen [schreibt wohl dabei] – Ardiel kann
14 ich nicht schreiben – zu schwer (1,2 Sek.)
15 -Ardièl [aRd'jɛl]
16 Lehrerin: Adel [?]
17 Thadeus: Ardiel [aRd'jɛl]
18 Lehrerin: nochmal sags$
19 Thadeus: Ardiel [aRd'jɛl]
20 Enrico: Ardiel [‚R' überbetont]
21 [lautes Gespräch im Hintergrund]
22 Ünar: Ariel die Meerjungfrau [lacht]
23 Enrico: Ariel [?]
24 Lehrerin: Jimmy – ein bißchen lei$
25 Jimmy: wie wird (Schlamm) geschrieben
26 Lehrerin: ich komme gleich
27 Enrico: guck mal – (korrigierst) du mal
28 Lehrerin: heißen Ardiel
29 Thadeus: und
30 Lehrerin: Robert
31 Anda: Frau Teenhäusschen
32 Lehrerin: ja – du mußt einen Moment warten – und
33 Ünar?: [im Hintergrund] Silke hat sie immer Frau
34 Teehaus genannt
35 Thadeus: Przemek ['dzɛmɛk]
36 Lehrerin: [fragend] ['dzemek]
37 Thadeus: Przemek – ja
38 Sedat: du mußt bei mir noch Cihan ['tfi'jan]
39 schreiben
40 Ünar?: [liest wohl Thadeus' Text] meine Freunde
41 heißen
42 Lehrerin: so – ich hab jetzt erst versprochen zum
43 Enrico zu kommen – und dann komm ich
44 gleich zu dir
45 Sedat: [fragt die Lehrerin] Cihan ['tfi'jan]
46 Lehrerin: wie [?]
47 Sedat: Cihan – Cihan
48 Lehrerin: ach – das ist der
49 Sedat: nein – Cihan
50 Lehrerin: so [?] – [sich selbst bestätigend] könnte
51 sein – bei Namen ist das ein bißchen
52 schwierig

Ursula *Neumann* deutet diese Sequenz folgendermaßen:

„Die Lehrerin wird in ihrer Expertenfunktion als Beraterin in Rechtschreibproblemen von Sedat und Thadeus angesprochen. Sie reagiert aber [...] mit einem Vorschlag zur Textgestaltung. Sie fragt Thadeus nach dem Namen seiner Freunde, weil ihr die Idee für einen Anschlußsatz gekommen ist, um den Thadeus sie nicht gebeten hat. Thadeus versteht und akzeptiert ihren Vorschlag offensichtlich: Meine Freunde heißen ... Mit der Idee, die Namen der Freunde aufzuschreiben, hat sich die Lehrerin die dann folgenden Probleme selber aufgeladen: Wie werden [aRd'jɛl], ['dzɛmɛk] und ['tfi'jan] geschrieben? Thadeus fragt zuerst nach [aRd'jɛl], doch Frau Teenhaus weiß die richtige Schreibweise auch nicht. Indem Frau Teenhaus Thadeus bittet: ‚Sag's nochmal' [...], gibt sie der Meinung Ausdruck, daß sie selbst durch genaues Hinhören, wenn Thadeus deutlich artikuliert, die Schreibung des Wortes „heraushören" könne. Es gelingt nicht sofort: Erst nach zweimaligem Vorsprechen und dem hilfreichen Eingreifen von Enrico mit starker Betonung des ‚r' gelingt es der Lehrerin, [aRd'jɛl] zur Zufriedenheit von Thadeus nachzusprechen und aufzuschreiben. [Robert] geht ohne Probleme über die Bühne, aber bei ['dzɛmɛk] spielt es sich wieder so ab, daß die Lehrerin die Aussprache nachzuahmen versucht, Thadeus sie wiederholend bestätigt und sie daraufhin etwas niederschreibt. Erst bei dem vierten Namen geht die Sache schief. Sedat und Frau Teenhaus können zuerst keine Einigkeit über die Aussprache erzielen, dann macht die Lehrerin einen Verschriftungsvorschlag. Zu welchem Ergebnis dieser Versuch führt, wissen wir leider nicht; daß es sie selbst nicht überzeugt, drückt sie in der Rückfrage: ‚So? Könnte sein ...' und der Erklärung: ‚Bei Namen ist das ein bißchen schwierig' aus. So stößt die Lehrerin in dieser Situation an die Grenzen ihrer vertrauten Strategien. Sie kann die Schreibweise der Wörter nicht „heraushören", denn es sind die Klänge anderer Sprachen, die an ihr Ohr dringen [...]. Den zweisprachigen Kindern fällt es leicht, die Aussprache der Namen klar und deutlich zu wiederholen, der einsprachigen Lehrerin gelingt es in mehreren Versuchen nicht. Während die Kinder darauf vertrauen, daß die Lehrerin trotzdem die Fähigkeit besitzt, die von ihnen produzierten Laute in korrekte Schreibung zu übersetzen, wird der Lehrerin klar, daß sie es nicht kann und hier ihre Regel ‚man schreibt wie man spricht' versagt. [...] Frau Teenhaus stößt in [...]

diesem Incident an eine Grenze, an die sonst nur Kinder stoßen, wenn sie die ihnen nahegebrachte Rechtschreibtechnik des lautgetreuen Schreibens anwenden wollen. Da die Anweisung ‚hör genau hin' [...] für die Rechtschreibung irreführend ist, verweist ihre Verwendung auf den generellen Irrtum, Schrift sei Abbild der gesprochenen Sprache, nicht aber Ausdruck einer Konvention, die primär dem Lesen dient. [...] In einem unstrukturierten Unterrichtsgeschehen, in dem viele verschiedene Anforderungen geradezu an der Lehrerin zerren, löst Frau Teenhaus ungewollt ein Problem aus, das einen eigenen Unterrichtsgegenstand bildet, aber nicht bearbeitet wird" (*Neumann* 1995, 18 f.).

4. Schlußbemerkung

Was passiert (ist), so fragten wir uns, wenn unterschiedliches sprachliches Können und Wissen der Kinder und der Lehrkräfte aneinandergeraten; wie wirkt es sich aus, wenn das spezifische sprachliche Können und Wissen mehrsprachiger Kinder spezielle Anforderungen an die Lehrkräfte stellt? Ich komme zum Schluß. Ich habe versucht, anhand von Beispielen aus der alltäglichen Sprachpraxis von Großstadtkindern vorzuführen, daß und wie ihr sprachliches Wissen und Können von Mehrsprachigkeit durchdrungen ist. Mit dem Beispiel aus dem Unterricht habe ich versucht zu illustrieren, daß Lehrerinnen und Lehrer, die eine übliche Lehrerbildung durchlaufen haben, recht rasch und heftig an die Grenzen ihrer Berufskompetenz stoßen, wenn sie auf Phänomene reagieren müssen, die sich der Mehrsprachigkeit in der Schülerschaft verdanken. Was ist zu tun? In dem Rahmen dieses Beitrages kann ich nur eine Andeutung machen; ich entnehme sie einer Schrift von Ingrid *Gogolin*, die sich mit dieser Frage ausführlicher befaßt. *Gogolin* schreibt:

„[Damit die Veränderungen, die die Schule in Reaktion auf Mehrsprachigkeit in der Schülerschaft vornehmen muß], jetzt über das an vielen Schulen schon Geleistete hinausgehen können, bedarf es unbedingt der öffentlichen Stützung, der Eingriffe in Strukturen – also bildungspolitischer Absicherung und Förderung von Aktivitäten, administrativer Hilfen für die Schulen und gewiß auch der wissenschaftlichen Unterstützung und Begleitung. Einen Schritt in die richtige Richtung unternimmt beispielsweise das Land Nordrhein-Westfalen mit seinem Erlaß zur „Begegnung mit Sprachen in der Grundschule" und den flankierenden Maßnahmen der Materialentwicklung, der pädagogischen Betreuung von Schulprojekten und der Lehrerfortbildung. [Aber auch die Lehrerinnen und Lehrer selbst können viel zur nötigen Innovation beitragen. Ihnen] müßte ein allmählich wachsendes Vertrauen auf die Nützlichkeit der Erfahrungen vermittelt werden, die an Sprachverschiedenheit gewonnen werden können: daß sie einen unschätzbaren Beitrag dazu leistet, mehr von der Welt zu erfahren und zu verstehen als das unmittelbar Handgreifliche, also dazu, den eigenen Horizont zu erweitern. Dieser Vermittlungsprozeß, der wahrscheinlich vorläufig auf den schriftlichen Weg und auf die Lehrerfortbildung verwiesen ist, muß einschließen, daß Lehrerinnen und Lehrer in der Fähigkeit bestärkt werden, sich selbst zu befremden, ihre Grundüberzeugungen irritieren zu lassen. Sie müssen lernen, Situationen auszuhalten, als lehrreich zu begreifen und als Lernfelder zu gestalten, in denen nicht sie selbst, sondern die Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzen ein paar Schritte voraus sind. Denn das reiche Potential an Spracherfahrungen, das durch die vielsprachige Schülerschaft in die Schulen hineingetragen wird, kann nur für das Lernen aller aufgeschlossen werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich nicht dadurch verunsichert fühlen, daß ihnen die Kinder die Erfahrung, in zwei Sprachen zu leben, (vielleicht uneinholbar) voraushaben. Wenn Lehrerinnen und Lehrer gelernt haben, Mehrsprachigkeit als ein – wenn auch spannungsreiches – Erfahrungsfeld für sich selbst zu betrachten, dann sind sie wahrscheinlich das entscheidende Stück auf dem Weg vorangekommen, in den rasch sich wandelnden sprachlichen Verhältnissen, die die schulische Arbeit heute und künftig bestimmen, erfolgreich zu unterrichten" (*Gogolin* 1992, 184).

Literatur

5. Anhang

Transkriptionsregeln.

Hinweis: Es werden grundsätzlich literarische Transkriptionen angefertigt.

–	=	Sprechpausen, auch anstelle von Satzzeichen jeder Art
?:	=	Sprecher/in nicht identifizierbar
[?]	=	direkt hinter Wort: Wort fragend betont
[xxx]	=	kommentierende, erläuternde Bemerkung
(xxx)	=	schlecht verständlich
/	=	Abbruch, Selbstkorrektur
Felix?:	=	unsichere Sprecheridentifizierung
(x Sek.)	=	Pause
Wort	=	stark betont
[:::]	=	unverständlich
$	=	Unterbrechung oder gleichzeitiges Sprechen
„ „ „	=	Weglassen einer Äußerung oder einer Reihe von Äußerungen
Milchkaffee	=	das, was tatsächlich gesagt wird
Milchkaffee	=	Übersetzungen

Auer, P.: Zweisprachige Konversationen. Code-Switching und Transfer bei italienischen Migrantenkindern in Konstanz. (Universität Konstanz, Dissertation) Konstanz 1983.

Cimilli, N., Liebe-Harkort, K.: Sprachvergleich Deutsch-Türkisch. Düsseldorf 1976.

Gogolin, I.: Interkulturelles sprachliches Lernen. Überlegungen zu einer Neuorientierung der allgemeinen sprachlichen Bildung. Deutsch lernen 2 (1992), 183-197.

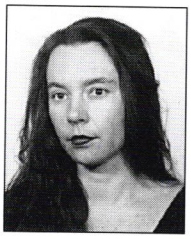
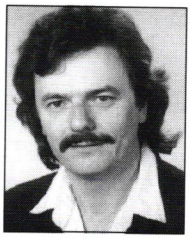
Gogolin, I., Neumann, U.: Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen. Rechenschaftsbericht zum Forschungsprojekt an die DFG. (Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Typoskript) Hamburg 1994.

Neumann, U.: Man schreibt wie man spricht wie man schreibt. In: *Reich, H.H., Gogolin, I.* (Hrsg.): Migrantenkinder in den Schulen Europas. Münster 1995.

Anschrift der Verfasserin:

İnci Dirim
Universität Hamburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Institut für Didaktik der Geographie, Geschichte, Politik und des Sachunterrichts
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg

İnci Dirim, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Interkulturelle Erziehung im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Annette Kracht, Hannover,
Alfons Welling, Köln

Migration und Zweisprachigkeit

Skizzierung eines sprachtherapeutischen Aufgabenfeldes

Zusammenfassung

Anhand zweier Individualkonzepte (Beispiele) werden lebensweltliche Bedingungen zwei- bzw. mehrsprachiger Personen im Kindes- und Jugendalter illustriert, wovon sich das zweisprachige Kind Weddat (6 Jahre) in Sprachtherapie befunden hat. Der Therapieprozeß wird ausschnitthaft dokumentiert. – Wir verfolgen in diesem Beitrag das Ziel, den Begriff Zweisprachigkeit (als Teilbegriff der Mehrsprachigkeit) inhaltlich (hier: sozial und sprachlich) zum Zwecke therapiedidaktischer Konstruktionen zu profilieren und dabei auf ein sprachbehindertenpädagogisches Praxisfeld aufmerksam zu machen, welches gegenwärtig größtenteils noch unbearbeitet erscheint. Inwieweit sich bisher die Sprachheil- bzw. Sprachbehindertenpädagogik als Theorie mit diesem Komplex beschäftigt hat, wird überblicksartig dargestellt und resümiert. Im weiteren richten wir unser Augenmerk (in einem kurzen Exkurs) auf einige Gesichtspunkte sprachsystematischer und zweitspracherwerbstheoretischer Art, soweit diese das Verhältnis von Erst- und Zweitsprache betreffen und therapiedidaktisch von Bedeutung sind. Beispielartig zeigen wir schließlich Konstruktionsprinzipien einer therapiedidaktischen Planung auf, die zwischen Therapiegegenstand, -ziel und -inhalt unterscheidet. Diese gründen in einem Sprachförderkonzept, das in den Praxisfeldern Diagnostik, Therapie und Beratung vom Anliegen der Kooperation mit den immigrierten Kindern und deren Familien getragen ist. Wesentliche Grundgedanken dazu, in Form von Thesen zusammengestellt, schließen diesen Beitrag ab.

1. Einleitung

Den kulturellen, gesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen der Migration stehen die verschiedenen Fachrichtungen der Sonderpädagogik bislang eher hilflos gegenüber. Weitgehend herrscht Konzeptionslosigkeit, ja sogar Ignoranz gegenüber allgemeinen und besonderen Förderbedürfnissen immigrierter zweisprachiger Kinder. Auch auf die Sprachbehindertenpädagogik trifft dies im wesentlichen zu (vgl. *Kracht/Welling* 1995).

Seit einigen Jahren steigen die Schülerzahlen immigrierter Kinder an allgemeinbildenden Schulen (einschließlich der Sonderschulen) stetig an (vgl. *Klemm* 1987). Kultusbürokratien einiger Bundesländer haben bereits begonnen, darauf mit Verwaltungsvorschriften zu reagieren (vgl. *Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen* 1993; *Kultusministerium des Landes Niedersachsen* 1993a, 1993b). Auch aus vielfachen Berichten von Kolleginnen und Kollegen ist bekannt, daß zunehmend mehr zweisprachige Kinder in vorschulischen und außerschulischen Einrichtungen (einschließlich der Therapiepraxen) vorgestellt werden: also von Migration betroffene Mitmenschen, die Hilfe suchen und Anspruch auf erzieherische, unterrichtliche und mitunter therapeutische Förderung haben.

Bei der Realisierung dieses Anspruches lassen sich eine Reihe von Hemmnissen vorwiegend inhaltlicher Art ausmachen. So erweist sich als eines der Hauptprobleme sprachpädagogischer Praxis, daß häufig versucht wird, diesen Kindern mit den auf Einsprachigkeit fußenden diagnostischen Methoden sowie unterrichtlichen und therapeutischen Ansätzen gerecht zu werden. Aber solange nicht die migrationsbedingten sozialen und vor allem sprachlichen Voraussetzungen dieser Kinder in angemessener Weise Berücksichtigung finden, müssen derartige Versuche fehlschlagen.

Eine Orientierung tut not, wobei sich der Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik nur vereinzelt Hinweise auf diese Aufgabenstellung entnehmen läßt. Ein problemangemessener Ansatzpunkt für die Konstruktion eines sprachtherapeutischen Praxiskonzeptes, das sich sowohl um die Lebenslage zwei-

sprachiger sprachbehinderter Kinder als auch um die sprachlichen Hintergründe Gedanken macht, ist nirgendwo erkennbar.

Das Problem läßt sich allgemein unter zumindest zwei zusammenhängenden Gesichtspunkten resümieren, unter dem des Sprachbehinderungsbegriffes und unter dem des Sprachbegriffes. Was den ersten Punkt betrifft, ist es theoretisch unmöglich, sich mit dem „klassischen" individuumzentrierten Begriff von Sprachbehinderung einem Aufgabenfeld zu nähern, das durch und durch als *soziales* auftritt und das deshalb sozialwissenschaftlich konstruiert werden muß (vgl. *Dittrich/Radtke* 1990; auf diesen Punkt gehen wir im vorliegenden Beitrag expressis verbis nicht weiter ein; eine gesonderte Veröffentlichung hierzu ist in Vorbereitung).

Was den zweiten Punkt betrifft, ist unseres Erachtens der Blick auf den hauptsächlichen Gegenstandsbereich verstellt, auf den der Sprache. Denn für das Bedingungsfeld behinderter Mehrsprachigkeit ist es charakteristisch, das es durch und durch *sprachlicher* Art ist. Alles scheint also auf die angemessene Konstruktion eines Sprachbegriffs hinauslaufen zu müssen. Diese Notwendigkeit wird beispielartig illustriert.

2. *Migration und kindliche Zweisprachigkeit – zwei Individualkonzepte*

Sprachpädagogisch ist es bedeutsam, das Leben der von Migration betroffenen Kinder und ihre Zweisprachigkeit in Abhängigkeit von den sozialen Bedingungen, unter denen ihre Zweisprachigkeit erworben wird, zu betrachten (vgl. *Oomen-Welke* 1992, 1994). Unter welchen Bedingungen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen erworben und möglicherweise auch gefährdet wird, zeigen zwei Beispiele, die unter folgenden zwei Leitfragen vergleichend analysiert werden: Aufgrund welcher Kriterien läßt sich Zweisprachigkeit bestimmen? Unter welchen Bedingungen entwickelt sich Zweisprachigkeit in der Migration?

2.1 Individualkonzepte (Beispiele)

Beispiel 1 (Ronak, 16 Jahre, Iranerin kurdischer Herkunft):

Ronak ist mit zwölf Jahren zusammen mit ihren Eltern und ihren zwei jüngeren Brüdern aus dem Iran geflüchtet. Nach einem sechsmonatigen Aufenthalt in Moskau führte sie die Flucht nach Deutschland. Zweisprachig im Herkunftsland Iran aufgewachsen (persisch/kurdisch), beschreibt sie ihren Lebensalltag folgendermaßen (R. = Ronak; I. = Interviewerin):

R.: *Zuhause haben wir kurdisch gesprochen, aber außerhalb hab ich dann mehr persisch gesprochen. Also in der Schule. Ich bin dann auch da fünf Jahre zur Schule gegangen, von der ersten bis zur fünften Klasse und hab da auch Persisch lernen müssen. Überall muß man persisch sprechen.*

Nach einigen Wochen des Einlebens in Deutschland besuchte Ronak eine in der nahegelegenen Kleinstadt befindliche Hauptschule. Dem Unterricht kann sie zunächst nur schwer folgen.

R.: *Und dann bin ich gleich von da aus zur Schule gegangen, als wir in dem kleinen Dorf waren, gleich in die sechste Klasse.*

I.: *Wie war das für dich?*

R.: *Das war das zweite Halbjahr natürlich erstmal. Und ich konnte die Sprache erst recht nicht, gar nicht. Ich hatte ja noch Russisch so im Kopf. Das war ein bißchen blöd. Und dann hab ich nach einer Zeit gemerkt, ich muß jetzt das lernen, sonst. Ich habe nichts verstanden in der Stunde. Es war alles schwierig. Und ich hab gemerkt, daß dieser Unterrichtsstoff, das hat mir gelegen. Ich konnte das alles. Aber ich konnte es nicht, im Mündlichen konnte ich es nicht zeigen. Im Schriftlichen war mit Mühe, aber ich konnte den ganzen Stoff.*

Nachdem Ronak durch zahlreiche außerschulische Deutschsprachkurse (zusammen mit den Eltern) zunehmend sicherer im Gebrauch der deutschen Sprache geworden war, konnte sie ein Gymnasium besuchen, wohl aufgrund des Durchsetzungsvermögens ihrer Eltern gegenüber Schulleitung und Lehrern, die dem Besuch einer weiterführenden Schule sehr kritisch gegenüberstanden. Ronaks lebensweltliche Mehrsprachigkeit (kurdisch, persisch, deutsch) wird durch weitere Fremdsprachen ergänzt.

I.: *Du mußtest ja dann in der Schule auch noch eine Fremdsprache lernen.*

R.: *Ja, in der Schule. Jetzt muß ich noch Französisch lernen. Seit der siebten Klasse mach ich das, bis zur zehnten.*

I.: *Und Englisch auch.*

R.: *Ja, Englisch auch.*

I.: *Das heißt ja, du bist fünfsprachig.*

R.: *Ja, so ungefähr. Obwohl ich Englisch und Französisch nicht perfekt kann und Deutsch eigentlich, hab ich auch immer noch meine Schwierigkeiten.*

Beispiel 2 (Weddat, 6 Jahre, türkischer Herkunft):

Weddat wohnt mit seinen Eltern und Geschwistern (der Bruder ist 13 Jahre, die Schwester 15 Jahre alt) in einer Kleinstadt in Norddeutschland. Die Familie lebt seit achtzehn Jahren ununterbrochen in Deutschland. Sie verließen die Türkei aus Gründen der Arbeitsimmigration, fahren jedoch in den Sommerferien regelmäßig in ihre Heimatstadt.

Zu Beginn des schulpflichtigen Alters wurde Weddat als „noch nicht schulfähig" eingestuft, angeblich vor allem aufgrund seiner sprachlichen Beeinträchtigungen. Er „sprach nicht viel", hieß es in der Schulakte, die hier als Quelle genutzt wird, und „man konnte sich kaum mit ihm verständigen". Daraufhin wurde Weddat in den (der Grundschule zugeordneten) Schulkindergarten eingewiesen, in dem er „schulvorbereitend gefördert" wurde. Im Mittelpunkt stand hierbei der Sprachsonderunterricht, der von einer Lehrerin aus der benachbarten Lernbehindertenschule mit ein bis zwei Wochenstunden durchgeführt wurde. Der Inhalt des Sonderunterrichts bestand hauptsächlich in einem „Training der Zungenmotilität" und im „Nachsprechen kurzer Sätze".

Aufgrund der relativ geringen sprachlichen Lernfortschritte im Sprachsonderunterricht wurde eine Sprachentwicklungsstörung vermutet und den Eltern nahegelegt, eine weitergehende ambulante Sprachtherapie durchzuführen, die dann auch aufgenommen wurde. Hier zeigte sich, daß es Weddat schwerfiel, sich in deutscher Sprache zu äußern, beispielsweise bei Bilderbuchbetrachtungen: Mal gebrauchte er Worte aus dem deutschsprachigen Wortschatz, ein anderes Mal aus dem türkischen. Der Bitte der Therapeutin, die geforderten Benennungen zunächst nur deutschsprachig vorzunehmen und danach türkisch, konnte er gezielt nicht nachkommen. So reagierte er weiterhin in Einwortäußerungen, mal auf deutsch, mal auf türkisch. In anderen Gesprächssituationen, in denen nicht auf einen gezielten Wechsel der Sprachen hingewiesen wurde, waren derartige Sprachmischungen nicht beobachtbar.

2.2 Aspekte einer vergleichenden Analyse

Um die verschiedenen Formen der Mehrsprachigkeit von Ronak und Weddat einzuschätzen, lassen sich zumindest zwei Analysekriterien ins Feld führen, zum einen das Kriterium ihrer lebensweltlichen Betroffenheit in der Migration, zum anderen das Kriterium der Besonderheit der zu erwerbenden Einzelsprachen. Diesbezüglich wollen wir im folgenden die Situation von Ronak und Weddat in einigen Aspekten vergleichend analysieren und dabei zunächst insbesondere auf die Lebensbedingungen eingehen.

Die Betrachtung ihres Sprachgebrauchs zeigt, daß beide mehr oder weniger differenziert *ihre* Sprachen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen verwenden können. Ronaks Fähigkeit, mehrere Sprachen zu gebrauchen und darüber in der deutschen Sprache zu reflektieren, ist so überzeugend, daß ihr die Kompetenz der Mehrsprachigkeit nicht abzusprechen ist. Ihre Sprachbeherrschung ist so perfekt, daß ihr der Wechsel der Sprachen keine Mühe zu bereiten scheint.

Und Weddat? Ist nicht auch *er* mehrsprachig (hier in einer Form der Zweisprachigkeit)? Erfüllt nicht auch er die an Ronaks Sprachgebrauch angelegten Kriterien? Würden wir die Bestimmung seiner Mehrsprachigkeit ausschließlich anhand linguistischer Kriterien vornehmen (zum Beispiel bezüglich des Grades der Beherrschung der einzelnen Sprachen, des Sprachwechsels etc.), so ließe sich feststellen, daß Weddat die deutsche Sprache „nicht richtig spricht" und damit auch nicht zweisprachig ist.

Formuliert man dagegen das Problem nicht linguistisch, sondern sprachpädagogisch,

dann stellt sich die Frage anders, nämlich als Frage nach dem Wert, den der Gebrauch mehrerer Sprachen durch Ronak und Weddat in ihren alltäglichen Lebenssituationen erlangt hat. Notgedrungen verändern sich bei dieser Fragestellung auch die Bewertungskriterien für die Einschätzung der verwendeten Sprachen. In diesem Sinne sind sowohl Ronak als auch Weddat zwei- beziehungsweise mehrsprachig, da ihre Erst- und Zweitsprachen lebensweltlich (das heißt in ihrem Alltag) von hoher Bedeutung sind. Indem wir dieses für die Bestimmung von Mehrsprachigkeit wesentliche (sprachpädagogische) Merkmal anführen, stellt sich die Frage nach den Bedingungen, unter denen Ronak und Weddat ihre Mehrsprachigkeit auf je individuelle Weise entwickeln konnten.

Ronak hat im Iran früh positive Erfahrungen mit der Zweisprachigkeit machen können. Die Muttersprache ihrer Eltern ist sowohl kurdisch (in der Familie) als auch persisch (als sogenannte öffentliche Sprache, also als Sprache der Mehrheit). Die kurdische Sprache wird von ihren Eltern gepflegt, weil sie ein wesentlicher Bestandteil der politischen und sozialen Identität als Iraner kurdischer Herkunft ist. Daneben erlebte Ronak jedoch gleichzeitig den hohen Stellenwert des Persischen in Kindergarten und Schule (ihre Eltern sind Lehrer für das Unterrichtsfach Persisch), so daß sich beide Sprachen „im Gleichschritt" entwickeln konnten, wenn sie auch in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedliche Bedeutung erlangten.

Im Unterschied zu vielen nach Deutschland zugewanderten Kindern wurde Ronak zudem in einer Sprache alphabetisiert (persisch), in der sie auch ihre weiteren Bildungsanliegen zu realisieren in der Lage war. So konnte sie sich in dieser Einheit verbaler Sprech- und Schriftsprache sprachlich produktiv und schulisch leistungsfähig erleben, die dadurch erworbenen Kompetenzen als wichtige Grunderfahrungen auch in deutschen Bildungseinrichtungen nutzen und weiterentwickeln und so ihre persönliche und sprachliche Identität stärken (vgl. z.B. ihre Äußerung *... und dann hab ich nach einer Zeit gemerkt, ich muß jetzt das* [die deutsche Sprache; d. Verf.] *lernen*).

Weddat hat unter anderen Bedingungen seine Zweisprachigkeit entwickeln müssen. Die „Einheit" der Zweisprachigkeit, die Ronak in ihrer Lebenswelt u.a. durch die Bilingualität ihrer Eltern erfahren hat (sie kommt aus einem Gebiet im Iran, in dem sehr viele Kurden leben), stellt sich für Weddat anders dar. Seine Zweitsprache, die deutsche Sprache als Sprache der Mehrheit im „Gastland", erlangte in seinen ersten Lebensjahren nur sehr geringe Bedeutung. Mit Eintritt in den Kindergarten erlebte Weddat, daß die Voraussetzungen, die er durch seine Erstsprache (Muttersprache) in den Alltag der Einrichtung hätte einbringen können, nicht berücksichtigt wurden: So konnte er den identitätsfördernden Gebrauch seiner Erstsprache in den nationalen Bildungseinrichtungen des „Gastlandes" nicht mehr und den bedürfnisbezogenen Gebrauch der Zweitsprache noch nicht lebendig werden lassen.

Für beide ist, unabhängig von der linguistischen Kompetenz in ihren jeweiligen Sprachen, die Mehrsprachigkeit lebensweltlich, das heißt in ihren alltäglichen Lebenssituationen, unterschiedlich wichtig geworden. Als interpretatives Resümee kann also festgehalten werden, daß bei Weddat und Ronak die unterschiedlichen Dimensionen von Zwei- resp. Mehrsprachigkeit in Abhängigkeit von den sozialen Bedingungen, unter denen sie sich entwickelt hat (und sich weiter entwickelt), genauer zu bestimmen sind. Dies voraussetzend, drängt sich die Frage auf, inwieweit Weddat sprachbehindert ist.

Auf der Grundlage der hier vorgestellten handlungstheoretischen Interpretation ist davon auszugehen, daß Weddats Sprachbehinderung nicht in organischen Bedingungen, sondern in solchen dieses Kultursystems zu suchen ist, in einem verallgemeinerten Sinne also ein sozialwissenschaftlicher Begriff von Sprachbehinderung ein brauchbares und verläßliches Kriterienmuster bereitstellen würde. Wie weit die Sprachbehindertenpädagogik als Theorie von einem Begriff dieser inhaltlichen Qualität entfernt ist, zeigt der folgende kurze Abriß zum Stand der Diskussion der hier behandelten Thematik.

3. *Sprachbehindertenpädagogik und Migration – ignorant und konzeptionslos?*

Betrachtet man nun das Problemfeld Zweisprachigkeit im Meinungsspektrum von Sprachheilkunde, Logopädie und Sprachbehindertenpädagogik der vergangenen Jahrzehnte, so lassen sich typische Zugriffsweisen feststellen, die in der Tabelle überblicksartig dargestellt sind (ausführlich vgl. *Kracht/Welling* 1995).

Als exemplarische Vertreter der ersten Denkgeneration sollen *Gutzmann* (^{2}1912), *Seeman* (^{2}1965) und *Böhme* (1981, 1983) genannt werden. Insgesamt gesehen machen die Ausführungen der sprachheilkundlichen und phoniatrisch-logopädisch ausgerichteten Autoren teils auf die *Gefahr* (z.B. *Gutzmann, Seeman, Böhme*), teils aber auf die *Vorteile* (*Keilmann/Zickgraf* 1992) zweisprachiger Erziehung aufmerksam. Sprachbehindertenpädagogische Überlegungen aus den siebziger und achtziger Jahren (*Dupuis* 1978;

VertreterInnen	**Perspektiven**	**Maßnahmen**
Gutzmann (^{2}1912), Seeman (^{2}1965), Böhme (1981, 1983);	Gefahr zusätzlicher Erkrankungen bei Zweisprachigkeit	bilinguales Lernen erst *nach* dem Erwerb der Erstsprache
.....	.....	.....
Keilmann/Zickgraf (1992)	Vorteile von Zweisprachigkeit	zweisprachige Erziehung von Anfang an
Heidtmann (1981)	„... das Problem ‚Ausländer' aus der Sicht der Sprachbehindertenpädagogik"	Prinzipien, Methoden und Medien wie bei sprachentwicklungsgestörten deutschsprachigen Kindern
.....	.....	.....
Dupuis (1978), Herbst/Yilmaz (1985) Zellerhoff (1989)	Notwendigkeit zweisprachiger Erziehung	Integrative Förderung;
	Wert der Erstsprache für die Sozialisation des Kindes	Intensive Elternberatung;
		Erstsprache als Ausgangspunkt;
		bikulturelle(r) und zweisprachige(r) Unterricht und Therapie
Ünsal/Wendlandt (1991), Wendlandt (1992a), Wendlandt (1992b), Wendlandt et al. (1991)	Entwicklungszusammenhang von Erst- und Zweitsprache	ausgewogene Zweisprachigkeit in Beratung und Therapie
	„doppelte Halbsprachigkeit"	
	Brüche im Spracherwerb – fehlende Trennungsfähigkeit der Sprachen	

Tabelle 1: „Ansätze" im Rahmen der Sprachheilpädagogik zum Problemfeld Mehrsprachigkeit bzw. Zweisprachigkeit, aufgeschlüsselt anhand der Kriterien, Perspektiven *und therapeutische bzw. pädagogische* Maßnahmen

Herbst/Yilmaz 1985; *Zellerhoff* 1989) verweisen auf die *Notwendigkeit* – sensu Unvermeidlichkeit – und auf den *Wert* zweisprachiger Erziehung immigrierter Kinder. Einen inhaltlich völlig anderen Standpunkt nimmt *Heidtmann* (1981) ein, wenn sie annimmt, „(...) das Problem ‚Ausländer' aus der Sicht der Sprachbehindertenpädagogik" sei lösbar, weil Sprachbehinderte und „ausländische Kinder" gleichermaßen und „in gleicher Weise" von der „allgemeinen Umgangssprache" (= deutsch) abwichen.

Seit kurzem befindet sich der Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit" in der Diskussion (*Ünsal/Wendlandt* 1991; *Wendlandt* 1992a, 1992b, *Wendlandt* et al. 1991). Damit ist gemeint, daß zweisprachige, entwicklungsgefährdete Kinder weder die Erst- noch die Zweitsprache im erwartungsüblichen Maße erwerben, also aufgrund eines „Bruches" im Spracherwerb „doppelt halbsprachig" sind (fehlende Trennungsfähigkeit der Erst- und Zweitsprache, Einschränkungen im Wortschatz, Artikulationsschwierigkeiten, Störungen des Redeflusses). Mit diesem Begriff wurden ursprünglich aber völlig andere Kriterien verbunden, nämlich zweitspracherwerbstheoretische (vgl. *Fthenakis* et al. 1985, 57), weshalb die Verwendung dieses Begriffes in einem sprachbehindertenpädagogischen Zusammenhang nicht gerechtfertigt ist. Allenfalls könnte nach „dem Stammler", dem „Dysgrammatiker" usw. eine neue Sammelkategorie sprachlich gefährdeter Kinder entstehen: „der doppelt Halbsprachige". Mit seiner Verwendung wird zudem der Eindruck erweckt, man wüßte bereits ganz genau, was zweisprachige Kinder als „ganze" Sprachen beherrschen müßten, wenn von „halben" beziehungsweise „zwei mal halben" Sprachen die Rede ist. Ein derartiges optimistisches Bild vom bereits sicheren Wissen um (zweit-) sprachliche Gesetzmäßigkeiten und Bewertungsmaßstäbe hat gegenwärtig keine realistische Grundlage (zur Kritik im einzelnen vgl. *Kracht/Welling* 1995).

4. *Zweisprachigkeit als Problem – Ansatzpunkte einer therapiedidaktischen Konstruktion*

Im wörtlichen Sinne „not-wendige" (das heißt: die Not wendende) Perspektiven für die sprachbehindertenpädagogische Arbeit mit zugewanderten Kindern sind, bildungszielorientiert, auf die selbstbestimmte Lebensgestaltung der Betroffenen im Gastland und damit auf den differenzierten Gebrauch mehrerer Sprachen ausgerichtet. Die in dieser Voraussetzung ausgedrückte Wertschätzung der Förderung von Mehrsprachigkeit hat auch in der therapeutischen Arbeit, soweit diese denn notwendig wird, ihre Gültigkeit. Diese These möchten wir anhand ausgewählter Aspekte sprachtherapeutischer Arbeit mit Weddat verdeutlichen.

4.1 Aspekte einer therapiedidaktischen Analyse

Weddat hat bei den ersten Begegnungen unter den Bedingungen der ambulanten Sprachtherapie, von der hier berichtet wird, seine Sprache(n) nur sehr eingeschränkt verwendet. Die wenigen von ihm gemachten Äußerungen zu Beginn der Therapie bestanden oft aus Nachsprechen einzelner Äußerungen der Therapeutin, ohne daß eine solche Leistung ausdrücklich gefordert worden wäre. Das Erlernen der deutschen Sprache verband Weddat anscheinend mit Nachsprechleistungen, die von der Therapeutin als Hinweis auf eine bestimmte häusliche Übungspraxis und vorhergehende Erfahrungen mit sprachförderlichen Maßnahmen im Schulkindergarten interpretiert wurden. Bei Geltung des Prinzips, Zweisprachigkeit als zentrale Entwicklungsvoraussetzung des Kindes stets zu berücksichtigen, das heißt, daß der Gebrauch mehrerer Sprachen in einer zweisprachig gestalteten Therapiesituation zu ermöglichen ist, bezog sich eine erste Konsequenz im wesentlichen auf folgenden Aspekt: Die angestrebte Analyse der Spontansprache Weddats beruht auf der Voraussetzung, daß er in den strukturierten diagnostischen Situationen den Wert sprachlicher Kommunikation in mehreren Sprachen erfahren kann.

In der Tat wurden zweisprachige Interaktionspartner (Eltern, Geschwister und Freunde) in die Diagnostik und Therapie einbezogen. Die Zweitsprache Deutsch konnte für Weddat in den Handlungszusammenhängen insoweit an Wert gewinnen, als sie in für ihn bedeutungsvollen Spiel- und Gesprächssituationen

mit der monolingualen Sprachtherapeutin notwendig wurde.

Nach einigen Wochen waren die Voraussetzungen für eine erste Spontansprachprobe, die bekanntlich den selbstbestimmten Sprachgebrauch des Kindes zur Voraussetzung hat, geschaffen. Als Beispiel aus der Spontansprachanalyse zur Bestimmung therapierelevanter Lerngegenstände verweisen wir auf die Partizipbildung als *einen* der möglichen sprachlichen Problembereiche. Hierzu zunächst einige ausgewählte Äußerungen Weddats:

Wo hast du gekauft?
Und warum hat du nicht das kauft?
Mein Bruder macht und das geht.
Warum hat du nicht so klein gekauft?

Bevor wir im weiteren diese Beispieläußerungen zum Anlaß für therapiedidaktische Überlegungen nehmen, seien in einem knappen Exkurs einige grundwissenschaftliche Hinweise gegeben, die wir im Rahmen einer therapiedidaktischen Konstruktion zur Bestimmung des sprachtherapeutischen Gegenstandsbereiches (Therapieinhalt, Therapieziel) als nützlich erachten (siehe Kasten Seite 82).

4.2 Aspekte einer therapiedidaktischen Konstruktion der Therapie mit Weddat

Die Förderung von Mehrsprachigkeit zugewanderter sprachbehinderter Kinder ist aus bereits genannten Gründen übergeordnetes Bildungsziel sprachtherapeutischer Arbeit. Solange zweisprachige Sprachtherapeuten nur in geringer Anzahl in sprachtherapeutischen Praxisfeldern aktiv an der Umsetzung dieser sehr anspruchsvollen Forderung beteiligt sind, muß wohl noch von der gezielten Vermittlung sprachlicher Lerngegenstände in den Erstsprachen der Kinder Abstand genommen werden. Trotz alledem bieten sich vielfältige Möglichkeiten, die lebensweltlich bedeutsame Zweisprachigkeit der Kinder in der sprachbehindertenpädagogischen Praxis zu berücksichtigen.

Die folgenden Anmerkungen bezüglich der spezifisch sprachlichen Therapie mit Weddat beziehen sich zwar explizit auf einen sprachlichen Gegenstandsbereich in der Zweitsprache Deutsch, ermöglichen jedoch implizit eine zweisprachige Auseinandersetzung mit dem Therapieinhalt durch die Wertschätzung sprachlichen Handelns in zwei Sprachen.

Die Analyse der Zweitsprache Weddats zeigt auf, daß er schon wesentliche Markierungen des Perfekt im Deutschen erworben hat, und zwar was den Gebrauch von Auxiliaren (teilweise), die eingeschränkte Markierung des Partizips *ge-* sowie die Endstellung des Verbs betrifft.

Da Weddat das Perfekt zuweilen noch gar nicht verwendete (vgl. Äußerung *Mein Bruder macht und das geht*) und es dadurch zu mißverständlichen Situationen gekommen war, in denen er seine Sprache nicht erwartungsüblich und zielgerichtet hatte realisieren können, wurde die Perfektbildung als grammatischer Gegenstandsbereich für die Therapie gewählt. Sprachtherapeutisch nicht unwichtig war die Information eines türkischen Muttersprachenlehrers, der um Rücksprache gebeten wurde, daß Weddat die türkische Perfektbildung bereits beherrschte.

Therapiedidaktisch galt, daß das Therapieziel (hier: Perfektbildung) mit einem Therapieinhalt verbunden wurde, der sinnkonstituierend wirksam und persönlich bedeutsam war, an den er also aufgrund seiner Erfahrungen anknüpfen konnte (Beispiel: Rekonstruktionen typischer Tätigkeiten bei einer Türkeireise in den Sommerferien).

Der Therapieinhalt (hier: Tätigkeiten im Zusammenhang mit einer Reise) konnte durch spezifisches Material eingebunden werden. (Beispiel: Das Erstellen einer Bildergeschichte oder eines Reisebuches durch Zeichnungen, Fotos, Bilder usw.; vgl. *Welling* 1990).

Die therapierelevanten sprachlichen Strukturen wurden durch ausgewählte Methoden und Techniken (hier: Modelliertechniken, vgl. *Dannenbauer* 1992) vermittelt (Beispiel: forced alternative questions – *Bist du gefahren oder geflogen?*).

Soweit die anhand des Kindes Weddat ausschnitthaft beschriebenen Praxiserfahrungen. Sie gründen auf einer Therapiedidaktik, die die Mehrsprachigkeit zugewanderter Kinder für wert erachtet und sie therapeutisch deshalb angemessen zu berücksichtigen sucht.

Exkurs

Grundlagenwissenschaftliche Orientierungen sind Teil therapiedidaktischer Planung. Im gegebenen Zusammenhang halten wir es für notwendig, sprachsystematische und spracherwerbstheoretische Analyseaspekte zu befragen. Untersuchungen zum simultanen Zweisprachenerwerb von Kindern zeigen nämlich, daß es sprachliche Markierungen gibt, die von ihrer Systematik her unterschiedlich komplex sind und daher auch später erworben werden als andere (vgl. *Slobin* 1974, 1985a, 1985b). So können unterschiedliche Sprachen gleiche Bedeutungen mit ganz unterschiedlichen formalen Mitteln ausdrücken, was therapiedidaktisch nicht unerheblich ist. So ist beides, sowohl das Wissen um die Komplexität einer sprachlichen Struktur in der einen oder anderen Sprache (z.B. die sprachliche Realisierung des Konzeptes „Zeit" im Türkischen und Deutschen) als auch das Wissen um den Erwerb dieser sprachlichen Strukturen, sprachdiagnostisch aufeinander zu beziehen, um den Gegenstandsbereich der Therapie zu profilieren.

1. Sprachsystematische Aspekte

Exemplarisch soll der sprachsystematische Aspekt anhand der Perfektbildung in der deutschen und türkischen Sprache verdeutlicht werden.
Perfektbildung im Deutschen: Die Auxiliare (Hilfsverben, die der Tempusbildung dienen) und das Partizip *ge-* am Verb in Endstellung bilden das Perfekt.

Beispiele: *Ich habe das Mädchen gesehen. Ich bin schnell gelaufen.*

Perfektbildung im Türkischen (vgl. *Liebe-Harkort* 1989): Die Perfekt- und Imperfektbildung erfolgt durch das Anhängen von Infixen an den reinen Verbalstamm. Es folgen dann die Personalsuffixe; „haben" und „sein" als Auxiliare existieren nicht.

Beispiele:	*gör + mek*	– *sehen*
	gör + dü + m	– *Ich sah. Ich habe gesehen.*
	gör	– Verbalstamm
	dü	– Perfekt- und Imperfektbildung durch Infix
	m	– 1. Person Singular durch Suffix -

2. Spracherwerbstheoretische Aspekte

Hinsichtlich des Erwerbs der Perfektbildung wollen wir uns auf Aspekte des Erst- und Zweitspracherwerbs im Deutschen beschränken. Anmerkungen zur Entwicklung der Perfekt-Bildung in der Erstsprache Deutsch (Phasen nach *Clahsen* 1986):

Phase II: Perfektbildung ohne Auxiliare und Partizip
(Beispiel: *Mama macht.*)

Phase III: Partizip mit *(g)e*-Übergeneralisierung der schwachen Form
(Beispiele: *Ich hab gegeht. Ich hab etrinkt.*)

Phase IV: Zusammengesetzte Zeiten mit *sein* und *haben*; Übergeneralisierung von *haben*
(Beispiel: *Ich hab gelaufen.*)

3. Überlegungen zur Perfektbildung in der Zweitsprache Deutsch

Das Wissen um unterschiedliche Voraussetzungen für den Erst- und Zweitspracherwerb ermöglicht eine differenzierte Hypothesenbildung über sprachliche Strukturbereiche in der Zweitsprache. So beinhalten die muttersprachlichen Vorkenntnisse des Kindes die Einsicht in das syntaktische Prinzip von Sprachen. Für den Zweitspracherwerb im Deutschen gilt die Schlußfolgerung, daß die Perfektbildung nicht gleichzeitig mit dem Erwerb des syntaktischen Prinzips vollzogen wird (vgl. Phase II), sondern schon sehr viel präziser an den einzelsprachlichen Strukturbereichen der deutschen Sprache orientiert ist. *Felix* (1982) weist in diesem Zusammenhang auf das Phänomen der „Dekomposition von Zielstrukturen" hin. Das heißt, daß auch im Erwerb der Zweitsprache eine Prozeßorientierung beim Aufbau formalsprachlicher Strukturen zu beobachten ist. So ist auch dieser Prozeß durch Regelhaftigkeiten gekennzeichnet, die eine entwicklungschronologische Betrachtung des Zweitspracherwerbs impliziert.

4. Zum Verhältnis von Erst- und Zweitsprache

Als Beispiel kann der Gebrauch von Auxiliaren angeführt werden, der im Türkischen für die Tempusbildung nicht notwendig ist. So ist zu vermuten, daß aufgrund dieser formalen Komplexität der Erwerb der Perfektbildung im Deutschen von einer längeren Erwerbsdauer gekennzeichnet ist. Dies darf jedoch nicht dazu führen, Unterschiede in den formalen Strukturen von Erst- und Zweitsprache generell zu Annahmen über Fehler in der Zweitsprache aufgrund von Interferenzen zu benutzen (vgl. Auseinandersetzung mit der Kontrastivhypothese bei *Kracht/Welling* 1995). Vielmehr sollte das Wissen über die unterschiedliche Komplexität formaler Mittel in verschiedenen Sprachen eine voreilige Pathologisierung des Spracherwerbs zugewanderter Kinder wie Weddat vermeiden.

Abschließend sollen nun die Hauptgedanken dieses Beitrages zusammengefaßt werden. Die Darstellung in Thesenform symbolisiert den relativ unabgeschlossenen Stand der Erarbeitung einer pädagogischen Sprachförderkonzeption, die in Kooperation mit dem sprachlich beeinträchtigten oder behinderten zweisprachigen Kind realisiert wird.

5. *Einige Schlußfolgerungen für ein sprach(behinderten)-pädagogisches Förderkonzept – Thesen*

1. In der Regel sind zugewanderte Menschen – unter Bedingungen der Migration – *zweisprachig.*
2. Zweisprachigkeit ist für die Persönlichkeitsentwicklung von Wert und deshalb für den einzelnen Menschen *identitätsbildend.*
3. Zweisprachigkeit kann nur dort identitätsförderlich wirksam werden, wo sie in *alltäglicher Zusammenarbeit* als *bedeutsam und wertvoll* erfahren werden kann.
4. Die *gegenwärtigen Migrationsbedingungen* sind wertschaffender Identitätsbildung seitens der (unmittelbar und mittelbar) von Migration Betroffenen nicht sehr zuträglich, ja, sie sind zuweilen menschenunwürdig.
5. Viele der von Migration betroffenen Menschen erleben die für sie verbesonderten Lebenswelten (in Gesellschaft, Familie, Schule usw.) als *entwicklungsbehindernd.*
6. Einer *lebensweltlich* (d.h. im Alltag der Menschen) verankerten Zweisprachigkeit kommt unter gegenwärtigen Bedingungen nicht der ihr gebührende Wert zu. Deshalb wird die Möglichkeit vieler Menschen, ihr Leben *selbstbestimmt* in die Hand zu nehmen, beeinträchtigt.
7. Derartige Entwicklungsstörungen können zu *Beeinträchtigungen der Herausbildung sprachlicher Handlungsfähigkeit* führen. Dies wiegt besonders schwer bei Kindern, die dadurch *in ihrer sprachlichen Entwicklung behindert werden.*
8. Gerade der (in den Köpfen von Erwachsenen) entzweiende *Dualismus* von Erst- und Zweitsprache ist eine zentrale behindernde Bedingung identitätsförderlicher Zweisprachigkeit.
9. Bei zweisprachigen sprachbehinderten Kindern geht es nicht um die eine oder andere Sprache als solche, sondern um das *Verhältnis der Sprachen* zueinander und um ihren *kulturell bedeutsamen Gebrauchswert,* den diese Sprache im lebendigen Austausch der Menschen gewinnen können.
10. *Therapeutische Praxis* befaßt sich nicht mit der bloßen „Einübung der deutschen Sprache". Vielmehr betont sie die *Einheit von Erst- und Zweitsprache* und stellt sprachförderliche Bedingungen her, welche die kulturelle Bedeutung von Zweisprachigkeit im Auge haben.
11. Ein *praxistaugliches sprachtherapeutisches Konzept* stützt sich auf die *Grundlage des gemeinsamen Lebens von Menschen* in einer vielgestaltigen Lebenswelt, setzt die Einzelsprachen (Erst- und Zweitsprache) zueinander und zu der wirklichen Lebenswelt des Kindes in Beziehung und läßt diese für das Kind Bedeutungen erlangen.
12. *Diagnostische Praxis* erfaßt demnach nicht „die Sprachprobleme ausländischer Kinder". Sie ist vielmehr darauf gerichtet, die *einzelsprachlichen* Besonderheiten beim Kind zu erkennen und sie im *lebensweltlichen Kontext* der Betroffenen zu interpretieren.
13. Ein *praxistaugliches sprachdiagnostisches Konzept* läßt sich von den *Postulaten des Therapiekonzeptes* leiten. Es macht sich deshalb Gedanken sowohl aus sprachsystematischer, (zweit-)spracherwerbstheoretischer als auch aus allgemeiner entwicklungstheoretischer Perspektive, um aus Erkenntnissen und Beurteilungen des sprachlichen Gegenstandsbereiches die Ziele und Inhalte einer Sprachtherapie begründet abzuleiten.
14. Eine so verstandene *sprachspezifische Therapie und Diagnostik* bedarf zu ihrer Fundierung gleichermaßen einer bildungsziel- und lebensweltbezogenen Vergewisserung der *allgemeinen Förderbedürfnisse des Kindes.*

Literatur

Böhme, G.: Mehrsprachigkeit und Sprachheilkunde. HNO 29 (1981), 278-281.

Böhme, G.: Klinik der Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen. Stuttgart ²1983.

Clahsen, H.: Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin 1986.

Dannenbauer, F.M.: Grammatik. In: *Baumgartner, S.; Füssenich, I.* (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München 1992, 123-203.

Dittrich, E.J.; Radtke, F.O.: Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In: *Dittrich, E.J.; Radtke, F.-O.* (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen 1990, 11-40.

Dupuis, G.: Sprachentwicklung, Förderung und therapeutische Hilfen bei Kindern ausländischer Arbeitnehmer. Sonderschule in Niedersachsen (1978), 78-85.

Felix, S.W.: Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen 1982.

Gutzmann, H.: Sprachheilkunde. Vorlesungen über die Störungen der Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Therapie. Berlin ²1912.

Heidtmann, H.: Ausländer als Zielgruppe der Sprachbehindertenpädagogik. In: *Hesse, G.; Reinartz, A.* (Hrsg.): Aktuelle Beiträge zur Sprachbehindertenpädagogik. Berlin 1981, 224-240.

Herbst, L.; Yilmaz, C.: Sozialisationsbedingte Spracherwerbsstörungen bei türkischen Schülern in der Eingangsstufe für Sprachbehinderte. Zeitschrift für Heilpädagogik 36 (1985), 180-191.

Keilmann, A.; Zickgraf, M.: Erhöht eine zweisprachige Erziehung die Wahrscheinlichkeit einer Sprachentwicklungsverzögerung? Sprache-Stimme-Gehör 16 (1992), 154-155.

Klemm, B.: Bildungsbe(nach)teiligung ausländischer Schüler in der Bundesrepublik. Westermanns Päd. Beiträge 39 (1987), 34-40.

Kracht, A.; Welling, A.: Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 8. Berlin 1995, 365-404.

Kultusministerium des Landes Niedersachsen: Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft (Erlaß des MK vom 3. Februar 1993 – 3064 – 81625). Schulverwaltungsblatt 45 (1993a), 27-37.

Kultusministerium des Landes Niedersachsen: Muttersprachlicher Unterricht jetzt auch in Farsi (Persisch), Vietnamesisch und Arabisch an Niedersachsens Schulen möglich (Presseinformation Nr. 114/93 vom 29. Oktober 1993). Hannover 1993b.

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Ausländische Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer – Amtliche Schuldaten 1992/1993. Statistische Übersicht Nr. 244 (Z C 3.35-65/1 Nr. 8/93). Düsseldorf 1993.

Liebe-Harkort, K.: Türkisch für Deutsche. Frankfurt a.M. ¹¹1989.

Oomen-Welke, I.: Interkulturelle Aspekte als neue Anstöße für den Sprachunterricht. Interkulturell (1992), 42-63.

Oomen-Welke, I.: Veränderte Lernsituationen in der multikulturellen Gesellschaft. Schweizer Schule 7-8 (1994), 17-35.

Seeman, M.: Sprachstörungen bei Kindern (i. Orig. 1955). Berlin ²1965.

Slobin, D.I.: Universalien der grammatischen Entwicklung bei Kindern (i. Orig. 1970). In: *Bühler, H.; Mühle, G.* (Hrsg.): Sprachentwicklunsgpsychologie. Weinheim 1974, 137-152.

Slobin, D.I. (Ed.): The crosslinguistic study of language acquisition. Vol. 1: The data. Hillsdale (N.Y.) 1985a.

Slobin, D.I. (Ed.): The crosslinguistic study of language acquisition. Vol. 2: Theoretical issues. Hillsdale (N.Y.) 1985b.

Fthenaiks, W.; Sonner, A.; Thrul, R.; Walbinger, W.: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München 1985.

Ünsal, F.; Wendlandt, W.: Doppelte Halbsprachigkeit bei türkischen Migrantenkindern. In: *Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.* (dgs), LV Hessen (Hrsg.): Behinderung – Pädagogik – Sprache. Gießen 1991, 326-333.

Welling, A.: ‚Therapieheft' – ein nützliches Hilfsmittel zur gemeinsamen Dokumentation von Sprachlernprozessen? Grundzüge eines Konzeptes zur Begründung einer Methode. Die Sprachheilarbeit 35 (1990), 4-12.

Wendlandt, W.: Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. Stuttgart 1992a.

Wendlandt, W.: Grundkenntnisse und Handlungshilfen für den Umgang mit zweisprachig aufwachsenden Kindern in der sprachtherapeutischen Praxis. Sprache-Stimme-Gehör 16 (1992b), 43-47.

Wendlandt, W.; Tekbasaran, C.; Ünsal, F.: Sprachheilpädagogische Arbeit mit türkischen Kindern, Jugendlichen und deren Familien. In: *Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.* (dgs), LV Hessen (Hrsg.): Behinderung – Pädagogik – Sprache. Gießen 1991, 310-333.

Zellerhoff, R.: Sprachstörungen bei Mehrsprachigkeit. Die Sprachheilarbeit 34 (1989), 181-183.

Anschriften der Verfasser:

Annette Kracht
Fachbereich Erziehungswissenschaften I
Lehreinheit Sonderpädagogik
Abt. Sprachbehindertenpädagogik
Bismarckstraße 2
30173 Hannover

Prof. Dr. Alfons Welling
Universität zu Köln
Klosterstraße 79b
50931 Köln

MAGAZIN

dgs – Nachrichten

LG Rheinland-Pfalz

Prof. Dr. Edmund Westrich Ehrenvorsitzender der rheinland-pfälzischen Landesgruppe

Das Jahr 1994 bot der rheinland-pfälzischen Landesgruppe einen besonderen Anlaß zum Feiern: Fand doch die 20. dgs-Fortbildungstagung, aus einer ursprünglich von Sonderschullehrern privat organisierten „Stotter-AG" entstanden, im romantischen Hunsrückdorf Kleinich statt. Grund genug, die eigenen Wurzeln zu erinnern und zu würdigen. „Wurzelstock" der in Rheinland-Pfalz ausgebildeten Sprachheilpädagogen ist unbestritten Professor Dr. Edmund *Westrich*, ab 1971 erster Inhaber des Lehrstuhls für Sprachsonderpädagogik in Mainz und langjähriger Vorsitzender der dgs-LG Rheinland-Pfalz. In Würdigung seines sprachheilpädagogischen Werkes und seiner engagierten Arbeit für die dgs beschloß der Landesvorstand, Herrn Professor Dr. *Westrich* zum Ehrenvorsitzenden der rheinland-pfälzischen Landesgruppe zu ernennen und ihn zum Jubiläumstreffen nach Kleinich einzuladen.

Dort – in urgemütlicher Atmosphäre – sprach der alte Meister noch einmal zu seinen Schülern, die nunmehr zum größten Teil in langen Praxisjahren Erfahrungen sammeln konnten. Im Mittelpunkt seiner Lehre steht die These, daß nicht die Sprache eines Menschen gestört oder beeinträchtigt ist, sondern der Mensch in seiner Sprachlichkeit unzulänglich ist. Im Sinne der Phänomenologie *Husserl*s gilt es zu verstehen, daß sprachbeeinträchtige Menschen nicht oder nur unzureichend in der Lage sind, ihre Bewußtseinsinhalte mit Hilfe der von der Mitwelt gebrauchten und von ihr übernommenen Zeichen zu artikulieren. Der Mensch lernt nicht „die Sprache", „die Artikulation" oder „die Grammatik", sondern er erwirbt seine Sprache als Tätigkeit im Dialog mit den Bezugspersonen. Dabei sind die Ansprache von außen und das Erleben der Bedeutsamkeit der sprachlichen Äußerungen der Bezugspersonen wesentlich. Über wahrnehmendes, handelndes, verstehendes und symbolisches Erleben baut das Kind Ich-Bewußtheit auf, lernt Bewußtseinsinhalte zu reflektieren und diese mit Hilfe der verstandenen Zeichen seiner Partner darzustellen. Die sogenannten „Sprachsymptome" interpretiert *Westrich* daher immer als Ausdruck entsprechend beeinträchtigter Erlebensbedingungen („erlebensbeeinträchtigte Menschen") durch unzulängliche Ausstattungs-, Umwelt- bzw. Mitwelt- und eigendynamische Faktoren. *Westrich* fordert an erster Stelle die Hinwendung des Pädagogen/Therapeuten zum ganzen Menschen in seiner individuellen Sprachlichkeit und das Bemühen um ein Verständnis unzulänglicher Bedingungen in seinem Menschsein. Erst aus diesem Bemühen heraus eröffnet sich ein Zugang zu entsprechenden Methoden. Diese müssen darauf ausgerichtet sein, dem Sprachbeeinträchtigten bedeutsame Erlebensinhalte zu vermitteln

Mit der Berufspraxis konfrontiert, standen viele *Westrich*-Schüler vor einer Hürde: In der luftigen Höhe der sprachsonderpädagogischen Wissenschaft wurde eine Grundeinstellung zum sprachlich beeinträchtigten Menschen vermittelt. Wie aber um alles in der Welt sollte dies nun konkret in den Niederungen der „effektiven Sprachfördereinheiten" umgesetzt werden? Viele machten sich auf den Weg zur Suche nach „ihrer" Methode der ganzheitlichen, phänomenologisch ausgerichteten Förderung. In zahlreichen rheinland-pfälzischen Einrichtungen entwickelten Kollegen interessante erlebens-orientierte Fördermöglichkeiten. Jüngste Kostprobe auf dem dgs-Kongreß in Hamburg war die Veranstaltung „Bauchladen" von vier Kollegen, die großen Anklang fand.

Die Kreise schließen sich: Nicht zuletzt unsere 21 zurückliegenden Fortbildungstagungen trugen dazu bei, neue Wege und Methoden kennenzulernen, auszuprobieren und kritisch zu hinterfragen. Die Lehre *Westrich*s war für uns eine Basis, von welcher aus sich unzählige Möglichkeiten eröffneten, „den Menschen in seiner Sprachlichkeit" zu verstehen und zu fördern. Professor Dr. *Westrich* wurde 1993 emeritiert. Sein Nachfolger ist Dr. Dieter *Kroppenberg*, ehemals Landesvorsitzender der dgs und lange Jahre Assistent von Professor Dr. *Westrich*. Wir freuen uns sehr, daß somit die Grundgedanken der Lehre *Westrich*s weitergetragen werden und gratulieren Dr. *Kroppenberg* an dieser Stelle sehr herzlich.

Abschließend: Es ist unbestritten immer wieder ein Ereignis, Professor Dr. *Westrich* in seiner Sprachlichkeit zu erleben. Auch auf der Jubiläumsveranstaltung in Kleinich war seine einzigartige Vortragsweise ein gelebtes Abbild seiner Theorie. Wer neugierig geworden ist und mehr erfahren will, dem sind die Bücher *Westrich*s „Der Stammler"(Der Erlebensaspekt in der Sprachheilpädagogik. Bonn-Bad Godesberg ^{2}1977) und „Der Stotterer" (Bonn-Bad Godesberg ^{4}1981) sowie zahlreiche Aufsätze in Fachzeitschriften sehr zu empfehlen.

Birgit Jung

LG Westfalen-Lippe

Frühkindliche Hörstörungen häufige Ursache gestörter Sprachentwicklung – Bericht über eine Fortbildungsveranstaltung

Am Samstag, dem 29.10.94 war das Hotel Selbachpark Treffpunkt für zahlreiche Fachpädagogen, die an

der Frühförderung, schulischen Ausbildung, Therapie und Rehabilitation sprachgestörter Kinder mitwirken. Das Seminar reiht sich ein in einen Zyklus von Veranstaltungen, die von der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. – Landesgruppe Westfalen-Lippe viermal jährlich in Hamm-Pelkum zu wechselnder Thematik ausgerichtet werden. Diesmal konnte die Fortbildungsreferentin Gabriele *Frontzek* den in Hamm niedergelassenen Facharzt für Hals-, Nasen-, Ohrenkrankheiten, Herrn Dr. Dr. med. J. *Abrams,* als Spezialist für Stimm- und Sprachstörungen zum Hauptreferat begrüßen. Der Arbeitstitel des Seminars lautete: Frühkindliche Hörstörungen als Ursache gestörter Sprachentwicklung – Aktuelle Diagnose- und Therapieverfahren aus medizinischer Sicht. Von der Poliklinik für Phoniatrie und Pädaudiologie der HNO Klinik Münster sprach Frau Dr. B. *Dieckmann* über die otoakustischen Emissionen, ein computergesteuertes hördiagnostisches Spezialverfahren zur Messung der Aktivität der äußeren Haarzellen. Im zweiten Teil der Veranstaltung wurden die theoretischen Vorträge durch praktische Übungen ergänzt. Die einzelnen Hörmeßverfahren wurden vorgestellt und die Fragen der Teilnehmer diskutiert. Bei einem niedergelassenen Hörgeräteakustiker erfolgte die Demonstration der Hörgeräteanpassung.

In den Vorträgen wurde deutlich, daß sowohl die Diagnostik als auch die Therapie des potentiell hörgeschädigten Kindes in den letzten Jahren eine deutliche Änderung erfahren haben. War man bisher vor allem im ersten Lebensjahr auf subjektive Methoden (Reaktions- und Reflexaudiometrie) und später auf psychoakustische Verfahren (Tonaudiogramm, Sprachaudiogramm) angewiesen, so nehmen heute objektive Verfahren (Hirnstammaudiometrie, otoakustische Emissionen) einen immer breiteren Raum in der Hördiagnostik ein. Das Gehör kann in jedem Lebensalter getestet werden. Es zeigt sich aber schon heute, daß kein Verfahren alleine die Hörfähigkeit eines Kindes ausreichend beschreiben kann. Oft sind es die Eltern als primäre Bezugspersonen, denen als erste eine Entwicklungsabweichung auffällt. Das beeinträchtigte Hören wirkt sich nämlich in jedem Fall negativ auf den Erwerb der Sprache aus und kann sogar mit einem Entwicklungsstillstand einhergehen.

Als Folge einer möglichen Hörstörung treten im weiteren Verlauf zahlreiche Symptome einer Sprachentwicklungsverzögerung (SEV) wie Lautbildungsfehler (Stammeln), geringer Wort- und Begriffsschatz sowie grammatische Regelverstöße auf. Je nach Komplexität kann die Sprachentwicklungsverzögerung alle Ebenen der Sprache umfassen; im späteren Lebensalter auch den Schriftspracherwerb beeinträchtigen und zu erheblichen Lese-Rechtschreibproblemen führen. Auf diesem Hintergrund zeichnet sich die Dringlichkeit früher Diagnosestellung ab. Es ist eine erschreckende Tatsache, daß in Deutschland Hörstörungen bei Kindern erst mit rund 2 Jahren aufgedeckt werden. Deshalb sollten die Eltern beim geringsten Verdacht ärztlichen Rat einholen und das Kind bei einem Pädaudiologen vorstellen.

Hörstörungen können heute wirksam behandelt werden. Ebenso wie in der Diagnostik gibt es auch in der Therapie Fortentwicklungen, wie Paukenröhrchendrainage, operative Behebung einer Schalleitungsschwerhörigkeit, Hörgeräte, Cochlea-Implantat. Sollte sich eine Sprachentwicklungsstörung bereits manifestiert haben, ist die Arbeit des Sprachheilpädagogen in Therapieeinrichtungen privater und kommunaler Träger sowie in Schulen für Sprachbehinderte gefragt. Wieder einmal wird deutlich, wie wichtig die Zusammenarbeit verschiedener Fachdisziplinen (hier: Pädagogik und Medizin) im Interesse der Betroffenen ist.

Insgesamt hat die interessante Tagung ein überaus positives Echo bei allen Beteiligten hervorgerufen. Weitere Veranstaltungen sowie auch gezielte Informationsveranstaltungen für Eltern sind geplant.

Gabriele Frontzek

Einblicke

25 Jahre Rheinische Landesklinik für Sprachgestörte in Bonn

Am 27. November 1969 wurde durch Beschluß des Landschaftsausschusses des Landschaftsverbandes Rheinland die „Rheinische Landesklinik für Sprachgestörte in Bonn" gegründet. Die Gründung ging zurück auf die Initiative und Forschungen von Herrn Professor Anton *Leischner*, dem ersten Direktor der Klinik, der nachweisen konnte, daß zentrale Sprachstörungen bei Erwachsenen (Aphasien) nicht nur diagnostiziert, sondern auch erfolgreich behandelt werden müssen.

So werden erwachsene Patienten aufgenommen, die eine Aphasie erlitten haben. Als Aphasie wird definiert der Verlust der Fähigkeit, seine Gedanken in einer syntaktisch richtigen Weise zum Ausdruck zu bringen, die Sprache der anderen zu verstehen und der Verlust der Fähigkeit, zu schreiben und zu lesen. Sie ist Folge einer Hirnschädigung im Bereich des Versorgungsgebietes der mittleren Hirnarterie, meistens der linken Hirnhälfte. Die Ursachen finden sich in der Hauptsache in Hirngefäßerkrankungen (Schlaganfälle), Schädel-Hirn-Traumen, Hirntumoren und deren Operationsfolgen sowie Hirnentzündungen.

Die Abteilung verfügt über 25 Betten, und die Patienten werden aus neurologischen Kliniken, Rehabilitationszentren, Gesundheitsämtern und niedergelassenen Ärzten zugewiesen. Vorwiegend werden Patienten aus dem Einzugsbereich des Landschaftsverbandes Rheinland, aber auch aus den angrenzenden Bundesländern aufgenommen.

Je früher die sprachtherapeutischen Maßnahmen einsetzen, um so deutlicher sind die zu erreichenden Besserungen und um so größer ist die Chance zur Rückgewinnung der Berufs- und Erwerbsfähigkeit. Die

Behandlung erstreckt sich neben der medikamentösen Therapie der Grunderkrankung insbesondere auf tägliche gezielte Sprachtherapie in Einzel- und Gruppensitzungen. Weiterhin werden im Rahmen der neurologischen Ausfälle Krankengymnastik und Hydrotherapie durchgeführt. Nicht zuletzt werden ergotherapeutische Leistungen angeboten und ein Hirnleistungstraining durchgeführt. Die Behandlungsdauer geht in der Regel von 12 Wochen aus. Bei entsprechender Notwendigkeit und Indikation werden Wiederaufnahmen veranlaßt.

Zum Behandlungserfolg der Patienten muß zunächst festgestellt werden, daß der Klinik diejenigen Patienten zugewiesen werden, bei denen die sog. Spontanheilung beendet ist. Trotzdem gelingt es, durch die intensive, gezielte Sprachtherapie bei mehr als 2/3 der Patienten eine deutliche Besserung herbeizuführen, auch wenn die Sprachstörung länger als 2 Jahre zurückliegt.

Im Zuge des Krankenhausgesetzes Nordrhein-Westfalen wurde am 1. Februar 1978 der Rheinischen Landesklinik für Sprachgestörte in Bonn das Zentrum für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche in Bonn-Oberkassel angegliedert und als Abteilung für Sprachstörungen an der Rheinischen Landesklinik Bonn weitergeführt. Es wurde somit eine Einrichtung geschaffen, in der Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Stimm-, Sprech-, Sprach- und Redeflußstörungen einer intensiven und störungsspezifischen Behandlung zugeführt werden können. Durch den Umzug in den Neubau am Mondorfer Bach im November 1992 wurde diesem Zusammenschluß auch sichtbar Rechnung getragen.

Die Abteilung für Sprachstörungen ist in den Krankenhausbedarfsplan des Landes Nordrhein-Westfalen aufgenommen, sie wird von allen gesetzlichen und privaten Krankenkassen, den Berufsgenossenschaften und Rentenversicherungen in Anspruch genommen. Die Voraussetzungen des § 108 Sozialgesetzbuch V liegen vor. Die Abteilung ist weiterhin als Weiterbildungsstätte für Sprachtherapeuten anerkannt. Sie bietet allen sprachtherapeutischen Berufszweigen Praktika unter Supervision erfahrener Sprachtherapeuten an.

Die Abteilung steht unter der Leitung des Neurologen Dr. med. Hans-Alfred *Linck*. Dieser ist gleichzeitig Landesarzt für Sprachgeschädigte im Rheinland entsprechend § 126 a BSHG, so daß die Abteilung für Sprachstörungen auch als Beratungsstelle für die Indikation zur Sprachtherapie sowie zur Klärung des Kostenträgers für diese Maßnahme gilt.

Hans-Alfred Linck

Vorschau

In den Heften 2/95 und 3/95 werden weitere Tagungsbeiträge der XXI. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs in Hamburg veröffentlicht.

Hinweise für Autoren

„Die Sprachheilarbeit" Richtlinien für die Manuskript-Bearbeitung und Hinweise für die Autoren

1. Die Beiträge sollen höchstens 15 Manuskriptseiten umfassen (1 1/2zeilig in Maschinenschrift; einschließlich Tabellen, Abbildungen und Literaturverzeichnis). Sie sind unter Beachtung der in Heft 1 eines jeden Jahrganges niedergelegten Richtlinien in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden.
2. Jedem Beitrag soll eine Zusammenfassung von höchstens 15 Zeilen vorangestellt werden.
3. Jedes Manuskript muß am Schluß den Namen und die Postanschrift des Autors enthalten. Darüber hinaus wird um Zusendung eines Paßbildes (schwarzweiß) sowie um kurzgefaßte Angaben zum persönlichen Arbeitsfeld gebeten.
4. Für Abbildungen im Text (Diagramme, Kurven, Schemazeichnungen usw.) werden reproduktionsreife Vorlagen erbeten in gleichmäßiger Strichstärke und einer Beschriftungsgröße, die nach der Verkleinerung noch gut lesbar ist.
5. Abbildungen und Tabellen müssen durchlaufend numeriert sein und möglichst kurze Überschriften (Legenden) enthalten, die das Verständnis unabhängig vom Text ermöglichen.
6. Der Text soll durch Einfügung von Zwischenüberschriften eine hinreichende Gliederung erfahren. Zur Strukturierung der Kapitel und Unterkapitel ist eine Dezimalklassifikation zu verwenden (1. -1 .1. - 1.2. - 1.2.1. usw.).
7. Auf Fußnoten und Anmerkungen sollte möglichst verzichtet werden.
8. Literaturhinweise im Text: Wird nur eine Veröffentlichung eines Autors herangezogen, genügt die Angabe des Namens in Klammern, z.B. *(Orthmann).*

   Werden mehrere Veröffentlichungen eines Autors erwähnt, wird dem Namen im Text das Erschei-

nungsjahr hinzugesetzt, ggf. mit a, b, ..., wenn es sich um mehrere Beiträge desselben Erscheinungsjahres handeln sollte, z.B.: *(Braun* 1989 a).

Wörtliche Zitate im Text sind mit der genauen Seitenangabe zu versehen, z.B. (*Wendlandt* 1992, 42).

9. Im Literaturverzeichnis am Schluß muß alle im Text zitierte Literatur belegt sein. Die Reihenfolge der Literaturangaben richtet sich ohne Numerierung alphabetisch nach dem Anfangsbuchstaben des Autorennamens.

   Bei Büchern sind neben dem Verfasser und Titel der Verlagsort und das Erscheinungsjahr (möglichst mit hochgesetzter Zahl für die Auflage) anzugeben.

   z.B. *Westrich, E.:* Der Stotterer. Psychologie und Therapie. Bonn-Bad Godesberg ^{4}1981.

   Bei Handbuchartikeln gilt folgendes:

   z.B.: *Homburg, G.:* Konzepte und Ansatzpunkte der Dysgrammatismustherapie. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 4. Störungen der Grammatik. Berlin 1991, 113-143.

   Bei Zeitschriften-Beiträgen sind neben dem Verfasser und Titel der Name der Zeitschrift, der Jahrgang, das Erscheinungsjahr in Klammern sowie die Anfangs- und Schlußseite des Beitrags aufzuführen.

   z.B.: *Knura, G:* Einige Besonderheiten des schulischen Verhaltens sprachbehinderter Kinder. Die Sprachheilarbeit 16 (1971), 111-123.

10. Eingereichte Beiträge können nur veröffentlicht werden, wenn sie nicht vorher oder gleichzeitig andernorts erscheinen. Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden. Wenn Rücksendung gewünscht wird, ist Rückporto beizufügen.

11. Dem Verfasser werden je nach Umfang des Beitrags 5 bis 15 Exemplare der 'Sprachheilarbeit' geliefert. Weitere Exemplare sind gegen Bezahlung erhältlich und spätestens mit der Korrekturrückgabe beim Verlag zu bestellen.

12. Abbildungen, Grafiken und Tabellen werden, je nach Erfordernis und Möglichkeit, ein- oder zweispaltig abgedruckt (Abdruckbreite: 63 mm bzw. 131 mm). Um nicht zu unzuträglichen Verkleinerungen zu gelangen, sind die entsprechenden Vorlagen unter Berücksichtigung der beiden in Frage kommenden Breiten anzufertigen.

13. Für die einzelnen Ausgaben der 'Sprachheilarbeit' gelten folgende Redaktionsschlußzeiten:

    Februar-Heft: 3. Dezember (1994)
    April-Heft: 3. Februar 1995
    Juni-Heft: 3. April 1995
    August-Heft: 15. Juni 1995
    Oktober-Heft: 15. August 1995
    Dezember-Heft: 15. Oktober 1995.

Die Redaktion

Erratum

In Heft 6/1994 wurde auf Seite 398 versehentlich eine falsche Jahreszahl angegeben. Richtig muß es heißen, daß Herr Prof. Dr. A. *Zuckrigl* am 20. Oktober 1994 (und nicht 1993) seinen 70. Geburtstag feierte.

Die Redaktion

Fortbildungsverzeichnis

Das Fortbildungsverzeichnis der dgs-Landesgruppe Rheinland für 1995 kann gegen Einsendung von DM 3,00 in Briefmarken beim Referenten für Fortbildung, Herrn Reiner Bahr, Rethelstraße 157, 40237 Düsseldorf angefordert werden.

Das Verzeichnis enthält in diesem Jahr unter anderem Veranstaltungen zu den Themenkreisen Musik und Bewegung, Stottern bei Kindern, Dysarthrophonien, zentrale Fehlhörigkeit, Lese-Rechtschreib-Schwäche, phonologische Prozeßanalyse, ganzheitliche Sprachtherapie und Psychomotorik.

Anzeigen

AudioLog

Computerprogramm zur Förderung der auditiven Funktionen

Ein Multimedia-Programmpaket für Therapie und Unterricht mit den Schwerpunkten:

- **Perzeption** Geräusche erkennen
- **auditives Gedächtnis** Geräusch- und Wortreihen behalten
- **akustische Sequenzen** Tonreihen verarbeiten
- **phonematische Diskrimination** 620 Minimalpaare

- Tonausgabe in hoher Qualität (ca. 1100 Wörter, 60 Geräusche)
- ca. 700 ansprechende Bilder
- 15 Spiele, Bild- oder Schriftmodus wählbar
- Windows-Umgebung
- benutzerfreundliche Bedienung

Weitere Informationen:

D-58239 Schwerte, Agnes-Tütel-Weg 5
✆ 02304/12972

flexoft EDUCATION PARIS

Psycholinguistischer Sprachverständnis- und Sprachentwicklungstest

Ein wissenschaftlich fundiertes und praxisnahes Diagnosemittel für sprachliche Auffälligkeiten bei vier- bis achtjährigen Kindern.

Geprüft werden sprachliche, kognitive und emotionale Verstehensleistungen sowie sprachlich-expressive Fähigkeiten.

Mit **Kopiervorlagen** für die Protokollblätter in Deutsch und Italienisch sowie Leerformulare für eine örtliche Dialektfassung. Falls die benötigten Gegenstände nicht vorhanden sind, kann ein Set aus lackiertem Holz angefordert werden, das sich gut auch für andere Zwecke in Therapie und Unterricht eignet.

Manual und Protokollvorlagen (DM 54,—) bei **BSSI Verlag**, P. Wettstein, Rütiweg 23, CH - 8610 Uster, Tel. 0041/1 940 66 66, Fax 0041/1 940 73 72.

Testfiguren aus Holz (DM 85,—) beim St. Josefshaus, Herten, 79618 Rheinfelden, Tel. 0 76 23 47 03 70.

Institut für Stimm- und Sprachtherapie
Dr. K.-J. Berndsen u. S. Berndsen
Wasserstr. 25, 59423 Unna, Tel.: 02303-86888

Myofunktionelle Therapie in Theorie und Praxis

Folgende Kurse finden im „Institut für Stimm- und Sprachtherapie" in Unna unter der Leitung von S. Berndsen und Dr. K.-J. Berndsen im Jahre 1995 statt.

Kurs 1 Intensive Aus- und Fortbildung in Theorie und Praxis der „Myofunktionellen Therapie"

Kurs 2 Die Bedeutung orofacialer Therapien für die Praxis der Sprachbehandlung. Vorstellung bestehender Handlungskonzepte und praktische Übungen. Teilnahmevoraussetzung: Kurs 1 im Bereich MFT

Termine: Kurs 1 17. und 18. 3. 1995
Kurs 2 9. und 10. 6. 1995

Anmeldungen:

Institut für Stimm- und Sprachtherapie
Wasserstraße 25,
59423 Unna
Tel.: 02303-86888

Fortbildungszentrum Laborn

Puricellistr. 34, 93049 Regensburg
Tel. 09 41 / 2 50 10

- **Dysgrammatismus in der Therapie (Collings)**
- **Das Bobath-Konzept in der Logopädie (Fendler)**
- **Orofaciale Therapie in der Logopädie (Bunzel-Hinrichsen)**
- **Klientenzentrierte Gesprächsführung (Gastinger)**
- **Erkennung von Sprachentwicklungsstörungen (Prof. Pfaar)**
- **Gestalttherapie (Besems)**

Bitte fordern Sie unser komplettes Programm an!

Papenburg Carré

In Papenburg, dem Zentrum der Emsland-Region, entsteht in sehr guter Innenstadtlage das Papenburg Carré als umfassendes Vorsorge- und Versorgungszentrum. Vergeben sind bereits 14 Facharztpraxen und medizinische Einrichtungen. In dem anspruchsvollen Gebäude ist noch eine Fläche für eine

Logopädische Praxis

zu vermieten.

Der regionale Bedarf an Sprachheilarbeit ist sehr groß. Ein Kinderarzt ist im Haus, weitere Kinderärzte sind in unmittelbarer Nähe.
Herr Berend Hülsebus steht Ihnen für eine erste Auskunft gern zur Verfügung: Tel: (0 49 21) 89 97 -74

W. H. JANSSEN TREUHANDGESELLSCHAFT MBH
Fr.-Ebert-Str. 69 - 71 · 26725 Emden · Fax: (04921) 20127

W. H. JANSSEN-Ihr Partner seit 1967

KURSE: Vorbereitende Spiele zur Myofunktionellen Therapie

am 17./18. März 95 (Kurs 1) und
5./6. Mai 95 (Kurs 2) in Köln,
bei Veronika Struck und Monika Tillmanns-Karus
Info: 0221 - 12 32 46 oder 02233 - 70 76 27

Kurs „Myofunktionelle Therapie"

Leitung: Anita Kittel, Logopädin

21./22.4.95 in Mainz (Grundkurs)

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

Anita M. Kittel,
Karlstr. 16, 72764 Reutlingen

Anzeigenschluß
für
Heft 2/95
ist der 3. März 1995

Intensiv-Fortbildung Stottern:
Therapie bei
stotternden (Vor-)Schulkindern (B. Hansen, Kiel)
Jugendlichen und Erwachsenen (H. Prüß, Bonn)
Ort: Höchst (im Odenwald)
Termin: 24.05. (abends) - 28.05.1995
Information und Anmeldung bis zum 10.03.1995, bei: Bernd Hansen, Kleiststr. 27, 24105 Kiel

23. Öffentliche Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung

Prophylaktische, therapeutische und pädagogische Interventionen in Sprechwissenschaft/Sprecherziehung

15.-17.9.95 an der Universität Leipzig

Anmeldung:
Universität Leipzig, Institut für Germanistik
Abt. Sprechwissenschaft/Sprecherziehung
Dr. Siegrun Lemke
Augustusplatz 9
04109 Leipzig
Tel.: 0341 / 71 931 29

LERNSPIELE

Diese Regelspiele sind besonders gut geeignet für Schüler ab dem 2. Schuljahr mit Schwierigkeiten im Bereich der Laut- und/oder Schriftsprache und erwachsene Aphasiepatienten. Insgesamt über 250 in klarer Schrift gedruckte Wörter bilden bei diesen 10 verschiedenen Spielen den Spiel- und zugleich Lerninhalt. Durch die spezielle Konzeption der Spiele wird hier vom Spieler genaues Lesen und deutliches Artikulieren verlangt.

Darüber hinaus wurde unser Spiele-Sortiment durch verschiedene Spiele zur Artikulations- und phonologischen Therapie erweitert. Die Lautspiele können im Vorschulalter im Rahmen der phonetischen und phonologischen Therapie verwendet werden. Kleine Geschichten bilden dabei den Handlungshintergrund der Spiele.

Ferner gehören Fachbücher zur Laut- und Schriftsprachtherapie in unserer Reihe „Wissenschaft für die Praxis" zu unserem Verlagssortiment. Einen kostenlosen Prospekt über unsere derzeitigen Fachbücher mit näheren Beschreibungen und Abbildungen unserer seit zehn Jahren in der Praxis erfolgreich erprobten Buchstaben-, Brett- und Kartenspiele können Sie anfordern über

Verlag Wildegger
Kerschensteinerstr. 98a, D-82110 Germering,
Tel.: 08141/33718, Fax: 08141/33756

TANDEM

Noch Seminarplätze frei!

Seminarreihe: Aphasie und Dysarthrie

Die Seminarreihe verteilt sich auf fünf Wochenendblöcke und umfaßt insgesamt 100 Unterrichtsstunden.

Sie beinhaltet die Vermittlung des Grundlagenwissens, welches erforderlich ist, um Patienten mit Sprach- und Sprechstörungen aufgrund neuronaler Erkrankungen zu behandeln.

Dozenten: H. Bartels, T. Schildt, R. Fröhlich

Termine: 24.-26.03., 06.-07.06., 23.-25.06., 07.-08.10., 10.-12.11/1995

Seminargebühr: 1380,— DM **Ort:** Kassel

Wochenendseminare

Einführung in das NLP
Dozentin: *M. Pfeil, Logopädin, NLP Trainerin*
Termin: *03.03. (17:00) bis 05.03.95 (15:00)*
Seminargebühr: *350,— DM* **Ort:** *Göttingen*

Gesprächsführung i.d. Elternberatung
Dozent: *A.H.-Achenbach, Dipl.-Psychologe*
Termin: *01.04.95 (10:00) BIS 02.04.95 (15:00)*
Seminargebühr: *235,—DM* **Ort:** *Kassel*

Multimodale Wortverarbeitung b. Aphasie
Dozentin: *Dr. A. Kotten*
Termin: *21.04.95 (17:00) bis 22.04.95 (15.00)*
Seminargebühr: *225,— DM* **Ort:** *Kassel*

Frühförderung hörgeschädigter Kleinkinder
Dozentin: *E. Strotmann, Lehrlogopädin*
Termin: *05.05.95 (15:00) bis 06.05.95 (17:00)*
Seminargebühr: *220,— DM* **Ort:** *Göttingen*

Eine ausführliche Seminarbeschreibung können Sie anfordern bei:

TANDEM - Am Hahnen 17e - 34132 Kassel
Telefon: 0172 / 52 10 203

Gesundheit
und
soziale Sicherheit

Die Bundesknappschaft

Das **Knappschafts-Krankenhaus Recklinghausen,** Akademisches Lehrkrankenhaus der Ruhr-Universität Bochum (500 Planbetten) sucht zum nächstmöglichen Termin eine/n

Spachtherapeutin/-therapeuten bzw.
Logopädin/Logopäden

Die Aufgabe besteht vorrangig in der Betreuung der stationären Patienten der Fachabteilungen Neurologie, Neurochirurgie, Innere Medizin, Chirurgie, Kieferchirurgie, hier insbesondere die Betreuung der Lippen-Kiefer-Gaumenspaltträger.

Grundlage für die Regelung des Arbeitsverhältnisses ist der Knappschafts-Angestelltentarifvertrag (KnAT), der dem BAT entspricht und neben der Vergütung alle Sozialleistungen des öffentlichen Dienstes beinhaltet.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen erbeten an die Verwaltung des Knappschafts-Krankenhauses, Dorstener Str. 151, 45657 Recklinghausen.

Ev. Stephanus Kindergarten II+III

Regel- und Sprachheilkindergarten Wolfsburg

Wir suchen zur sofortigen Einstellung
eine/n **Logopädin/en**
oder eine/n **Sprachtherapeutin.**
Vollzeit für 1 1/2 Jahre, danach bieten wir entweder Verlängerung der Vollzeitstelle oder eine Halbtagsstelle unbefristet mit der Möglichkeit, darüber hinaus ambulant zu arbeiten.

Es erwartet Sie:

- Selbständige und abwechslungsreiche Tätigkeit
- Supervision
- Vielfältige Fortbildungsmöglichkeiten
- Bezahlung nach BAT Vc/Vb
- Zusätzliche Altersversorgung

Ein aufgeschlossenes interdisziplinäres Team freut sich auf Ihre Bewerbung.

Anfragen bitte an:
Stephanus-Kindergarten II/III
Bonhoeffer Str. 30
38444 Wolfsburg
Tel.: 05361/71898

Frühförderung Bottrop e.V. sucht ab sofort eine

Logopädin oder Sprachtherapeutin

(38,5 Std.-Woche)

zur Behandlung von sprachentwicklungsverzögerten Kindern bis zu 6 Jahren.

Bewerbungen bitte an:

Frühförderung Bottrop e.V.
Gerichtsstr. 3, 46236 Bottrop
Tel.: 0 20 41/ 2 20 43

In meiner Praxis ist eine Stelle für einen

Logopäden oder eine **Logopädin** frei.

Das Aufgabengebiet umfaßt **alle Störungsbereiche** aus Phoniatrie, Neurologie und Pädiatrie, auf Wunsch können Schwerpunkte gesetzt werden.

Bezahlung ist übertariflich, äußere Arbeitsbedingungen sind überdurchschnittlich. Berufserfahrung ist erwünscht, aber nicht Bedingung; **Engagement**, **Kooperationsbereitschaft und Flexibilität** werden erwartet.

Bewerbungen bitte mit den üblichen Unterlagen an Gabriele Iven, Logopädin, Rosenplatz 1, 72270 Baiersbronn (Auf Wunsch schicken wir Ihnen gerne eine ausführliche Stellenbeschreibung).

Neurologische Klinik WESTEND

Dr.-Born-Str. 9
34537 Bad Wildungen
0 56 21 / 794-0 • Fax 46 33

Die Neurologische Klinik Westend ist eine Fachklinik für Frührehabilitation, weiterführende Rehabilitation und Anschlußheilbehandlung. Der Bereich der Anschlußheilbehandlung wird in den nächsten Monaten zunehmend erweitert.

Wir suchen zur Ergänzung unseres Teams zum nächstmöglichen Zeitpunkt

Sprachtherapeuten

aus den Bereichen Logopädie, Sprachheilpädagogik oder klinischer Linguistik.

Behandelt werden Patienten mit neurologischen Erkrankungen aus dem gesamten Spektrum der Neurologie, außer chronisch fortschreitenden Prozessen. Das Aufgabengebiet der logopädischen Abteilung umfaßt in erster Linie die Behandlung von Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen.

Bei besonderem Interesse können sich die Sprachtherapeuten an der Behandlung von Schluckstörungen beteiligen.

Die klinische Arbeit ist in einem großen, multidisziplinären Team organisiert.

Wir bieten außerdem intensive interne und externe Fortbildungsmöglichkeiten.

Für die demnächst 120 Patienten sind z.Zt. über 250 Mitarbeiter tätig.

Bad Wildungen liegt in landschaftlich reizvoller Lage nahe dem Edersee, Marburg und Kassel und sind leicht erreichbar. Wir unterstützen Sie gern bei der Wohnungssuche.

Schriftliche Bewerbungen richten Sie bitte an o.g. Adresse,
z.Hd. Frau Bernhardt (ltd. Logopädin).
Zur telefonischen Vorabinformation unter der Tel.-Nr. 0 56 21 / 7 94-0 sind wir gerne bereit.

IM TEAM DIE ZUKUNFT GESTALTEN.

Für unsere im Aufbau befindliche Schule für Logopädie suchen wir qualifizierte

Lehrkräfte

für den Unterricht aller logopädischen Störungsbilder. Da Schwerpunktbildung der Lehrkräfte erwartet wird, können sich qualifizierte Sprachheilpädagogen mit entsprechender praktischer Erfahrung für Störungsbilder aus dem Kinder- und Jugendbereich bewerben.

Nähere Auskünfte erteilt gern der Schulleiter, Herr Dr. Jürgen Tesak, unter der Rufnummer 035206/ 64 226 bzw. 64 360.
Ihre aussagefähigen Bewerbungsunterlagen schicken Sie bitte an

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

Wir sind ein junges, dynamisches Team ...

... und suchen zu sofort oder später

Logopäden(-innen), Sprachheilpädagogen(-innen), Klinische Linguisten(-innen)

KLINIK AM STEIN
Fachklink für Geriatrie
und Rehabilitationsmedizin
Wattmecke 3-7 • 59939 Olsberg • Tel. (0 29 62) 80 82 60

In unserer modernen Rehabilitationsklinik mit 134 Betten werden schwerpunktmäßig zentrale Sprech- und Sprachstörungen behandelt.

Wir bieten:

- Vergütung nach AVR/ Diakonie
- Urlaubsgeld, 13. Monatsgehalt
- lukrative Alterszusatzversorgung
- vielseitige interne und externe Fortbildungsmöglichkeiten
- interdisziplinäres Arbeiten mit Ergotherapeuten, Krankengymnasten, Psychologen, Neurologen, HNO-Ärzten, Sozialdienst und Pflegepersonal.

Unsere Klinik liegt in einer landschaftlich reizvollen Kleinstadt des Hochsauerlandkreises.

Sämtliche Freizeiteinrichtungen und Schulen befinden sich am Ort. Bei der Wohnungs- oder Zimmersuche sind wir gern behilflich.

Wer Lust hat, in unser Team einzusteigen, bewerbe sich bitte.

Wir sind Träger von Behinderteneinrichtungen im Landkreis Cloppenburg und suchen zum nächstmöglichen Termin für unseren Sprachheilkindergarten mit Sprachheilambulanz in Cloppenburg eine/n

Logopädin/en Sprachtherapeutin/en

Wir erwarten:

- Offenheit für interdisziplinäre Zusammenarbeit im Team;
- Engagement bei der Diagnostik und Therapie sprachentwicklungsverzögerter Kinder;
- Interesse an einer Mitarbeit in der Sprachheilambulanz mit breiter Behandlungsskala;
- Therapie von Patienten im Krankenhaus in der Akutphase.

Wir bieten eine Vollzeitbeschäftigung mit hälftig geteilten Aufgaben in Sprachheilambulanz und Sprachheilkindergarten.

Bei gleicher Eignung werden Schwerbehinderte bevorzugt.

Die Vergütung erfolgt nach den Arbeitsvertragsrichtlinien des Deutschen Caritasverbandes (AVR), vergl. BAT, mit allen sonstigen tariflichen Sozialleistungen einschließlich zusätzlicher Altersversorgung.

Schriftliche Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen richten Sie bitte an den

Caritas-Verein Altenoythe e.V.,
Kellerdamm 7,
26169 Friesoythe-Altenoythe

Suche eine(n) **Mitarbeiter(in)** zur Behandlung von Sprach- und Sprechstörungen als Teil- oder Vollzeitbeschäftigte(en).

Bewerbungen bitte an:
Franziska Marx
Dipl.-Sprachheilpäd.
Reichenbacher Weg 115
40627 Düsseldorf
Tel. 02 11 / 27 23 60

Die Lebenshilfen KV Daun e.V. und KV Prüm e.V. suchen zum nächstmöglichen Zeitpunkt eine

Logopädin

für die Integrative Kindertagesstätte Hillesheim und den Sonderkindergarten Prüm.

Beschäftigungsumfang insgesamt 0,75 Stelle oder Hillesheim 0,36 Stelle/Prüm 0,39 Stelle. Bezahlung erfolgt nach BAT Bund/Länder mit den üblichen Zulagen.

Bewerbungen sind schnellstmöglich zu richten an:

Lebenshilfe KV Daun e.V.
Integrative Kindertagesstätte
Königsberger Straße • 54576 Hillesheim
Tel.: 0 65 93 / 91 46 • Fax: 0 65 93 / 92 39

Unsere eingruppige integrative Kindertagesstätte „Haus Kunterbunt e.V.

sucht ab sofort eine/n

Logopäden/in oder Sprachtherapeut/in

Bewerbungen an:
Maria Papies, In der Mersbach 7
53757 St. Augustin,
Tel.: 0 22 41/33 55 38

Wir suchen für einen Teilzeitjob Logopäden oder Logopädie-Studenten/innen. Der oder die Betreffende sollte nach einer Schulung ein Logopädie-Softwaretool vor Interessenten in Seminaren vorstellen. Sehr gute Bezahlung.

Bei Interesse bitte schriftliche Bewerbung an:

Sandra Wilhelm
Hensenstr. 154
48161 Münster

EVANG. DIAKONIEWERK SCHWÄBISCH HALL E.V.

Wir suchen zum nächstmöglichen Zeitpunkt
mehrere engagierte Logopäden (-innen)
für den Einsatz im gesamten Krankenhausbereich und zur Betreuung ambulanter Patienten.

Die Aufgaben erstrecken sich auf die Untersuchung und Behandlung von

Aphasien
Dysarthrien/Sprachapraxien und
organisch bedingten Stimmstörungen

sowie die Beratung von Patienten und deren Angehörigen.

Das vielseitige und interessante Arbeitsfeld mit Erwachsenen und geriatrischen Patienten sowie mit Kindern der Neuropädiatrischen Abteilung und des Sozialpädiatrischen Zentrums erfordert Flexibilität und Freude am selbständigen Arbeiten.

Die Bereitschaft zum fachlichen Austausch mit den unterschiedlichsten Abteilungen des Krankenhauses und anderen externen Stellen wird vorausgesetzt. Ferner ist uns wichtig, daß die diakonische Zielsetzung unseres Werkes mitgetragen wird.

Wir bieten leistungsgerechte Vergütung nach AVR und freuen uns auf Ihre Bewerbung mit den üblichen Bewerbungsunterlagen. Ihre Ansprechpartnerin in unserem Hause ist Frau Burkhardt, Telefon: 0791/753-2052.

Ihre schriftliche Bewerbung richten Sie bitte an das

Evang. Diakoniewerk Schwäbisch Hall e.V. Personalabteilung, Am Mutterhaus 1, 74523 Schwäbisch Hall

Wir suchen für unsere **Frühförderung** zum nächstmöglichen Termin eine/n

Sprachtherapeutin/en bzw. Logopädin/en

als Vollzeitkraft

Unser Team arbeitet interdisziplinär und setzt sich zusammen aus 2 SozialpädagogInnen, 1 Ergotherapeutin (SI-Ausbildung), 2 Krankengymnastlnnen (Bobath, Vojta) und 3 Sprachheilpädagoginnen (Orofaciale Regulationstherapie).

Wir fördern entwicklungsverzögerte Kinder einmal wöchentlich vom Säuglingsalter bis zum Schuleintritt in ambulanter und mobiler Form.

Die Aufgaben in der Sprachtherapie umfassen Diagnose und Therapie bei Kindern vom 3./4. Lebensjahr an, Elternanleitung und -beratung.

Die Bezahlung erfolgt nach abgeschlossener Berufsausbildung und mehrjähriger Erfahrung im Vorschulbereich nach BAT IVb.

Bewerbungen bitte an die

Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V.
- Geschäftsstelle -
Postfach 140364, 46132 Oberhausen
Tel.: (0208) 67 44 35

Die Bundesstadt Bonn

sucht

zum nächstmöglichen Zeitpunkt eine/einen

vollbeschäftigte Logopädin/
vollbeschäftigten Logopäden

- Verg.-Gr. V c/V b BAT -

für den Heilpädagogischen Kindergarten Bonn-Bad Godesberg in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis.

Richten Sie bitte Ihre Bewerbung mit Lichtbild, Lebenslauf und Zeugnisabschriften unbedingt unter Angabe der Kennziffer 50-3 an den
Oberstadtdirektor – Personalamt – Berliner Platz 2, 53103 Bonn.

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

Die LEBENSHILFE Sulingen sucht zum nächstmöglichen Termin

1 Sprachtherapeutin (en) bzw. Logopädin (en)

für den Sprachheilkindergarten in Diepholz.

Bewerbungen an:
LEBENSHILFE für Behinderte
Grafschaft Diepholz e.V., Lindenstr. 1a
27232 Sulingen, Tel.: 04271/4061

Sprachtherapeutische Praxis
Monika Kruljac
Dieselstr. 13, 50126 Bergheim
Tel.: 0 22 71/ 6 47 65

sucht für sofort oder später

Sprachtherapeut/-in

Anzeigenschluß für Heft 2/95 ist der 3. März 1995

Dipl.-Sprachheilpädagogin (Berufsanfängerin, mit 2-jähriger Praxiserfahrung in allen sprachtherapeutischen Bereichen durch Praktika) sucht ab April/Mai 1995 eine feste Anstellung (auch halbtags) in einer Klinik oder Praxis im Raum Hannover, Hildesheim, Hameln.

Chiffre SP 19503

Praktikumsplatz in freier Praxis, therapeutischer Einrichtung oder Klinik gesucht von angehender Sprachtherapeutin; ab 4/1995 im Raum Köln, Bonn oder München.

Chiffre SP 19502

Diplom-Sprachheilpädagogin mit 4-jähriger Praxiserfahrung sucht neue Herausforderung im Großraum Essen.

Chiffre SP 19500

Sprachheilpädagogin, 27, sucht ab April oder Juli '95 neue Stelle in Berlin oder Potsdam

Tel.: 030 / 892 18 24

Suche zur Erweiterung eines netten Teams eine(n) engagierte(n) und qualifizierte(n) Mitarbeiter(in).

Arbeitsschwerpunkte sind Sprachentwicklungsstörungen und Aphasien (auch Hausbesuche).

Sie können als Angestellte(r) oder als Honorarkraft tätig werden; Teilzeitbeschäftigung ist möglich.

Logopädische Praxis • Andrea Schwarz-Osbelt
Poststraße 20 a • 58239 Schwerte
Tel.: 02304 / 1 41 38

Sprachheilpädagogin

mit langjähriger Berufs- und Lebenserfahrung

sucht Mitarbeit in sprachheilpädagogischer Praxis

im Raum Wuppertal und Umgebung.

Tel.: 02 02 / 30 22 85

Kontakt- und Beratungsstelle für Stotterer, ihre Angehörigen und Freunde

Fortbildungen:

Systemische Familien- oder Elterngespräche zur Stottertherapie von Kindern
Dipl.-Päd. (Familientherapeut) M. Wischnowsky
07.04.-09.04.95 220 DM

Therapie mit stotternden Kindern und Jugendlichen
Dipl.-Päd. A. Tontsch; Dipl.-Päd. K. Weikert
06.05.-07.05.95 185 DM

Möglichkeiten und Grenzen von Sprechtechniken in der Therapie des Stotterns
Dipl.-Päd. K. Weikert
22.07.-23.07.95 185 DM

Nicht-Vermeidungsprinzipien in der Therapie stotternder Kinder
Dipl.-Päd. B. Scheidegger
16.09.95 90 DM

Die Seminare finden in Köln statt.

Wir schicken Ihnen gern Informationen zu diesen und weiteren Seminaren.

Kasparstr. 4, 50670 Köln
Tel.: (0221) 72 43 75

Ihre Praxis ist unser Programm!

Dolores Claros Salinas
Texte verstehen
Materialien für Diagnostik und Therapie
1993, *Grundausgabe:* Manual 24 S. und Material (4 Blocks à 53 Blatt), Format A4,
ISBN 3-86145-048-8, Bestell-Nr. 8513, DM 69,80

Einzelner Materialblock zum *Nachkaufen:*
ISBN 3-86145-054-2, Bestell-Nr. 8515, DM 17,80

Wolfram Ziegler / Marion Jaeger
Materialien zur Sprechapraxietherapie
Wortlisten mit 2400 ein- bis viersilbigen Wörtern und Verwendungsleitfaden.
1993, 40 S., DIN A 4, geh, ISBN 3-86145-046-1, Bestell-Nr. 8511, DM 29,80

Otto Braun / Gerhard Homburg / Jürgen Teumer
Sprachtherapeutische Berufe
1991, 88 S., Format DIN A 5, kt
ISBN 3-8080-0266-2, Bestell-Nr. 1901, DM 19,80

Matthias Marschik / Christian Klicpera
Kinder lernen lesen und schreiben
Ein Ratgeber für Eltern und LehrerInnen
1993, 160 S., Format DIN A 5, br
ISBN 3-86145-045-3, Bestell-Nr. 8364, DM 35,00

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) Hrsg.
Redaktion Wolfgang Scheuermann
Einrichtungen für Sprachbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland
Eine Übersicht
1995, VI/214 S., Format DIN A 5, br
ISBN 3-8080-0343-X, Bestell-Nr. 1902, DM 19,80

vml verlag modernes lernen borgmann publishing
Hohe Straße 39 • D - 44139 Dortmund • ☎ 12 80 08 • FAX (02 31) 12 56 40

L 11772 F

Die Sprachheilarbeit

verlag modernes lernen • Hohe Str. 39

D-44139 Dortmund

Postvertriebsstueck L 11772 F

002 083 110105

Kurt Bielfeld
Leonberger Ring 1
12349 Berlin

Trolli

7 Spiele
DM 54.-
(Sonder-Paket-Preis)
inkl. MwSt. und Versandkosten. Einzelpreis: 9,80 DM

LOGO - QUARTETTE

Mit unseren LOGO-Quartetten werden wir dem Wunsch vieler LogopädInnen und SprachheiltherapeutInnen gerecht, nach Lauten geordnete logopädische Kartenspiele für Kinder anzubieten.

Ab sofort lieferbar sind unsere sieben Quartette für die Laute "***sch***", "***s***", "***r***", "***f***", "***k***", "***tr/dr***" und "***ch1***".

In Zusammenarbeit mit LogopädInnen haben wir Spiele mit je 32 bunten Karten entwickelt, die unser Angebot an logopädischen Arbeitsmitteln für Kinder sinnvoll ergänzen. Die Kartensätze sind nach dem Prinzip des Quartettspiels aufgebaut, können aber je nach Alter und Entwicklungsstand des Kindes für die unterschiedlichsten sprachmotivierenden Spiele eingesetzt werden.

Bestellen Sie unser Logopäden-Sonderpaket und lernen Sie unsere TROLLI-LOGO-Quartette kennen! Sie werden Ihnen und vor allem Ihren kleinen Patienten viel Freude bereiten...

TRIALOGO VERLAG · POSTFACH: 102117 · D-78421 KONSTANZ · TEL 07531 / 68608