

Die Sprachheilarbeit

2/97

Auf ein Wort

Theo Borbonus

Hauptbeiträge

Martin Fink, Bad Nauheim

Lernen – aber wie?

Plädoyer für eine andere Lern-, Lehr- und
Schulkonzeption der Sprachheilschulen in Hessen 48

Harald Stelse, Katrin Gräßler, Bärbel Sturm, Leipzig

Sprachförderung bei älteren Schülern der Sprachheil-
schule in Verbindung mit einem Programm zur
kooperativen Konfliktlösung 60

Magazin

Helmut Küster, Niederkrüchten

Integration und „Gemeinsamer Unterricht“ –
die inhaltliche Gleichung zweier verschiedener Begriffe? 68

Heinz Süss-Burghart, München

Sprachtherapie über Leseübungen bei einem
Grundschulkind 71

Rezensionen • Materialien und Medien • Aus-, Fort- und
Weiterbildung • Vorschau

42. Jahrgang/April 1997

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:
Goldammerstraße 34, 12351 Berlin
Telefon: 030/661 6004
Telefax: 030/661 6024 oder 601 0177 (Schule Bielfeld)

Landesgruppen:

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

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

Berlin:
Thomas Gieseke, Schönwalder Allee 62, 13587 Berlin

Brandenburg:
Monika Paucker, Teltower Straße 15,
13597 Berlin

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

Hamburg:
Volker Plass, Gryphiusstraße 3, 22299 Hamburg

Hessen:
Friedrich G. Schlicker, Tielter Str. 16,
64521 Groß Gerau

Mecklenburg-Vorpommern:
Dirk Panzner, Steffenshäuser Str. 4B,
18209 Reddelich

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:
Antje Leisner, Platanenstraße 16, 01129 Dresden

Sachsen-Anhalt:
Regina Schleiff, Pölkenstraße 7,
06484 Quedlinburg

Schleswig-Holstein:
Holger Kaack-Grothmann, Starnberger Str. 69a,
24146 Kiel

Thüringen:
Jens Baumgärtel, Am Teufelsbett 26,
98617 Utendorf

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

Verlag, Anzeigenverwaltung und Abonnementbestellungen:



verlag modernes lernen - Dortmund

Borgmann KG - Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund
Telefon (0180) 534 01 30, Telefax: (0180) 534 01 20

Anzeigen:

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist Preisliste Nr. 3/1997. Anzeigenleiter: Oliver Gossmann.
Anzeigen: 02 31/12 80 11, Fax: 02 31/12 80 09
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, Telefax (02 21) 4 70 55 63

Dr. Uwe Förster, Im Nonnenkamp 4, 31840 Hess. Oldendorf, Telefon und Telefax (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 zweifacher 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:

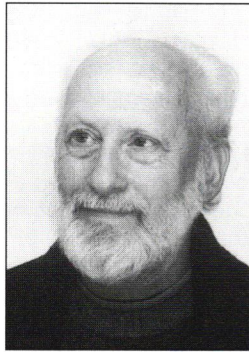
Jahresabonnement DM 68,00 einschl. Versandkosten und 7% MwSt.

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.



Theo Borbonus

Auf ein Wort

Ist die Sprachheilschule noch zu retten?

„Ist die Sprachheilschule noch zu retten?“ fragte der WDR-Redakteur Klaus-Jürgen Haller in einem provokant-ironischen Vortrag auf dem letzter Kongreß der dgs 1996 in Münster und belegte eindrucksvoll, daß wohl weniger die Sprache als vielmehr ihre Benutzer manchmal nicht mehr zu retten sind.

Als ich nach meinem Aufbaustudium der Sprachheilpädagogik 1970 vorübergehend in einer Schule für Schwerhörige arbeitete, versuchte mich der Schulleiter zu bewegen, an seiner Schule zu bleiben, indem er sagte, die Sprachheilschule werde sowieso bald aufgelöst.

Das Gegenteil trat ein: In den folgenden 25 Jahren expandierte das Sprachheilschulwesen in Nordrhein-Westfalen von 5 auf 66 Schulen.

Nach einem Vierteljahrhundert scheint der Mann nun möglicherweise doch noch Recht zu bekommen. Über der fast 100jährigen Sprachheilschule ziehen dunkle Wolken auf. In vielen Bundesländern wird schon über recht konkrete Pläne nachgedacht, diesen Sonderschultyp abzuwickeln, zumindest ihn kräftig zu stützen, obwohl – und das ist das eigentlich Erstaunliche an diesem Vorgang – dieser Sonderschultyp erfolgreich arbeitet und vor allem von Eltern Sprachbehinderter bundesweit gewünscht wird.

Daß dieses Phänomen vor allem etwas mit Geld zu tun hat, und zwar mit fehlendem Geld, liegt auf der Hand, wird aber häufig verschwiegen. Stattdessen wird unter dem Stichwort „Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung“ Fachleuten und Betroffenen suggeriert, der spezifische Förderort „Sprachheilschule“ habe sich überholt.

Man behauptet,

- die multifaktorielle Sicht von Behinderung begründe den gebündelten sonderpädagogischen Förderort von z.B. verhaltensauffälligen, lern- und sprachbehinderten Schülern,
- Wohnortnähe, gewachsene soziale Bezüge und die hieraus erwachsenden Lernchancen begründeten den integrativen Förderort in allgemeinen Schulen.

Manche fordern sogar, den besonderen Förderort insgesamt über Bord zu werfen, indem sie behaupten: „Das größte Hemmnis für den gemeinsamen Unterricht ist das bestehende Sonderschulsystem.“ Wer weiß denn nicht, daß das Sonderschulsystem entstand, weil die allgemeine Schule an ihre Grenzen gestoßen war. Oder soll etwa die allgemeine Schule besser werden, wenn die Sonderschule aufgelöst wird?

Die multifaktorielle Sicht von Sprachbehinderung ist nicht neu. Schon Knura z.B. hat 1974 in ihrem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat darauf hingewiesen, daß Sprachbehinderung eingebunden ist in ein Bündel voraufgehender, begleitender und nachfolgender Defizite. Alle Schwierigkeiten des Lernens werden sich im Zentralen Nervensystem nachweisen lassen, stellte Radigk 1986 fest und folgerte daraus, daß die Einteilung von unterschiedlichen

Behinderungen von daher geradezu anachronistisch ist. Die Bildung von Myelin z.B. hat positive Auswirkungen auf den Spracherwerb, krankhafte Prozesse an der Myelinhülle können zu Multipler Sklerose führen.

Folglich könnte man geneigt sein zu vermuten, daß weniger die Verursachung als viel mehr das Phänomen ausschlaggebend ist bei der Suche nach einem geeigneten Förderort.

Verantwortliche (Sonder-)Pädagogen wissen: Kinder an einem spezifischen Förderort werden zumindest vorübergehend aus gewachsenen sozialen Bindungen gerissen. Die Sprachheilschule kann noch so gut sein. Dieses Manko kann sie nicht ausgleichen, wie im übrigen jeder Förderort, zu dem Kinder mit Bussen gefahren werden müssen. Folglich muß in jedem Einzelfall über die Vor- und Nachteile des einen wie des anderen Förderortes nachgedacht werden.

- Sprachheilpädagogische Arbeit kann grundsätzlich an jedem Förderort durchgeführt werden.
Daraus aber ableiten zu wollen, der spezifische Förderort „Sprachheilschule“ habe sich überholt, ist absurd. Es darf nicht übersehen werden, daß sprachheilpädagogische Arbeit an unspezifischen Förderorten qualitativ anders ist als an spezifischen.
- Sprachheilpädagogische Arbeit kann grundsätzlich an jedem Förderort durchgeführt werden.
Für die Arbeit am spezifischen Förderort werden Sprachheilpädagogen ausgebildet. Doch wie werden sie auf ihre Tätigkeit am unspezifischen Förderort vorbereitet? Und wie werden die Lehrer der allgemeinen Schule fit gemacht? Es gibt hervorragende Autodidakten, die im gemeinsamen Unterricht bewundernswerte Leistungen erbringen. Doch vor allem aufgrund sich verschlechternder Rahmenbedingungen weicht die Euphorie über Gelungenes nicht selten der Verbitterung über Versäumtes.
- Sprachheilpädagogische Arbeit kann grundsätzlich an jedem Förderort durchgeführt werden.
Die Rahmenbedingungen bestimmen Form und Umfang dieser Tätigkeit. Das

klingt uns vertraut. Aber kann denn wirklich jedes sprachbehinderte Kind an jedem Förderort gefördert werden, wenn denn nur die Rahmenbedingungen stimmen? Immer mehr Zweifel scheinen sich anzumelden, daß etwa Doppelbesetzung in einer Integrationsklasse ausreiche, um eine optimale Förderung sprachbehinderter Kinder im gemeinsamen Unterricht zu gewährleisten. Doppelbesetzung ist eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung.

Integration findet zuerst in den Köpfen der Beteiligten statt. Man muß gemeinsamen Unterricht wollen und können. Das ist der entscheidende Punkt.

Ist die Sprachheilschule noch zu retten? Ich meine: ja!

Die Sprachheilpädagogik muß die Förderung sprachbehinderter Kinder im gemeinsamen Unterricht unterstützen. Sie darf sich aber nicht mit Integration zufrieden geben, sie muß Rehabilitation anstreben, wie *Homburg* 1988 gesagt hat.

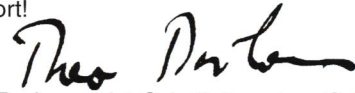
Dieses Ziel vor Augen sollte sich Sprachheilschule ihrer Stärken bewußt sein, wie z.B. des sprachtherapeutischen Unterrichts, ihres Charakters als Durchgangsschule, der sprachheilpädagogischen Kompetenz.

- Sprachtherapeutischer Unterricht ist das Kernstück der Sprachheilschule schlechthin. Allein er legitimiert diesen besonderen Förderort. Alle Beteiligten wissen dies eigentlich. Doch was ist sprachtherapeutischer Unterricht? Wo und wie wird er gelehrt? Wer hat Beispiele, die auch Politiker überzeugen? Wer organisiert z.B. seinen Unterricht nach den Prinzipien der entwicklungsproximalen Sprachtherapie? Das muß dokumentiert werden. Offener Unterricht, Freiarbeit, Wochenplan sind notwendige Elemente der Unterrichtsorganisation. Diese zeichnen aber mehr und mehr auch die Arbeit in der Grundschule aus.
- Sprachheilschule ist als Durchgangsschule erfolgreich. Das belegen die Zahlen. Bis zu 75 % der Schüler werden in die allgemeine Schule zurückgeschult. Auch hierüber müßte berichtet werden. Dieser Auftrag bedeutet aber gleichzeitig auch, sich ständig überflüssig zu machen. Nur – un-

sere sprachkranke Gesellschaft läßt dies nicht zu.

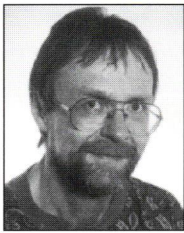
- Die Sprachheilschule verfügt über ein hohes Maß an Kompetenz. Sie hat z.B. bis auf den heutigen Tag an sehr effektiven und über unser Fachgebiet hinauswirkenden Konzepten laut- und schriftsprachlicher Förderung mitgearbeitet.

Werde öffentlich, liebe Sprachheilschule und zeig, was du kannst. Erfolg legitimiert den Förderort!

A handwritten signature in black ink, reading 'Theo Borbonus'. The script is cursive and fluid, with a long horizontal stroke at the end of the name.

(Theo Borbonus ist Schulleiter einer Schule für Sprachbehinderte in Wuppertal. Er ist 2. Bundesvorsitzender der dgs.)

HAUPTBEITRÄGE



Martin Fink, Bad Nauheim

Lernen – aber wie?

Plädoyer für eine andere Lern-, Lehr- und Schulkonzeption der Sprachheilschulen in Hessen

Zusammenfassung

Die schulische Definition von Sprachbehinderung stimmt nicht mehr überein mit der Definition, die sich in den außerschulischen Beratungs- und Behandlungseinrichtungen immer mehr durchzusetzen beginnt, nämlich die der Sprachauffälligkeit als Wahrnehmungsstörung. In den Sprachheilschulen sind überwiegend wahrnehmungsgestörte Kinder. Nicht nur die Sprachauffälligkeiten nehmen zu, schulärztliche Untersuchungen belegen, daß jedes vierte Kind nicht die notwendige Schulfähigkeit bei der Einschulung mitbringt. Beeinträchtigungen der Sinne, also Wahrnehmungsbeeinträchtigungen, ziehen sich wie ein roter Faden durch die Entwicklungsrückstände der Einzuschulenden. Doch weder das Hessische Schulgesetz noch die relevanten Verordnungen und Richtlinien kennen außer in den klassischen Formen der Blinden, Sehbehinderten und Hörgeschädigten den Begriff „Wahrnehmungsstörung“. Die Sprachheilschule Friedberg-Dorheim hat in enger Zusammenarbeit mit dem Verein zur Förderung wahrnehmungsgestörter Kinder e.V. in Frankfurt ein „Lernmodell für wahrnehmungsgestörte Kinder“ entwickelt, das in einem Workshop des 2. Symposiums mit dem Thema „Lernen – aber wie? Lern-, Lehr- und Schulkonzeptionen für wahrnehmungsgestörte Kinder“ vorgestellt wurde. Die Notwendigkeit und die theoretischen Überlegungen legen nahe, die Lern-, Lehr- und Schulkonzeption der Sprachheilschulen in Hessen zu überdenken.

1. Zur Ausgangssituation

Obwohl die meisten der 13 Schülerinnen und Schüler einer 2. Klasse bereits die Vorklasse der Sprachheilschule besucht hatten, waren die (Sprach)-Entwicklungsrückstände nach Schwere und Umfang so unterschiedlich, daß am Ende des 1. Schuljahres knapp die Hälfte der Klasse nach den gängigen Bewertungskriterien als noch nicht schulreif gekennzeichnet werden mußte. Hinzu machte es die Größe der Klasse unmöglich, jedem

Kind entsprechend seines Entwicklungsstandes und seiner Entwicklungsmöglichkeiten schulisch gerecht zu werden. Da auch keine äußere Differenzierungsmöglichkeit bestand, waren Lehrer, Schüler und Eltern gezwungen, mit dieser Situation fertig zu werden. Der unterrichtliche Gestaltungsrahmen war insofern sehr eng, da Verhaltensprobleme deutlicher in Erscheinung traten, so daß fast immer ein gewisser Geräuschpegel in der Klasse vorhanden war, der es kaum möglich machte, für die meist auch auditiv beeinträchtigten sprachgestörten Kinder eine „tragfähige Ruhe“ – als unabdingbare Voraussetzung für den Unterricht an Sprachheilschulen – zu schaffen.

Die Erwartungen der Eltern an die Schule und im Besonderen an den Klassenlehrer waren mit Recht insofern hoch, da es sich um (primär) sprachgestörte Kinder handelte, die nicht, nur weil viele von ihnen zu Beginn ihrer Schullaufbahn einen etwa zweijährigen Leistungsrückstand aufwiesen, zu lernbehinderten Kindern umdeklariert werden konnten und durften. Das war auch das Dilemma, in dem die Sprachheilschule gegenüber der Schulaufsichtsbehörde stand und steht.

2. Zur Konzeption der Sprachheilschule Dorheim im Wetteraukreis

Der Wetteraukreis als Schulträger hat 1992 die Einrichtung einer Sprachheilschule in der Brüder-Grimm-Schule, einer Grundschule in Friedberg-Dorheim, beschlossen. Das Hessische Kultusministerium errichtete die Sprachheilschule als Abteilung. Bis zum Schuljahr 1992/93 wurden sprachgestörte

Kinder aus dem Wetteraukreis an die Sprachheilschule nach Gießen gefahren, eine von damals sieben eingesessenen Sprachheilschulen in Hessen mit zum Teil sehr großen Einzugsgebieten. Aus dem Grundstufenbereich waren es zehn Kinder, die von da an in der Sprachheilschule Dorheim beschult werden konnten. Entsprechend dieser Zahlen wurde die Schule einzügig mit Vorklasse und einer kombinierten Klasse 5/6 konzipiert. Doch schon im folgenden Schuljahr machte es die tatsächliche Zahl sprachgestörter Kinder im Wetteraukreis, 25 – 30 pro Jahrgang, erforderlich, zweizügig zu beginnen, eine Entwicklung, die aufrechterhalten wurde, bis die Schule nach dem einzügigen Konzept mit etwa 75 Schülerinnen und Schülern „voll“ war. Die Zahlen an sich erscheinen hoch, relativieren sich aber schnell, wenn man weiß, daß im Schuljahr 1996/97 im Wetteraukreis etwa 3.500 Kinder zur Einschulung anstanden. Der Anteil sprach- und wahrnehmungsgestörter Kinder daran entspricht konstant etwa 1 % jährlich. Der schulärztliche Dienst beim Gesundheitsamt des Wetteraukreises berichtet nicht nur von immer häufiger festgestellten Sprachstörungen bei den Untersuchungen zur Schulfähigkeit. „Von den 3.500 Kindern, die Dr. Ute Glock und ihre Kolleginnen in diesem Jahr untersuchen werden, sind etwa 350 einer besonderen Förderung in Vorklassen anempfahlen, weitere 700 Kinder werden trotz festgestellter Defizite allmorgendlich den Tornister packen.“ Die Kinderärztin faßt ihre Erfahrungen zusammen: „Ich kann ohne Übertreibung sagen, daß jedes vierte Kind die notwendige Schulfähigkeit eigentlich nicht mitbringt“ (Glock).

Schon bald nach Beginn der Unterrichtsarbeit zeigte sich, daß die tatsächliche Konzeption der Schule eine andere war bzw. werden sollte. Viele Menschen, durch ihre Kinder betroffene Eltern, aber auch Mitbetroffene insofern, als sie mit diesen Kindern arbeiten, Erzieherinnen von Kindergärten, Fachkundige von ergotherapeutischen/motopädischen Einrichtungen, logopädischen Praxen, psychologischen und/oder ärztlichen Beratungs- und Behandlungseinrichtungen, Schulleiter von Grundschulen, Lehrerinnen und Lehrer, die ein sprachgestörtes Kind in ihrer Klasse hatten – sie wandten sich an die neue

Schule, um Fördermöglichkeiten zu erfragen. Eine besondere Prägung erhielt das Konzept der Schule, nachdem sich der Schulträger und die Schulaufsichtsbehörde zunehmend kritisch äußerten, woher im Vergleich zu früher plötzlich die vielen sprachgestörten Kinder kommen. Es wurde in Frage gestellt, ob diese Kinder tatsächlich „sprachgestört“ im Sinne der Sprachheilschule sind; sprachgestörte Kinder wurden mit dem Verdacht auf Lernbehinderung belegt und sollten nochmals überprüft werden. Das wiederum aktivierte die Eltern, die gegenüber dem Schulträger ausreichende Beschulungsmöglichkeiten für ihre Kinder an der Sprachheilschule forderten und gegenüber der Schulaufsichtsbehörde durch unterrichtsunterstützende Maßnahmen deutlich machen wollten, daß Sprachstörungen auf dem Hintergrund von Wahrnehmungsbeeinträchtigungen keinesfalls mit Lernbehinderung gleichzusetzen sind. Nach zwei Jahren scheinbarer Stagnation in der Entwicklung der Schule und davon einem Jahr beginnender Resignation vor allem unter den Lehrern, war es nicht zuletzt über einen Workshop beim 2. Symposium „Lernen – aber wie?“ des Vereins zur Förderung wahrnehmungsgestörter Kinder e.V. möglich, ein Lernmodell für wahrnehmungsgestörte Kinder zu entwickeln, das die konzeptionelle Weiterentwicklung der Schule ein gutes Stück voranbrachte.

2.1 Sprach- und wahrnehmungsgestörte Kinder und das sprachheilpädagogische Konzept der Schule

2.1.1 Sprach- und wahrnehmungsgestörte Kinder

Es gibt einen Zusammenhang zwischen Bewegung und Sprechen, den wir bei vier- und fünfjährigen Kindern gut beobachten können. Diese Kinder sind nicht nur ständig in Bewegung, wir hören auch, wie sie ihre Bewegungen versprachlichen: „Ich bin hingefallen, ich hole mir eine Hose ...“. Im Spiel werden Tiere, Puppen und andere Gegenstände sprachlich lebendig. In einer Art Zwiesprache werden sprachliche Beziehungen zwischen Dingen außerhalb des Körpers und dem eigenen hergestellt. Der eigene Körper wird mit Dingen und Personen sprachlich in Verbin-

dung gebracht und „sprachlich gemessen“. „Ich bin so groß“, wobei gezeigt wird, daß man bis zum Bauchnabel des Erwachsenen reicht. So entstehen offenbar sprachliche Beziehungen, die das eigene Tun mit der Umwelt in Verbindung setzen. Bei Kindern, die der Sprachheilschule in diesem Alter vorgestellt werden (auch noch mit sechs und sieben Jahren), fällt auf, daß sie durch auditive, visuelle, taktil-kinästhetische Wahrnehmungsbeeinträchtigungen in ihrer Situationseinschätzung verunsichert sind. Ihnen fehlt der Überblick. Sie können nicht abstrahieren und Handlungsabläufe schlecht im Gedächtnis speichern. So sind sie auch motorisch verunsichert, sie sind nicht „im Gleichgewicht“, sie können sich schlecht in Raum und Zeit orientieren. Sie kennen die Möglichkeiten ihres Körpers nicht – wie sie umgekehrt, weil sie ihren Körper nicht koordinieren können, Probleme in der Wahrnehmung haben. Sie sind unkonzentriert, leicht ablenkbar, hyperten ... Sprachlich fällt auf: Sie können ähnlich klingende Laute nicht unterscheiden, Buchstaben/Worte nicht lokalisieren, ihnen fällt die Artikulation schwer; ihre Sprache ist teilweise verwaschen. Wahrnehmungsbedingte Verunsicherungen können aber auch die emotionale Befindlichkeit (z.B. Stotter- und/oder Poltersymptome) beeinflussen, auch das Handeln. Ihrem Handeln „fehlen die Worte“ und weil sie sich nicht spontan äußern können, verstummen sie mehr und mehr. Diese Kinder haben vielfach graphomotorische Probleme; ihre Augen-Hand-Koordination ist beeinträchtigt ... Aufgrund ihrer Verarbeitungsprobleme lernen sie langsamer. Da ihnen die Wendigkeit des Sprechens fehlt und auch Sprachanlässe kaum spontan wahrgenommen werden, ist bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern die kognitive Entwicklung nicht immer altersgemäß.

2.1.2 Zielsetzung und Konzeption der sprachheilpädagogischen Arbeit

Die Kinder der Sprachheilschule sind überwiegend wahrnehmungsgestörte Kinder, wobei die Beeinträchtigungen sowohl die Bereiche Sensorik, Motorik und Sprache als auch das Verhalten betreffen. Welcher Ausprägungsgrad der Beeinträchtigung derzeit letztlich eine Chance hat, tatsächlich im Sinne der

Sprachheilschule berücksichtigt zu werden, wird in anderem Zusammenhang erörtert. Es werden der Sprachheilschule auch Kinder (Seiteneinsteiger) vorgestellt, die eine deutliche Lese- und Schreibschwäche (meist als Folge von Sprachauffälligkeiten im Vorschulalter) im Sinne einer Teilleistungsschwäche aufweisen. Viele können mit den Möglichkeiten der Regelschule das Lesen und Schreiben nicht erlernen. Sofern Wahrnehmungsbeeinträchtigungen für die Lese- und Schreibschwäche ursächlich sind, gehören diese Kinder ebenfalls in die Sprachheilschule. Einhergehend mit verfeinerten Beobachtungskriterien des Verhaltens sprachgestörter Kinder und in Verbindung mit der Konzipierung eines Bewegungsraumes wurde die Zielsetzung der Sprachheilschule Dorheim anders akzentuiert, als *Erweiterung der Sprachhandlungskompetenz*. Wenn die Sprachhandlungskompetenz dieser Kinder erweitert werden soll, dann muß die Fähigkeit zum Handeln und Kommunizieren erweitert werden. „Dabei wird das Ausgangsverhalten des Kindes, in welches seine Vorerfahrungen und Vorkenntnisse eingehen, durch Verhaltensänderung, d.h. durch entsprechende motorpädagogische Lernprogramme in ein Endverhalten übergeführt. Es ist durch erhöhte oder neue Erkenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten gekennzeichnet“ (Kiphard 1992, 73).

Wenn Kiphard hinsichtlich des Lernprogramms daraus folgert: „Um erfolgreich handlungsfähig zu sein, benötigt das Kind entsprechende Übungsanregungen in drei großen Lernbereichen: Wahrnehmungsbereich, Bewegungsbereich und emotional-sozialer Bereich“, dann ist dem „der Sprachbereich“ hinzuzufügen, jedoch nicht additiv. Bewegung und Wahrnehmung kann nicht isoliert im Mittelpunkt der sprachheilpädagogischen Arbeit stehen, ohne – worauf Olbrich hinweist – „auf die sprachlichen Merkmale von Handlung einzugehen“. Die Autorin löste sich von den „psychomotorischen Ziehv Vätern“ Kiphard, Eggert und Schilling insofern, als sie „einen eigenen körperorientierten, bewegungsorientierten, aber sprachbetonten Weg“ ging, indem sie versuchte, in die Psychomotorik die Zusammenhänge zwischen Sprache, Handeln und Denken, wie sie Wygotski beschreibt, einzugliedern. „Ganzheitliche Entwicklungsförde-

rung setzt nicht am Symptom an, sondern berücksichtigt die Gesamtpersönlichkeit des Kindes. Oberstes Ziel dieser Arbeit ist die Stärkung der Gesamtpersönlichkeit, damit die im gesunden Organismus vorhandenen positiven Entwicklungskräfte wirken und die Sprachentwicklung in Gang setzen können“ (vgl. Olbrich 1986).

2.1.3 Erwartungen betroffener Eltern an die Schule

Die meisten Eltern haben sich beachtliche Kompetenz im Umgang und in der Auseinandersetzung mit der Sprachentwicklungsstörung ihres Kindes erworben. Sie erwarten einen kompetenten Ansprechpartner an der Schule, die für ihr Kind in Frage kommt. Sie sind selbst bei weiteren Anfahrtswegen gewillt, für einen umschriebenen Zeitraum das ihrem Kind entsprechende schulische Angebot mitzutragen, vorausgesetzt, das schulische Förderangebot ist überzeugend. Sie wünschen für ihr Kind frühzeitige schulische Förderung, weil sie durch die Entwicklungsfortschritte aufgrund bereits durchgeführter Therapien hoffen können, daß sich bei ihrem Kind eine frühzeitig einsetzende sonderpädagogische Förderung auf die weitere Entwicklung günstig auswirken wird.

Interessanterweise war es – im Wetteraukreis – in den letzten vier Jahren nur eine verschwindend kleine Anzahl von Eltern, die die durch das Hessische Schulgesetz mögliche Alternativform zur Sonderbeschulung, die des gemeinsamen Unterrichts, an der Grundschule wahrnehmen wollten.

3. Lernmodell für wahrnehmungsgestörte Kinder an der Sprachheilschule

Angesichts der Häufung von Schwierigkeiten in oben beschriebener zweiter Klasse war die Lerngruppe zu groß. Es ergab sich, daß vier Studierende der Sprachheilpädagogik der Universitäten Gießen und Marburg ein Blockpraktikum machen wollten. Durch ihr Interesse an der Problemstellung, ihre Ideen und ihre Einsatzbereitschaft, wurden in der Klasse fünf Lerngruppen und genau so viele Aufgaben- gruppen gebildet, die in dieser Konstellation vier Wochen hochmotiviert und mit greifbarem Erfolg arbeiteten. Ohne sie wäre es nicht

möglich gewesen, die längst fällige Zäsur im Unterrichtsalltag zu treffen. Schon bald stellte sich die Frage, wie die Arbeit nach dem Weggang der Praktikantinnen kontinuierlich weitergeführt werden könne. Es wurden die Möglichkeiten des Einsatzes der Eltern in der Unterrichtsarbeit erörtert und schließlich hierfür ein Weg gefunden.

Parallel dazu liefen Bestrebungen des Fördervereins der Schule, einen Bewegungsraum einzurichten und die Finanzierung der als freie Mitarbeiterin unter Vertrag genommenen Motologin über einen Kostenträger sicherzustellen.

3.1 Rahmenbedingungen für das Unterrichtsmodell

3.1.1 Neuer Zeitrhythmus

Für Kinder mit bis zu einer Stunde Fahrt vor und nach der Schule muß sich dieser Weg gelohnt haben. Das ist letztlich nur durch eine Entzerrung des Stundenplans zu erreichen. Was der Hessische Kultusminister für den Schulalltag von morgen fordert, sollten sich vor allem die Sonder-, Grund- und Hauptschulen zu eigen machen. „Die Schulen brauchen einen neuen Zeitrhythmus mit Unterricht, selbständigem Arbeiten, Entspannungsphasen und einem gemeinsamen Mittagessen“, wobei er eine Präsenzpflcht der Lehrer von 9.00 bis 15.30 h fordert (Holzapfel). Für ein anderes Lernen ist unabdingbare Voraussetzung, Streß aus dem Unterrichtsablauf herauszunehmen. Erforderlich ist eine Atmosphäre des Lernens, die Ruhe ausstrahlt und tatsächlich ein Miteinander (Kommunikation) ermöglicht. Nur auf dieser Grundlage ist soziales Lernen und Konfliktbewältigung möglich. Ein gemeinsam gestaltetes Frühstück oder Mittagessen ist dabei ein wichtiger Faktor.

3.1.2 Schulstruktur

Das Schaubild verdeutlicht die Position der Klasse und die weitere Planung. Danach ist vorgesehen, die Klassen eins und zwei einschließlich der Vorklasse im Sinne dieses Modells zu gestalten. Je nach dem, wann sprach- und wahrnehmungsgestörte Kinder in die Vorklasse eingewiesen werden, ist das

	Sprachheilschule	Grundschule	
Vorklasse	Modellklasse*		* Einschulungsmöglichkeit mit vollendetem 4. Lebensjahr
1. Klasse	Modellklasse		
2. Klasse	Modellklasse		
3. Klasse	Eventuell Entwicklung von Formen des gemeinsamen Unterrichts**		** Danach Übergang an die Regelschule
4. Klasse			
5./6. Klasse	kombinierte Klasse**		

Schaubild 1 – Schulstruktur der Brüder-Grimm-Schule, Grundschule und Sprachheilschule

Ziel, in der dritten oder vierten Klasse Formen des gemeinsamen Unterrichts mit der (benachbarten) Grundschule anzustreben. Damit sind jedoch nicht die Maßnahmen in Form von Alternativen zur Sonderbeschulung gemeint, sondern Formen eines gemeinsamen Unterrichts wie klassenübergreifender Unterricht im Fach Mathematik, im Fach Kunst oder schulübergreifende Fördergruppen. Eine Klasse fünf/sechs sollte, wie ursprünglich geplant, für Kinder mit schwersten Sprachstörungen die Möglichkeit eröffnen, auf den Übergang in die Klasse der Hauptschule vorzubereiten.

Handeln – Aktivierung kognitiver Lernprozesse – Eigen- und Fremdwahrnehmung – Körpererfahrung – Erlernen von Bewegungsmustern – feinmotorische Übungsangebote – rhythmische Bewegungsmöglichkeiten unter Einbeziehung musikalischer Elemente – Entwicklung kreativer Fähigkeiten: Das sind Inhalte/Zielsetzungen, die in einem ersten Unterrichtsblock in den Fächern Bewegungserziehung (auch Reiten und Schwimmen), musikalisch-rhythmische Erziehung, Kunsterziehung und Sachunterricht erarbeitet werden sollen.

3.2 Das Lernprogramm

Block 1	8.05 – 8.45 8.45 – 9.35	Bewegungserziehung unter besonderer Berücksichtigung des Aufbaus psychomotorischer Handlungsfähigkeit, Kunsterziehung, musikalisch-rhythmische Erziehung, Sachunterricht
Block 2	9.35 – 9.50	gemeinsame Schulhofpause
	9.50 – 10.30	Gemeinsames Frühstück (nach Einkauf, Vorbereitung und Spülen durch Arbeitsgruppen) – Spielanregung – freies Spiel
Block 3	10.30 – 11.10 11.20 – 12.00	Deutsch, Mathematik
	12.15 – 12.45	Besprechung des Unterrichtsablaufes

Schaubild 2 – Stundenplaninhalte Mo. – Fr. (Zielvorstellung: Unterricht von 9.00 – ca. 14.00)

3.2.1 Bewegungsbereich-Wahrnehmungsbereich

Wahrnehmung in Verbindung mit motorischem Handeln – sprachbegleitendes Han-

Als flankierende, die sprachheilpädagogische Arbeit unterstützende Maßnahme soll in diesem Unterrichtsblock psychomotorische Förderung durch eine Motologin in Trägerschaft

des Fördervereins der Schule durchgeführt werden. Die Auswahl der Kinder erfolgt auf Vorschlag der Lehrkraft. Für diese Intensivmaßnahme ist ein halbes Jahr mit einer möglichen Verlängerung vorgesehen. Grundlage der Arbeit ist ein Förderplan, der von der Sprachheillehrkraft und der Motologin gemeinsam erstellt wird.

3.2.2 Der emotional-soziale Bereich

Zwar ist dieser Aspekt immer auch Ausdruck der Gefühlsbefindlichkeit eines Kindes bei Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen, hier soll er in erster Linie im Sinne „sozialer Wahrnehmung“ verstanden werden. Es geht darum, füreinander ein Gefühl zu entwickeln – zu spüren, ob sich der andere freut oder ob er traurig ist, ob er etwas haben möchte ... Darauf zu reagieren – non-verbal, aber auch verbal, eröffnet viele Möglichkeiten der körperlichen, gestischen, stimmlichen Äußerung bis hin zum regulierten (nach Regeln ablaufenden) Verhalten. Dieser Bereich soll besonders zum Tragen kommen in einem zweiten Unterrichtsblock, der Gestaltung des gemeinsamen Frühstücks mit vorangegangener großer Pause. Hierfür bot es sich an, Arbeitsgruppen zu bilden, die nicht mehr als zwei bis drei Kinder umfassen, damit auch jeder gefordert ist. Im herkömmlichen Unterrichtstag beschränken sich anstehende Aufgaben in der Regel auf Tafeldienst, Blumen-dienst, Ordnungsdienst, Dienste, die möglichst am Rande der Unterrichtszeit erledigt werden sollen.

Im Sinne sozialen Lernens müssen die zu erledigenden Aufgaben selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Eine Vorbedingung dafür ist, daß die SchülerInnen statt des in der Regel von der Mutter vorbereiteten Pausenbrottes wöchentlich DM 5 mitbringen. Damit steht Geld zur Verfügung, das für den Einkauf jenen Prozeß in Gang setzt, den die Kinder normalerweise nur in Form des fertigen Produkts (Pausenbrot) kennen, ohne selbst beteiligt gewesen zu sein. Dieser Arbeitsprozeß muß arbeitsteilig gestaltet werden. So ist eine Arbeitsgruppe für das Einsammeln des Geldes und für die Buchführung auch der Ausgaben zuständig, eine andere für den Einkauf mit Preisvergleichen, eine weitere für die Vorbereitung des Früh-

stücks. Einer deckt den Tisch, andere räumen ab und spülen, bis hin, daß in einem klasseneigenen Verkaufsladen zu bestimmten Zeiten Kleinigkeiten gekauft werden können. Was für das nächste Frühstück fehlt, auch im Kaufladen, muß in größeren Gruppen besprochen werden, die Abfälle müssen getrennt entsorgt werden usw. Für einige bleibt immer noch etwas Zeit, während die anderen ihre Aufgaben erledigen. Sie kann genutzt werden, Spielanregungen zu geben, Kinder zum Spiel oder zu gemeinsamen Aktivitäten zusammenzuführen.

3.2.3 Der Sprachbereich

Für die Sprachförderung müssen keine künstlichen Sprechsituationen mehr geschaffen werden, um Sprechanlässe zu provozieren. Natürliche Sprechanlässe sind in großer Anzahl vorhanden, in der senso-psychomotorischen Arbeit, beim gemeinsamen Frühstück, beim Einkaufen, am Kaufladen der Klasse, in der Abstimmung der Aufgabenbereiche – in den gemeinsamen Planungsgesprächen. Sprachförderung geschieht ganz entscheidend in der Versprachlichung und später auch in der Verschriftung von Handlungen, Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen, in Handlungsabläufen. So können im zweiten Schuljahr beispielsweise am Ende eines Unterrichtstages mündlich, teils schriftlich Lernberichte gefordert werden, die protokollartig die Feststellung des Tages (Wochentag, Datum) der Arbeitszeit (Beginn, Ende), der erledigten Aufgaben sowie der Hausaufgaben beinhalten.

Entscheidende Bedeutung kommt unter sprachfördernden Aspekten dem Unterrichtsblock „gemeinsames Frühstück“ zu. Mancher wird fragen, was hat außer den vielfach gegebenen spontanen Sprechanlässen das eine mit dem anderen zu tun. Ganzheitliche (Sprach-)Förderung kann die individuellen Essensgewohnheiten, vor allem wie gegessen wird, nicht aus dem Auge verlieren. Die Sprechwerkzeuge sind nun mal auch die Kau- und damit die ersten Verdauungswerkzeuge und haben in Verbindung mit oralen Grunderfahrungen und Bedürfnissen herausragende Bedeutung. Auch die Zahn- und Mundpflege gehört hierher. Es sollte nichts Ungewöhnliches sein, daß in Vorklassen und in den er-

sten Klassen für jedes Kind Zahnbürste und Zahnbecher sowie über dem Waschbecken ein großer Spiegel zur Verfügung stehen.

„Artikulationspflege“ ist ohne Bewußtheit des Kauvorgangs und ohne Zahn- und Mundpflege undenkbar. Notwendige Korrekturen müssen im individuellen Förderplan ihren Niederschlag finden. Will man wirkungsvoll Suchtprävention betreiben, dann können bei den regelmäßig eingenommenen gemeinsamen Mahlzeiten hierzu erste Beobachtungen gemacht werden und – ebenso wie auffallende Essensgewohnheiten – mit den Eltern besprochen werden.

Sprachförderung muß desweiteren auf dem Hintergrund möglicher auditiver Verarbeitungsprobleme den Zusammenhang von gesprochener Sprache und Schriftsprache reflektieren und für das sprachgestörte Schulkind die entsprechenden Hilfen beim Lesenaufbau und beim Erlernen der Schreibschrift zur Verfügung stellen. Als Hilfestellung sollten an der Nahtstelle von gesprochener und zu verschrifteter Sprache zu den artikulatorisch bewußt gemachten Lauten Hand- oder Körperzeichen hinzukommen und genutzt werden, um den Phonem-Graphem-Zusammenhang erfahrbar zu machen – ein Zusammenhang, dem bereits in der Vorklassenarbeit große Bedeutung beigemessen werden sollte.

Es ist für sprach- und wahrnehmungsgestörte Kinder nicht beliebig, welche Buchstaben zu welchem Zeitpunkt eingeführt werden. Der „Kieler Lesenaufbau“ (*Dummer-Smoch/Hackethal*) weist einen Weg, wie der Übergang vom gesprochenen Wort zum gelesenen und geschriebenen methodisch-didaktisch gestaltet werden kann. Andererseits ist es nach vollzogener Phonem-Graphem-Zuordnung notwendig, visuelle Lernstrategien im Sinne der NLP-Rechtschreibstrategie stärker ins Bewußtsein zu rücken, um gegenüber auditiven Verarbeitungsproblemen Kompensationshilfen zur Verfügung stellen zu können.

3.2.4 Die Unterrichtsfächer Deutsch, Sachunterricht und Mathematik

In einem dritten Unterrichtsblock stehen die Fächer Deutsch und Mathematik auf dem Stundenplan, während Sachunterricht in den ersten Unterrichtsblock integriert wurde.

Die Kinder lernen in Mathematik den Umgang mit Geld (nicht mit Spielgeld!), das Messen und Wiegen. Sie zählen, vergleichen, ergänzen, verdoppeln, halbieren, sie zählen vorwärts und rückwärts, sie vervielfachen, sie teilen, nachdem sie im Bewegungsraum diese Begriffe motorisch erfahren haben.

Die Zeit, der Zeitablauf erhält als wichtiger Faktor Bedeutung und damit die Handlung im „hier und jetzt“, aber auch im Handlungsablauf, dem „jetzt und dann“. Im Sachunterricht erhalten die Kinder in Kleingruppen Beobachtungsaufgaben: sie berichten, erhalten den Auftrag, nochmals nachzusehen, zu hören, nachzufragen, mitzubringen, zu sammeln, zu verarbeiten, aufzukleben, aufzuschreiben. Die Themen liegen im wahrsten Sinne des Wortes auf dem Weg zum Einkaufen: Jahreskreislauf der Natur, Verhalten im Verkehr, Geschäfte, öffentliche Einrichtungen, die Wohnungen der Menschen, die Arbeitsstätten, der Umgang mit Taschengeld ... In „Deutsch“ gibt es neben Lese- und Schreibbauprogrammen genügend Anlässe, zu lesen, zu schreiben, Sätze zu bilden: Verpackungsaufschriften und deren Inhalte, Warenbezeichnungen und deren Oberbegriffe, Backrezepte lesen und selbst formulieren; Berichte, Handlungs-/Tagesabläufe lesen und mündlich abzufassen, Wegbeschreibungen vorzunehmen; die Leseanlässe auf dem Weg zum Einkaufen; die Möglichkeiten, Fragen zu stellen/Antworten zu geben; Frage-, Antwort-, Aufforderungssätze zu bilden.

3.3 Die Bedeutung des Lehrers für den Sprachentwicklungsprozeß des Kindes

Sensibilität für emotional-soziale Wahrnehmung im Umgang mit anderen kann nicht von den Schülern gefordert werden, während der Lehrer unter diesem Lernaspekt (beobachtend) außerhalb der Lerngruppe steht. Er ist in dem, was er tut, und vor allem, wie er es tut, zu sehr eingeflochten in das soziale Bezugssystem der Gruppe, als daß er sich heraushalten könnte. Was *Olbrich* in der Arbeit mit sprachbehinderten Kindern bezogen auf die im therapeutischen Feld arbeitenden Fachkräfte beobachtet, nämlich, „daß sie aus einer erhöhten therapeutischen Position agie-

ren und dem betroffenen Kind nur umso deutlicher machen, daß es unterentwickelt, abweichend, unvollkommen, abhängig ist, ein Anlaß für massive therapeutische Interventionen“ (Olbrich 1986), trifft auch auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis zu. Wenn der Erziehungsauftrag, den Schule auch für sich in Anspruch nehmen will, zum Tragen kommen soll und vor allem, wenn Sprachheillehrer Sprachverhalten ändern wollen, dann muß sich der Lehrer auch als Person wahrnehmen. So kommt ihm die Rolle eines verlässlichen Wegbegleiters zu, der das Ziel kennt, auch mögliche Gefahren – um im Bild zu bleiben – der am Wegesrand viel sieht, hört, riecht, spürt, der die Wegstrecke vielfach gelaufen und sie dabei „gemessen“ hat – mit unterschiedlichen Ergebnissen, wobei er nichts anderes tut, als zum rechten Zeitpunkt die Lernimpulse zu geben, die der zu Begleitende braucht, um in seinem Lernprozeß ein Stück voranzukommen.

Das bedeutet für Olbrich: „Offen sein für eigene Impulse, aber auch für die Impulse aus der Gruppe, aufnehmen können, was bedeutsam werden könnte, aber auch mutig, begründend ablehnen können, abgrenzen, kämpfen“ (Olbrich 1986).

Vom Lehrer sollte Sensibilität hinsichtlich der Eltern beeinträchtigter Kinder erwartet werden können. Nicht nur Menschen im menschlichen Umgang, auch Fachkräfte werden, sofern sie sich auf andere einlassen – mit ihnen fühlen – zu Mitbetroffenen. Die Grundhaltung des Lehrers ist somit zunächst die eines Hörenden und nicht eines vorschnell Urteilenden und die eines Besserwissers. Seine Position gegenüber den Eltern ist eine partnerschaftliche, die ihn im Umgang mit den Kindern zu einem Mitlernenden macht, wie umgekehrt die Eltern Mitlernende im Unterrichtsgeschehen sein können.

3.4 Unterrichtsprinzipien

3.4.1 Die Arbeit nach Förderplan

Die sprachheilpädagogische Arbeit unter besonderer Berücksichtigung sensu-psychomotorischer Aspekte orientiert sich ganzheitlich an dem aktuellen Entwicklungsstand des Kindes und basiert auf den gewonnenen Infor-

mationen aus der Eingangsdiagnostik, die in eine prozeßorientierte Förderdiagnostik übergeht. Aus den Verhaltensbeobachtungen der Lehrkräfte wird ein Förderplan gegebenenfalls unter Hinzuziehung der Motologin erstellt, der fortzuschreiben ist.

3.4.2 Die Arbeit unter Einbeziehung der Eltern

Nach einer Verordnung ist geregelt, unter welchen Bedingungen und in welchen Bereichen die Elternmitarbeit erfolgen kann. Die Eltern der Klasse waren bereit, an einem bestimmten Tag in der Woche den Unterricht mitzugestalten. Die Arbeitsgruppen werden zur Hälfte von den Eltern koordiniert, zur Hälfte vom Klassenlehrer. Die Klasse ist in den Fächern Deutsch und Mathematik in drei Lerngruppen aufgeteilt, wovon eine von dem diensthabenden Elternteil, die beiden anderen von der Lehrkraft betreut werden.

3.4.3 Die Arbeit nach Wochenplan

Die Arbeit nach Wochenplan ist für sprach- und wahrnehmungsgestörte Kinder wichtig. Die dafür erforderlichen Fähigkeiten müssen sie jedoch erst in einem teilweise langen Lernprozeß erwerben. Demnach sollte die Wochenplanarbeit als Ziel nicht aus dem Auge verloren werden. Die Arbeitsgruppen wechseln in der Regel wöchentlich, während zur Zeit noch alle Lerngruppen mit gleicher Aufgabenstellung parallel arbeiten.

3.4.4 Die Arbeit im schuleigenen Kaufladen (Projektarbeit)

Es ist geplant, den derzeit noch klasseneigenen Kaufladen in die Eigenverantwortlichkeit der vierten, eventuell auch fünften/sechsten Klassen überzuführen. Die Schülerinnen und Schüler dieser Klassenstufen haben nach den im Rahmen des Lernmodells entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten die Voraussetzungen, eigenständig Einkauf und Verkauf als Projekt für die Sprachheilschule eventuell auch einschließlich Grundschule zu planen und zu realisieren.

3.4.5 Die Arbeit im Team

Der Unterrichtsablauf (Stundenplan) sieht am Ende der Unterrichtstage Besprechungen

vor. Die Teilnahme der am Unterricht beteiligten Lehrkräfte, Eltern, der Motologin bieten ideale Voraussetzungen, um aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen den Unterrichtsprozeß zu reflektieren, damit für den nächsten Tag neue Lernimpulse gesetzt werden können.

3.4.6 Kollegiale Beratung

Erfahrungsgemäß sind auch monatliche Konferenzen mit der Planung der Arbeit und mit organisatorischen Erfordernissen so voll, daß für die eigentliche pädagogische Arbeit, der Besprechung notwendiger Fördermaßnahmen für Schüler, kein Platz mehr bleibt. Lehrkräfte von Parallelklassen sollten deshalb ein bis zwei stundenplanwirksame Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung haben, um Fördermaßnahmen im Sinne des Förderplans besprechen zu können.

3.5 Zur räumlichen und personellen Ausstattung

Da sprach- und wahrnehmungsgestörte Kinder leicht ablenkbar sind und fest strukturierte Arbeitsplatzvorgaben brauchen, muß der Klassenraum entsprechend eingerichtet sein: Es empfiehlt sich, die Ausstattung mit Einzeltischen, eventuell höhenverstellbar. Wichtig sind eine Spiel- und Kuschelecke und eine Küchenzeile. Für die senso-psychomotorische Arbeit ist ein Bewegungsraum mit entsprechender Einrichtung erforderlich.

Je nach Schweregrad der Störungsbilder ist eine Doppelbesetzung identisch mit den Arbeitsgruppen (als Lerngruppen) erforderlich. Das muß nicht eine Doppelbesetzung mit Sonderschullehrkräften bedeuten. Auf jeden Fall sollte die Sprachheilschule offen sein auch für alle mit wahrnehmungsgestörten Kindern arbeitenden Berufsgruppen und ihren Ausbildungsstätten. Interessierte Studierende, PraktikantInnen und Eltern betroffener Kinder sollten die Möglichkeit haben, ihre Erfahrungen, ihr Wissen, ihre Ideen, ihr Engagement einzubringen, um Schule lebendig zu halten.

Unverzichtbar ist, in jeder Schule, die überwiegend mit wahrnehmungsgestörten Kindern arbeitet, die Stelle einer/s Motologin/Motologen einzurichten.

4. *Problematisierung gegenwärtiger sprachheilpädagogischer Arbeit an den Sprachheilschulen in Hessen*

4.1 Die schulische Definition von Sprachbehinderung und ihre Folgen

Es ist nichts Neues, daß Sprachheillehrkräfte ihre Förderarbeit unter Berücksichtigung der Basisfunktionen von Sprache, den Wahrnehmungsbereichen, gestalten und die Störungen der Sprache in der Interaktion von Wahrnehmung und Handlung sehen. Entscheidend scheint zu sein, ob die Erweiterung der Sprachkompetenz als Ziel angestrebt wird oder die verbesserte Sprachhandlungskompetenz. Wie noch auszuführen sein wird, spricht viel dafür, daß die Sprachheilschulen in Hessen eher am Symptom orientiert eine Erweiterung der individuellen Sprach- und Sprechmöglichkeiten des Kindes im Auge haben als die radikalere Form der schulischen Sprachförderarbeit, die auf Verhaltensänderung abzielt. Ihr pädagogisches Bestreben richtet sich eher auf das Sprechen in einem auf die sprachlichen Probleme des Kindes zugeschnittenen Unterricht, der entsprechend methodisch-didaktisch gestaltet wird. Diese Denk- und Handlungsweisen der in der Schule arbeitenden Sprachheillehrkräfte ist zweifelsfrei auch in die Gesetzgebung eingegangen, wie andererseits die Gesetzgebung und die Verwaltungsvorschriften das Handeln der Sprachheillehrer bestimmen, das Melde- und Überprüfungsverfahren, die Entscheidungspraxis der Schulaufsichtsbehörden, die Beratungsgespräche gegenüber den Eltern.

Auffallend ist, daß es im Schulgesetz, in den Verordnungen und Richtlinien (außer in den klassischen Formen der Hörgeschädigten, Sehbehinderten und Blinden) nirgendwo den Begriff „Wahrnehmungsstörung“ gibt, auch kaum Ausführungen, die das Phänomen als solches z.B. ursächlich für Lese-/Schreibprobleme benennen.

Interessanterweise bezeichneten sich die großen Sprachheilschulen in Hessen früher teilweise als Schulen für Sprach-, Hör- und Sehbehinderte, zum Teil sind ihnen noch Abteilungen für Sehbehinderte oder Hörbehinderte zugeordnet. In diesem Zusammen-

hang wäre es aufschlußreich, der Frage nachzugehen, ob in den Anfängen der schulischen Sprachbehindertenarbeit nicht ein anderes Verständnis von Sprachbehinderung und ihrer Überwindung vorlag, was im Laufe der Zeit zu einer additiven Schulform führte, in der es z.B. neben Klassen für sprachbehinderte Kinder auch Klassen für hörbehinderte Kinder gab/nach gibt; bis hin, daß der Zusammenhang von Sprachstörungen und Sinnesbeeinträchtigungen mehr und mehr aus dem Auge verloren wurde. Auch konnte sich die von *Olbrich* im Rahmen der Mitarbeit in der Sprachambulanz des Hochsauerlandkreises 1976 bei sprachbehinderten Kindern, bei denen sich gravierende Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensprobleme zeigten, entwickelte „Integrierte Sprach- und Bewegungstherapie“ in der schulischen Sprachheilarbeit nicht konsequent durchsetzen.

Der eher am Symptom arbeitende Unterrichtsansatz hat offenbar zu einem Schubladendenken beigetragen, das sprach- und wahrnehmungsgestörte Kinder sortiert, je nach hervorstechenden Merkmalen, vorherrschender Symptomatik, als Sprachbehinderte bei „normaler“ Intelligenz, als Sprachauffällige – aber primär Lernbehinderte, als Sprachauffällige – aber primär Verhaltensgestörte, als Sprachgestörte – aber primär Praktisch Bildbare. Und so gibt es die in der Verordnung den Schubladen entsprechende Bezeichnungen der Sonderschulen, und die Beschreibung ihrer Aufgaben. Weil die Zuordnung unter diesen Kategorisierungs Gesichtspunkten nicht eindeutig sein kann, heißt es am Schluß lapidar: „Mehrfach behinderte Schülerinnen und Schüler sind in die Sonderschulform aufzunehmen, in der sie am besten gefördert werden können“ (siehe Verordnung zum Hessischen Schulgesetz).

Es ist festzuhalten: Ein sprach- und wahrnehmungsgestörtes Kind wird zwar in der Mehrzahl der Fälle, sofern es eine Sprachheilschule in der Nähe gibt, an der Sprachheilschule sein, es wird nicht selten an der Sonderschule für Lernhilfe und der für Erziehungshilfe (verhaltensgestörte Kinder sind häufig wahrnehmungsgestörte Kinder!) zu finden sein und in Einzelfällen an der Schule für Praktisch Bildbare.

4.2 Die Abgrenzungsprobleme der Sprachheilschulen zu den Sonderschulen für Lernhilfe

Besondere Probleme hat die Sprachheilschule aufgrund der schulischen Definition von Sprachbehinderung in ihrer Abgrenzung zur Sonderschule für Lernhilfe. Diese Problematik hat die Entwicklung der Sprachheilschulen in eine Sackgasse gebracht. Der Vergleich des Sprachbehinderten mit dem Lernbehinderten ist gekennzeichnet – wiederum schulisch – von einem „kognitiven Entwicklungsrückstand“ von zwei Schuljahren, woraus ein zweijähriger Leistungsrückstand gefolgert wird und umgekehrt. Sprach- und wahrnehmungsgestörte Kinder werden vielfach aufgrund ihrer Entwicklungsverzögerung – zumindest zum Zeitpunkt der Einschulung – eher an der Grenze zur Lernbehinderung zu sehen sein, was es letztlich Glückssache sein läßt, ob ein solches Kind in die Sprachheilschule eingewiesen wird. Möglicherweise führt das auch zu unterschiedlichen Leistungsniveaus der einzelnen Sprachheilschulen, je nach Einzugsgebiet und Überprüfungspraxis, einmal eher am Niveau der Grundschule orientiert, ein andermal eher am Niveau der Sonderschule für Lernhilfe.

4.3 Die Fehleinschätzung von Entwicklungsmöglichkeiten und ihre Folgen

Als lernbehindert eingestufte sprach- und wahrnehmungsgestörte Kinder sind in ihren Entwicklungschancen insofern benachteiligt, als in einem Alter, in dem über sensorische Förderangebote die kognitive Entwicklung noch beeinflußt werden könnte, in der Regel eine frühzeitige schulische Förderung als nicht erforderlich erachtet wird. Und einzuschulende Kinder, bei denen aufgrund der Wahrnehmungsbeeinträchtigungen die zu erwartenden Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb nicht gesehen werden, laufen Gefahr, daß auf ein Zurückstellungsjahr ein Wiederholungsjahr folgt, womit formal die Voraussetzungen für die Einschulung in die Sonderschule für Lernhilfe gegeben sind.

4.4 Das Melde- und Überprüfungsverfahren und seine Auswirkungen

Die Beurteilung des sprach- und wahrnehmungsgestörten Kindes unter dem Gesichts-

punkt seines Leistungsvermögens und nicht primär nach seinen Entwicklungsmöglichkeiten hat mit dazu beigetragen, daß die Sprachheilschulen gegenüber den außerschulischen Beratungs- und Behandlungseinrichtungen in eine gewisse Isolation geraten sind. Der Begriff „Sprachstörung“ ist mittlerweile sowohl in logopädischen, ergotherapeutischen/motopädischen Praxen, in Sozialpädiatrischen Zentren, in psychologischen, zum Teil ärztlichen Behandlungsstellen ein anderer als der schulisch definierte Begriff von Sprachbehinderung. Das führt zu Irritationen im Verhältnis außerschulischer Beratungs- und Behandlungseinrichtungen gegenüber der Institution Schule und entzweit außerschulische Fachkräfte von schulischen Fachdiensten, wie sie die Sprachheilschule darstellt.

Die Praxis des Melde- und Überprüfungsverfahrens und die gesellschaftliche – weil auch fachliche Isolierung der Sonderschulen – ist Ausdruck des Mißtrauens gegenüber verantwortungsbewußten Eltern und geht davon aus, daß Eltern ihre Kinder in der Schule abgeben und alles Weitere der Schule überlassen.

Bei der Meldung und Überprüfung beeinträchtigter Kinder spielt, obwohl die Verordnung auch die Beantragung durch die Eltern vorsieht, derzeit noch die zuständige Grundschule die entscheidende Rolle. Sie spricht auch die Vermutung aus, unter der dann überprüft werden soll. Das kann mit dem Wunsch der Eltern übereinstimmen, muß aber nicht. Die Praxis zeigt, daß beispielsweise Kinder für die Sonderschule für Lernhilfe gemeldet wurden, dann auf Umwegen an die Sprachheilschule kamen und nun erfolgreich an der Regelschule beschult werden. Betroffene Eltern fühlen sich vielfach nicht nur übergangen, sondern auch ohnmächtig, obwohl sie doch in ihrem Verantwortungsbewußtsein gegenüber dem Kind bestärkt und zur weiteren Mitarbeit ermutigt werden sollten.

Es ist sehr zu begrüßen, daß in der Novellierung des Hessischen Schulgesetzes die Eltern die Initiative zurückerhalten, welchen Weg sie hinsichtlich der „Sonder“-Beschulung ihres Kindes einschlagen möchten und daß ein Überprüfungsverfahren, das die Mängel eines Kindes offenlegen sollte, bald der Vergangenheit angehört. Dazu gehört auch, daß Gutachten

von nichtschulischen Einrichtungen zur Einschulung in eine Sonderschule als Entscheidungsgrundlage anerkannt werden können.

5. Plädoyer für eine andere Konzeption der Sprachheilschulen in Hessen

Bei den Koalitionsverhandlungen zur 14. Wahlperiode des Hessischen Landtags zwischen Bündnis 90/Die Grünen und SPD (1995 - 1999) geschah etwas Bemerkenswertes: Buchstäblich in letzter Minute wurden die sprachbeeinträchtigten Kinder zu den sinnesgeschädigten hinzugenommen, was den Sprachheilschulen den Bestand ihrer Grundstufen sicherte. Dieser Vorgang fand in den Koalitionsvereinbarungen expressis verbis keinen Niederschlag. Lediglich bei der ambulanten Förderung im Sinne vorbeugender Maßnahmen und gemeinsamer Unterricht wird u.a. von *Sprach- und Sinnesbeeinträchtigungen* gesprochen. Das läßt aufhorchen, denn es läßt erkennen, daß die Koalitionäre Sprach- und Sinnesbeeinträchtigungen in Zusammenhang zueinander sahen.

Nachdem Bündnis 90/Die Grünen bereits im Wahlkampf offen die Abschaffung der Grundstufen der Schulen für Lernhilfe und der Sprachheilschulen forderten und es am Ende der Koalitionsverhandlungen so schien, als würde sich in diesem Punkt der kleinere Koalitionspartner gegenüber dem größeren, der SPD, durchsetzen, ging ein Aufschrei durch die Sprachheilschulen Hessens. Symptomatisch ist, daß die Grundstufen der Sprachheilschulen und Sonderschulen für Lernhilfe zur Disposition standen, was aus der Sicht der Politiker bedeuten könnte, daß sie nicht sehen können, was sprach- und lernbehinderte Kinder und die jeweils auf sie zugeschnittenen Schulformen, bis hin zur innovativen Bedeutung dieser Schulformen, für die Grundschule, unterscheidet. Diese Einschätzung unterstreicht, daß die Entwicklung der Sprachheilschulen in eine Sackgasse geraten ist. Die damals am Protest beteiligten Sprachheillehrer mußten sich mißverstanden fühlen, weil sie spürten, wenn dieser Grundpfeiler ihrer Arbeit, die schulische Förderung in den für sprachentwicklungsverzögerte Kinder bedeutsamen Schuljahren wegfiel, dann wäre die gesamte sprachheilpädagogische Arbeit infrage gestellt. Paradoxerweise haben

dann die zunächst gescholtenen Politiker die einzig richtige Entscheidung getroffen, nämlich Sprachentwicklungsverzögerung als allgemeine Entwicklungsverzögerung unter besonderer Berücksichtigung der Sinnesbeeinträchtigung zu sehen und zu interpretieren.

Die Zuordnung sprach- und wahrnehmungsgestörter Kinder zu den Blinden, den Sehbehinderten und Hörgeschädigten ist so bedeutsam, daß sprachheilpädagogische Arbeit insofern auf dem Prüfstand steht, als sie eine andere Akzentuierung erfahren muß. Wird die wegweisende Entscheidung der Koalitionäre konsequent weitergedacht, sind folgende Änderungen im Hessischen Schulgesetz, in der Verordnung für die sonderpädagogische Förderung und in den Richtlinien für den Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule) erforderlich:

- Der Begriff „Wahrnehmungsstörung“ sollte in das Schulgesetz und die entsprechenden Ausführungsbestimmungen aufgenommen werden und bei dem Katalog der Schulformen die Schule für Sprach- und Wahrnehmungsgestörte aufgenommen und ihre Aufgaben entsprechend beschrieben werden. Desweiteren soll auch für wahrnehmungsgestörte Kinder, bei denen nicht erkennbar eine Sprachauffälligkeit im Vordergrund steht, eine Beschulungsmöglichkeit geschaffen werden.
- In einem weiteren Schritt ist es erforderlich, die Schulen für Sprach- und Wahrnehmungsgestörte den Schulen für Blinde, Sehbehinderte und Hörbehinderte gleichzusetzen, mit anderen Worten, aus der Zuordnung sprachgestörter Kinder zur Gruppe der Sinnesbeeinträchtigten, die bereits erfolgte, ist die gesetzgeberische Konsequenz zu ziehen. Damit könnte auch in diesem Schultyp ein fünftes Grundschuljahr eingeführt werden.
- Die bereits bestehende Möglichkeit, mit vollendetem vierten Lebensjahr auf Antrag der Eltern den sonderpädagogischen Förderbedarf feststellen zu lassen, wenn zu erwarten ist, daß sich die frühzeitig einsetzende sonderpädagogische Förderung auf die Entwicklung des Kindes günstig auswirkt, sollte verstärkt genutzt werden können.
- Sonderschulen müssen sich zu Angebotschulen entwickeln, die in der Mitverantwor-

tung außerschulischer Beratungs- und Behandlungseinrichtungen, die Eltern mit ihren Kindern an diese Schule verweisen, und der betroffenen Eltern stehen. Sie brauchen fachlich kompetente Lehrkräfte, zu denen in Sonderschulen für Sprach- und/oder Wahrnehmungsgestörte auch eine Motologin gehört, die die Teamarbeit unter Einbeziehung der Eltern im Sinne interdisziplinären Erfahrungsaustausches und interdisziplinärer Zusammenarbeit zum Prinzip erheben.

6. Ausblick

Sprach- und wahrnehmungsgestörte Kinder, wie sie dem Wunsch der Eltern entsprechend an einer Sprachheilschule beschult werden können, entstammen mittlerweile überwiegend Familien, die ein weiteres Kind in einem Gymnasium/einer Realschule beschult haben bzw. beschulen können. Sieht man genauer hin, erkennt man sehr schnell eine Diskrepanz zwischen dem Fortschritt der Medizin bei Risikoschwangerschaften bis zur Geburt und der weiteren medizinischen Vorsorge/Versorgung und wie die Institution Schule durch häufig noch fehlendes Bewußtsein auf diese Kinder reagiert. Mit sozialen Integrationsbemühungen allein ist es mit Sicherheit nicht getan.

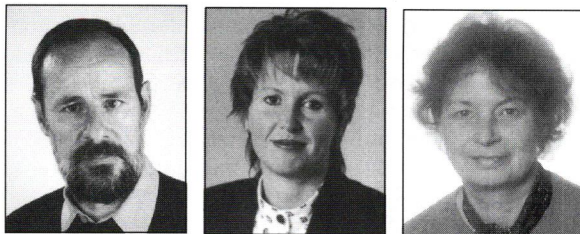
Literatur

- Dummer-Smoch, L., Hackethal, R.: Kieler Leseaufbau. Kiel 1994
- Glock, U.: „Lieber Ballspielen als Gameboy“. Wetterauer Zeitung 47 (1996), 30
- Holzapfel, H.: „Fluchtreflex der Lehrer“, Der Spiegel 5 (1996), 65-69
- Kiphard, E.J.: Motopädagogik – Bd.1, Dortmund 1992, 73
- Olbrich, I.: Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung in der integrierten Sprach- und Bewegungstherapie. Vortrag anlässlich der Wochenendtagung der dgs-Landesgruppe Hessen (Nicht veröffentlichte Tagungsunterlagen), Kloster Nothgottes 1986
- Verordnung über die sonderpädagogische Förderung v. 27. Mai 1993, § 11 Abs. 5; Bezug: § 55 Hessisches Schulgesetz vom 17. Juni 1992

Anschrift des Verfassers:

Martin Fink
Wilhelmstraße 34
61231 Bad Nauheim

M. Fink ist tätig als Sonderschullehrer und Abteilungsleiter an der Sprachheilschule Dorheim in Friedberg (Hessen)



Harald Stelse, Katrin Gräßler, Bärbel Sturm, Leipzig

Sprachförderung bei älteren Schülern der Sprachheilschule in Verbindung mit einem Programm zur kooperativen Konfliktlösung

Zusammenfassung

Auch die Sprachheilschule ist zunehmend gefordert, ihre Schüler zum gewaltfreien Umgang miteinander zu befähigen. Es zeigt sich jedoch, daß Strategien von Schülern der Sprachheilschule zur Lösung alltäglicher Konflikte im großen Maße durch eine herabgesetzte Verfügbarkeit kognitiver, kommunikativer und pragmatischer Funktionen der Sprache gekennzeichnet sind. Ein über ein Schuljahr laufendes, unterrichtsbegleitendes Programm mit älteren Schülern sollte dazu beitragen, einerseits die Problemsicht bei den beteiligten Schülern zu erhöhen und sie andererseits mit sprachgeleiteten Konfliktlösungsstrategien auszustatten. Es wird über erste Ergebnisse berichtet.

1. Problemstellung

Die Sprachheilschulen des Freistaates Sachsen sind als Durchgangsschulen mit den Klassenstufen eins bis vier konzipiert. Spätestens nach Abschluß der vierten Klasse sollen die Schüler in eine allgemeine Schule eingegliedert werden. In Abweichung davon ist an der Sprachheilschule „Käthe Kollwitz“ in Leipzig ein Hauptschulgang bis zur Klasse neun eingerichtet.

Den Hauptschulgang besuchen solche Schüler, denen es nicht gelungen ist, ihre mitunter erheblichen sprachlichen Auffälligkeiten und deren Folgewirkungen ausreichend für ein ungehindertes Lernen an einer allgemeinen Schule zu überwinden. Die Schüler sind durch die unterschiedlichsten Probleme im Gebrauch der gesprochenen und/oder der geschriebenen Sprache gekennzeichnet. Unter der Vielzahl der individuellen Auffälligkeiten

treten Schwierigkeiten im Redefluß, Aussprachestörungen verschiedener Ätiologie und Genese sowie Fehlleistungen auf der lexikalisch-semanticen oder auf der morphologisch-syntaktischen Ebene hervor. Zu nennen sind ferner die Folgezustände schwerer Legasthenien. Kombinationen zwischen den einzelnen Problemfeldern sind nicht selten. Rückwirkungen ergeben sich in unterschiedlicher Ausprägung auf sprachgetragene Funktionsgruppen, wie Kommunikation, Interaktion, Kooperation und auch Handeln (vgl. Homburg 1995). Psychosoziale Disharmonien und manifestierte Lernstörungen sind häufiger bei Seiteneinsteigern zu beobachten, also bei Schülern, deren systematische sprachheilpädagogische Förderung relativ spät einsetzte. Sie treten jedoch auch bei Schülern auf, die schon viele Jahre die Sprachheilschule besuchen und aufgrund eines ausgeprägten Störungsbewußtseins demotiviert sind. Es finden sich Verunsicherung, Versagensängste, Kontaktschwierigkeiten, Aggressivität, Leistungsversagen und Leistungsverweigerung. Gerade bei diesen Schülern werden Zusammenhänge zwischen Sprache, Verhalten und Lernen besonders deutlich.

Aus Abbildung 1 wird ersichtlich, daß sich die Bereiche Sprache, Verhalten und Lernen gegenseitig in ihren Funktionen überdecken. Auffälligkeiten in einem Bereich ziehen in aller Regel Beeinträchtigungen anderer Bereiche nach sich. Besondere Beachtung ver-

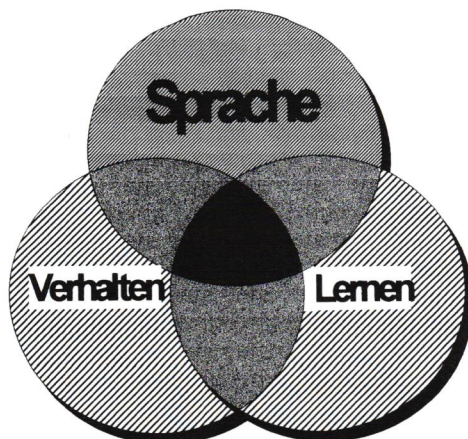


Abb. 1: Sprache – Verhalten – Lernen

dient jedoch, wenn man ältere Schüler unterrichtet, die soziale Sicht auf Sprachauffälligkeiten und ihre Wirkungen. Auch *Adler*, die mit jugendlichen Legasthenikern arbeitet, weist darauf hin, daß diese Schüler erhebliche soziale Probleme haben (1996, 191 f.). Wegen der Komplexität der Problematik ist es schwierig, den Förderbedarf älterer Schüler der Sprachheilschule tatsächlich zu realisieren. Die ausschließliche Arbeit am sprachlichen Symptom verbietet sich von selbst. Überhaupt sind Schüler, die über lange Jahre hinweg die Sprachheilschule besuchen, kaum noch für spezifische Sprach-/Sprechübungen zu begeistern. Hinzu kommt, daß es den Lehrern der Sprachheilschule nur partiell möglich ist, alle störenden Einflüsse auf die Entwicklung ihrer Schüler zu erfassen und systematisch in der täglichen Unterrichtsarbeit zu berücksichtigen. Ein nicht unbeachtlicher Teil wirkender Bedingungen ist nun einmal den Interventionen der Schule nicht oder nur begrenzt zugänglich. Andererseits darf sich aber auch die Sprachheilschule nicht davor verschließen, den Blick über den Schulzaun zu lenken. Das Leben läßt sich ohnehin nicht von Zäunen und Türen zu Klassenzimmern abhalten. Es geht um eine sinnvolle Verbindung von Unterricht und Sprachtherapie mit der Lebenswelt der Schüler. Wenn sprachtherapeutischer Unterricht seinem Anspruch gerecht werden will, zur Identitätsfindung der Schüler beizutragen, ist unterrichts-immanente Sprachförderung unverzichtbar

(vgl. *Werner* 1989). Zur Lebenswelt sprachbehinderter Schüler gehört zunehmend auch der Umgang mit Problemsituationen in der Interaktion mit Gleichaltrigen und Erwachsenen. Zahlreiche solcher Problemsituationen sind mehr oder weniger dauerhaft wirkende Konflikte, deren Lösung zu einem großen Teil auch sprachliche Mittel erfordern. Wie schon angeführt, stehen sprachbehinderten Schülern diese sprachlichen Mittel nur eingeschränkt zur Verfügung. Wegen ihrer unmittelbaren sozialen Wirkung in der Kommunikation sind es vor allem die pragmatischen Aspekte des Sprachhandelns, die in den Mittelpunkt einer Sprachförderung treten.

2. Ein Programm zum Streiten

Streiten gehört zum Leben und zum Streiten gehört eine gewisse Streitkultur. Jede Gesellschaft hat ihre Streitkultur und gibt sie von Generation zu Generation weiter. In unseren Breiten hat sich eine Kultur des Streitens herausgebildet, die, zieht man anerkannte Ideale und Absichtserklärungen zu Rate, mit den Attributen friedlich und gewaltfrei versehen ist. Tatsache ist aber, daß beim Leben dieser Kultur und bei Ihrer Vermittlung an die heranwachsende Generation zunehmend Schwierigkeiten auftreten. In Zeiten, in denen Kinder und Jugendliche immer weniger über feste Orientierungspunkte zum Aufbau akzeptabler Werthaltungen und Verhaltensweisen verfügen, in denen es den Anschein hat, daß nur der Starke und Rücksichtslose wirklich erfolgreich ist, in denen Massenmedien Gewalt zumindest als ein durchaus gängiges Mittel zur Konfliktlösung darstellen, nimmt die Verantwortung der Schule enorm zu, Streitkultur im besten Sinne zu vermitteln.

Mittlerweile gibt es zahlreiche Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer, wie man sich im Unterricht dem Phänomen der zunehmenden Gewaltbereitschaft bei Schülern nähern kann. Die Ansatzpunkte sind verschieden, haben aber alle die Entwicklung sozialer Kompetenz zum Ziel. Wir sehen das Programm „Streiten-Vermitteln-Lösen“ nach *Jefferys/Noack* (1995) für die Arbeit mit älteren sprachbehinderten Schülern als besonders geeignet an. Wir haben dieses Programm für unsere Arbeit mit den Schülern der siebten und achten Klasse übernommen und über ein Schuljahr

hinweg erprobt. Eine Modifizierung erfolgte, indem wir verstärkt Übungen auswählten, die unseren spezifischen sprachheilpädagogischen Absichten entgegenkamen, eigene Übungen entwickelten und einige Anregungen anderer Autoren, wie *Gordon* (1994a, 1994b), *Hielscher* (1977), *Korte* (1993, 1994) und *Walker* (1995), übernahmen.

Das Programm war mit ein bis zwei Wochenstunden in den spezifisch-muttersprachlichen Unterricht der beteiligten Klassen integriert. Im wesentlichen arbeiteten wir nur mit den Schülern von zwei Klassen. Ausstrahlungen auf die gesamte Schule, Schülerschaft und Lehrerkollegium gab es durch Video-Interviews sowie durch eine schulinterne Fortbildungsveranstaltung. Großen Wert legten wir auf die Zusammenarbeit mit den Eltern. Elternbrief, Elternversammlung sowie Aufträge für die Schüler, die sie nur gemeinsam mit

den Eltern erfüllen konnten, sicherten die Information und die Teilnahme der Eltern.

Das Programm selbst sollte Sachwissen vermitteln, die Wahrnehmung der eigenen Person sowie die Wahrnehmung anderer Personen und ihrer sozialen Beziehungen fördern, emotionale Seiten ansprechen und dazu beitragen, das Selbstwerterleben positiv zu beeinflussen, Entspannungstechniken anzubieten sowie das aktive Gestalten des Miteinanders in der Klasse voranzubringen. Die Übungen des Programms bildeten den Rahmen für unsere spezifischen sprachheilpädagogischen Anliegen, insbesondere für das bewußte Ausbilden sprachlichen Verhaltens. Gegenstand waren die zahlreichen wirklichen und möglichen Konflikte im alltäglichen Leben der Schüler.

Die Struktur des Programms verdeutlicht die nachstehende Abbildung.

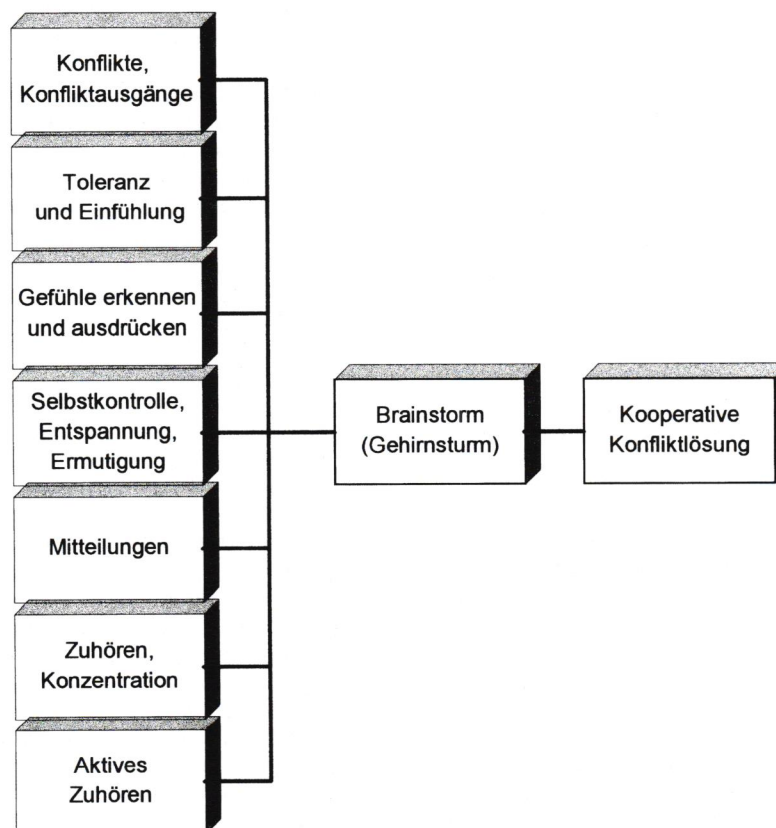


Abb. 2: Struktur des Programms „Streiten-Vermitteln-Lösen“ nach Jefferys/Noack

In den einzelnen Blöcken wurden zuerst elementare und dann immer komplexere Übungen durchgeführt, die die Schüler auf dem Weg zum Können in Bezug auf eine kooperative Konfliktlösung begleiten sollten.

Ein großer Teil der Übungen wirkte unterstützend bei der Erfüllung von Forderungen des Lehrplans für das Fach Deutsch in der Mittelschule. Besondere Beachtung fanden der Lernbereich eins, mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch, und der Lernbereich zwei mit seinen Bestandteilen Grammatik und Orthographie (siehe Lehrplan Mittelschule Deutschklasse 5-10, 1992).

Varianten für die methodische Gestaltung des spezifisch-muttersprachlichen Unterrichts mit älteren Schülern haben wir bereits in einer früheren Arbeit vorgestellt (Stelse/Sturm 1989). Die dort genannten Grundsätze kamen auch im Verlauf des hier vorgestellten Programms zur Anwendung. Ergänzend dazu vermerken wir, daß wir versuchten, die Möglichkeiten der Selbst- oder wenigstens der Mitsteuerung der Arbeitsschritte durch die beteiligten Schüler wesentlich zu erweitern. Als Ergebnis dessen erhofften wir uns, die Effizienz der pädagogischen Prozesse zu erhöhen.

3. Sprachförderung

Nachfolgend stellen wir ausgewählte Übungen aus einzelnen Blöcken vor, die aus unserer Sicht der Verwirklichung sprachheilpädagogischer Ziele besonders dienlich sind. Hierbei sind schon Erfahrungen verarbeitet, die wir im Verlauf der Arbeit gewonnen haben. Es werden auch Varianten aufgezeigt, die die Anwendungsmöglichkeiten erweitern und den Aufforderungscharakter der Übungen erhöhen können.

Was ist ein Konflikt?

Übungen zur Sicherung von Wortschatz und Wortbedeutung, zum Kommunikationstraining in verschiedenen Situationen sowie zur Unterstützung der Begriffsbildung

- Interview mit einer erwachsenen Person der eigenen Wahl in der Schule oder zu Hause
In der Klasse wird das Interviewen zunächst geübt. Inhalte des Übens sind die Interviewtechnik, das Festlegen von Fragen, das Nachfragen, das Aufschreiben der Antworten.

Mögliche Fragen: Was verstehst du / verstehen Sie unter einem Konflikt?

Welche Konflikte hast du / haben Sie schon einmal erlebt?

Was empfindest du / empfinden Sie, wenn du / Sie an Konflikte denkst / denken?

Welche Konfliktlösungen hast du / haben Sie schon einmal erlebt?

Nachfragen: Das verstehe ich nicht.

Bitte erkläre / erklären Sie mir das!

Hast du / haben Sie dafür ein Beispiel?

- Diskussion in der Klasse

In möglichst freier Rede stellt jeder Schüler die Ergebnisse seines Interviews vor. Es können Algorithmen vorgegeben werden

Algorithmus: Ich habe Frau / Herrn / meine Mutti / meinen Vati interviewt.

Ich habe meine Fragen Frau / Herrn / meiner Mutti / meinem Vati gestellt.

Auf die Frage (s.o.) hat sie / er geantwortet:

Sie / er hat gesagt

Folgende Antwort halte ich für besonders wichtig:

Mir hat besonders gefallen, daß sie / er gesagt hat,

- Bezeichnungen für verschiedene Konfliktformen sammeln

Beispiele für alltägliche Konflikte werden von Schülern und Lehrern genannt. Es wird geklärt, was diesen Konflikt ausmacht. Die Ergebnisse sind schriftlich festzuhalten.

Konflikte: Streit, Meinungsverschiedenheit, Kampf, Angriff, Regelverletzung, Störung, Aggression, Gewalt, Beleidigung, Drohung usw.

- Bezeichnungen für verschiedene Konfliktlösungen sammeln

Es wird an die vorhergehende Übung angeknüpft, wobei es diesmal besonders um die Erfahrungen der Schüler mit Konfliktausgängen geht. Negative Folgen, aber auch durchaus positive Auswirkungen eines Konfliktes werden den Schülern deutlich gemacht. Die Ergebnisse sind ebenfalls festzuhalten.

Konfliktausgänge: Kampf, Rache, Vergessen, Rückzug, Lösung, Einigung,

Kompromiß, Entschuldigung, Wiedergutmachung, Bestrafung

Was sind Toleranz und Einfühlungsvermögen?

Übungen zur Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit und der Persönlichkeit anderer Menschen, zum Bezeichnen unterschiedlichster Persönlichkeitseigenschaften sowie zum Formulieren positiver Rückmeldungen

- Gegenseitiges Befragen – Partnerinterview zu Interessen, Lebensgewohnheiten, Stärken und Schwächen

Die Interviewtechnik wird hierbei weiter geübt. Schwerpunkte sind die Fragestellung und das Festhalten der Antworten. Die Bereiche, zu denen die Befragung durchgeführt wird, werden in der Klasse besprochen und festgelegt.

Bereiche: Interessen, Freizeitgestaltung, Freundschaften, Leben in der Familie, Lebensgewohnheiten, Leben in der Schule, Stärken und Schwächen

Im Ergebnis der Interviews werden Übereinstimmungen und Unterschiede festgestellt und in einer Gesprächsrunde vorgestellt. Es kann ein Algorithmus für das Vorstellen der Ergebnisse erarbeitet werden.

Algorithmus: Ich habe interviewt.

Wir haben viele / einige / nur wenige / gar keine Gemeinsamkeiten. Zum Beispiel haben wir gleiche / unterschiedliche Interessen / Lieblingsessen / Freunde / Lieblingsfächer / Schlafgewohnheiten usw.. (zwei bis drei Beispiele nennen)

- Sprachliches Darstellen möglicher Konfliktquellen in einem Mietshaus
Anhand eines Bildes (*Jefferys/Noack* 1995, 32) sollen die Schüler mögliche Konfliktquellen erkennen und benennen. Jeder Schüler wählt eine beliebige Konfliktquelle aus und erläutert sie nach folgenden Gesichtspunkten:
 - genaue Lage der Wohnungen (Etage, links, rechts, darüber, darunter, daneben usw.)
 - genaue Bezeichnung der Person / Personen und ihrer störenden Tätigkeit

- genaue Bezeichnung der Person / Personen, die gestört wird / werden
- mögliche Reaktionen der gestörten Person / Personen
- Möglichkeiten nennen, Streit zu vermeiden

In einer Gesprächsrunde kann über eigene Erfahrungen diskutiert werden.

- Formulieren positiver Rückmeldungen – Komplimente machen

Die Schüler sollen lernen, ihre Meinung zu positiven Eigenschaften anderer Personen mitzuteilen und dabei nicht bei äußeren Erscheinungen stehenzubleiben. Die möglichen Bereiche können vorbereitend besprochen werden.

Verschiedene Übungsformen sind möglich.

- Verschicken von Briefen (Ich wollte dir schon immer einmal schreiben, daß ...) (siehe auch *Walker* 1995, 57)
- Ratespiel (positive Eigenschaften einer Person aufzählen und danach erraten lassen)
- Erwachsenen in der Schule Komplimente machen

Von guten und schlechten Gefühlen

Übungen zur Wahrnehmung und zur vorwiegend sprachlichen Darstellung von Gefühlen, zur Erweiterung des Wortschatzes für die Bezeichnung von Gefühlen

- Sammlung von Bezeichnungen für die unterschiedlichsten Gefühle

Jeder Schüler schreibt möglichst viele verschiedene Bezeichnungen für Gefühle auf. Die Wörter werden an der Tafel gesammelt und nach Wortarten geordnet (Substantive, Adjektive). Wichtige Gefühle wie Wut, Freude, Schadenfreude, Angst, Trauer usw. werden nach bestimmten Kriterien und den eigenen Erfahrungen besprochen

- Situationen, in denen sie auftreten
- Stärke und Dauer
- Körperreaktionen
- Mimik und Gestik.

Außerdem sind Erfahrungen zu vermitteln, daß man Gefühle zulassen und zeigen darf und daß dies der Persönlichkeit keinen Abbruch tut, sondern Beziehungen qualitativ bereichert. Zur Unterstützung

der Differenzierung schließen sich weitere Übungen an:

- pantomimische Darstellung von Gefühlszuständen
 - Applikationen von Gesichtern herstellen (*Hielscher* 1977)
 - Plakat herstellen, auf dem positive Gefühle zu erkennen sind
- Der sprachliche Ausdruck als Mittel zur Darstellung von Gefühlen
Die Schüler sollen lernen, parasprachliche Mittel zur Darstellung unterschiedlicher Gefühle einzusetzen. Diese Mittel werden in diesem Zusammenhang benannt.
Der Satz „Das hätte ich nicht von dir erwartet“ wird so gesprochen, daß freudige Überraschung, Begeisterung, Bewunderung, Enttäuschung, Ärger, Wut, Vorwurf usw. ausgedrückt werden. Erfahrungsgemäß bereiten solche Übungen insbesondere stotternden Schülern größere Probleme. Demzufolge machen sich hierbei besondere Hilfen erforderlich.

Das rechte Wort zur rechten Zeit

Verschiedene Übungen zur sprachlichen Auseinandersetzung in konfliktträchtigen Situationen und zu sprachgetragenen Strategien zur Konflikteindämmung

- Selbstbehauptung
Die Ausstattung der Schüler mit sprachlichen Mitteln, um den eigenen Standpunkt behaupten und sich negativer Verhaltensbeeinflussung entziehen zu können, ist Gegenstand dieser Übungsgruppe. Die Schüler sollen insbesondere lernen,
 - den eigenen Standpunkt zu formulieren,
 - den oder die Gründe dafür zu nennen,
 - Verständnis für das Gegenüber zu zeigen
 - und trotzdem den eigenen Standpunkt zu bewahren (siehe *Jefferys/Noack* 1995, 73)
 Nach dem Durchsprechen verschiedener Situationen werden diese im Rollenspiel dargestellt. Dabei werden auch der Einsatz von Intonation, Gestik und Mimik geübt.
- Ich-Botschaften formulieren
Die Schüler lernen die Wirkung von Ich-

Botschaften im Gegensatz zu Du-Botschaften kennen und üben ihre Anwendung in unterschiedlichen Konfliktsituationen. Wichtig ist der Erwerb eines festen Algorithmus für das Formulieren von Ich-Botschaften

- Bezeichnen des eigenen belastenden Gefühls
- Benennen des konfliktauslösenden Verhaltens
- Benennen der möglichen Folgen dieses Verhaltens
- Angebot zur Konfliktlösung (siehe *Gordon* 1994 a, 126 ff.)

Dieser Algorithmus wird in vielfältigen Übungen weiter untersetzt, bis hin zu Formulierungshilfen für Satzanfänge. Grundlage ist die Erfahrungswelt der Schüler. Beim Besprechen alltäglicher Situationen findet man adäquate Formulierungen. Im Rollenspiel erleben die Schüler die entgegengesetzte Wirkung von Ich- und Du-Botschaften. Die Anfertigung einer Wandzeitung zum Thema dient der permanenten optischen Unterstützung und der nachhaltigeren Verinnerlichung der Regeln.

Nach ausreichender Zeit werden Möglichkeiten für verkürzte Ich-Botschaften gesucht. Für das abwechslungsreiche Arbeiten empfiehlt sich das Anlegen einer Situationssammlung.

- Freie Rollenspiele
Die Schüler gestalten ein selbsterdachtes Rollenspiel. Dabei haben sie folgende Leistungen in selbständiger, anspruchsvoller Teamarbeit zu bewältigen:
 - eine Handlung festlegen
 - Rollen verteilen
 - Dialoge erfinden und den Figuren zuweisen
 - erlernte Strategien zur Konfliktlösung anwenden
 - Regie führen
 In sprachlicher Hinsicht bestehen die Forderungen,
 - eine Diskussion zu führen,
 - die erlernten Algorithmen anzuwenden und
 - im Rollenspiel Dialoge zu gestalten.
 Das Ergebnis wird ausführlich besprochen. Es muß auch überprüft werden, ob

die gespielte Situation eine Entsprechung im Leben der Schüler hat.

Arbeit mit der Videokamera

Unterstützung der Übungen in allen Blöcken; Übungen mit der Möglichkeit der Reproduktion und Selbstkontrolle; Erhöhung der Motivation

- Interviews

Die schon angebaute Interviewtechnik wird ausgebaut, geübt und vertieft. Die Aufnahmen werden hinsichtlich der sprachlichen Leistungen der Interviewer sowie der Antworten der Interviewten ausgewertet.

Die Interviews werden zu Themen, die mit dem Programm im Zusammenhang stehen, mit Erwachsenen und mit Schülern anderer Klassen durchgeführt. Mögliche Themen sind:

- Was wäre, wenn alle Menschen gleich wären?
- Was hältst du von Gewalt auf dem Schulhof?
- Was macht dich wütend?
- Was erwartest du von deinen Freunden?

In Vorbereitung der Interviews werden die möglichen Zwischenfragen jeweils besprochen und festgelegt.

- Der Stuhl der Wahrheiten (*Jefferys/Noack* 1995, 26)

Ein Schüler / eine Schülerin setzt sich in die Mitte der Klasse. Alle anderen Schüler sollen ihm / ihr sagen, was sie an ihm / ihr besonders schätzen bzw. nicht. Es kommt auf eine möglichst treffende Bezeichnung der jeweiligen Eigenschaften oder eines Verhaltens an. Als Variante können Eigenschaften und Verhaltensweisen genannt werden, die für den betreffenden Schüler wünschenswert sind. Lehrer und Schüler werten die Aufnahmen gemeinsam aus, wobei die sprachlichen Formulierungen sowie die Reaktionen der Schüler im Mittelpunkt stehen.

- „Spielfilm“

Das bereits für die Gestaltung von freien Rollenspielen Gesagte trifft in vollem Umfang auch für die Gestaltung eines kurzen Spielfilms zu. In Ergänzung dazu müssen die Kameraführung und das

Schneiden der einzelnen Szenen bedacht werden.

Der fertige Film kann in anderen Klassen der Schule und zu Elternversammlungen zur Aufführung kommen (vgl. *Orte* 1994, 107 f.).

Über die vorgestellten Übungen hinaus bietet das Programm weitere Anregungen, die für eine abwechslungsreiche Sprachförderung genutzt werden können.

4. Zu einigen Ergebnissen

Während des Programms „Streiten-Vermitteln-Lösen“ wurden ein Prä- und Posttest durchgeführt, mit deren Hilfe ermittelt werden konnte, inwieweit Schüler über differenzierte Strategien zur Lösung alltäglicher Konflikte verfügen. Zum Ende des Programms war eine deutliche Zunahme konstruktiver Lösungsvorschläge zu verzeichnen. Beachtenswert dabei ist, daß verstärkt auch verbal ausgerichtete Möglichkeiten in Betracht gezogen wurden. Es darf aber auch nicht übersehen werden, daß der Anteil destruktiver Strategien nach wie vor hoch war. Erklärungen dafür erhielten wir in Gesprächen mit den beteiligten Schülern, aus denen wenig Zutrauen in die Friedfertigkeit der Umwelt herauszuhören war. Das angestrebte Können als Ausdruck generalisierten Verhaltens in bezug auf eine kooperative Konfliktlösung muß also Gegenstand weiterer Anstrengungen in einem erweiterten Kreis der Beteiligten sein.

In einer zusätzlichen Befragung äußerten die meisten Schüler, Interesse, ja sogar Spaß an dem Programm gefunden zu haben. Hervorgehoben wurde, daß man sehr viel über sich selbst erfahren konnte. Auch die Vielseitigkeit der Übungen fand großen Anklang. Als mitunter belastend empfunden wurde die Tatsache, daß ein großer Teil der Übungen vor laufender Kamera stattfand. Trotzdem wollte kein Schüler darauf verzichten. Als wenig anregend wurden Aufgaben angesehen, die schriftlich erledigt werden mußten. Die gemeinsame Arbeit hatte zweifellos Wirkungen auf die Entwicklung der Schüler. Den Grad und die Nachhaltigkeit dieser Wirkungen näher zu bestimmen, ist allerdings schwierig. Betrachtet man sprachliche Aspekte, wäre zu konstatieren, daß den Schülern im Verlauf der Arbeit bestimmte Algorithmen

für sprachliches Verhalten in kritischen Situationen vermittelt werden konnten. Es konnte aber nicht erwartet werden, daß diese Algorithmen schon zum festen Bestandteil der alltäglichen Kommunikation zwischen den Schülern geworden sind. Ebenso waren auch freie Variationen der Vorgaben nur vereinzelt und ansatzweise zu beobachten. Zuwächse gibt es eindeutig im Bereich der Lexik. Es ist zu vermuten, daß damit auch die Wahrnehmung der Schüler, zumindest in den bearbeiteten Bereichen, differenzierter geworden ist. Anzeichen dafür findet man in geändertem sozialen Verhalten. Durch die komplexe Beschäftigung mit kooperativen Konfliktlösungen in ganz unterschiedlichen Situationen, aber auch durch altersbedingte Entwicklungsprozesse, sind positive Ansätze bezüglich erhöhten Selbstwertgefühls sowie gesteigerten Toleranzverhaltens innerhalb der Schülergruppen zu bemerken. Ausstrahlung über den Kreis der Beteiligten hinaus wurde nicht festgestellt. Bei einer Wiederholung des Programms muß darüber nachgedacht werden, wie die gesamte Schule in die Arbeit einbezogen werden kann. Vordringlich sind Angebote für die Orientierungsstufe, da hier die Gewaltbereitschaft besonders augenscheinlich ist.

Literatur

- Adler, E.: Legastheniker-Betreuung an den Allgemeinen Höheren Schulen (Sekundarstufe I). In: *Frühwirth, I., Meixner, F.* (Hrsg.): *Denken-Sprechen-Lernen*. Wien 1996
- Gordon, T.: *Lehrer-Schüler-Konferenz*. München 1994
- Gordon, T.: *Familienkonferenz in der Praxis*. München 1994
- Hielscher, H.: *Grundlagen der Sozialerziehung – Spiele und Materialien*. Hannover 1977
- Homburg, G.: Zur Komplexität gestörter Sprache. In: *Grohnfeldt, M.*, (Hrsg.): *Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem*. Handbuch der Sprachtherapie, Band 8. Berlin 1995, 15-37
- Jefferys, K., Noack, V.: *Streiten – Vermitteln – Lösen*. Lichtenau 1995
- Korte, J.: *Faustrecht auf dem Schulhof*. Weinheim und Basel 1993
- Korte, J.: *Lernziel Friedfertigkeit*. Weinheim und Basel 1994
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus: *Lehrplan Mittelschule Deutsch Klasse 5-10*, Dresden 1992
- Stelse, H. Sturm, B.: *Spezifisch-muttersprachlicher Unterricht auf der Mittelstufe der Sprachheilschule Leipzig*. Die Sonderschule, 34 (1989), 3
- Walker, J.: *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule*. Frankfurt am Main 1995
- Werner, L.: Sprachtherapie im Schulalter. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachtherapie*. Handbuch der Sprachtherapie, Band 1. Berlin 1989, 161-191

Anschriften der Verfasser:

Staatliches Seminar für das Lehramt an Grundschulen und für das Lehramt an Förderschulen, Nonnenstr. 44 d, 04229 Leipzig

Sprachheilschule „Käthe Kollwitz“, Friedrich-Dittes-Str. 9, 04318 Leipzig

Harald Stelse, Diplompädagoge, ist stellv. Seminarleiter am Staatlichen Seminar für Grund- und Förderschulen in Leipzig.

Katrin Gräßler, Diplomlehrerin, ist Klassenleiterin an der Sprachheilschule „Käthe Kollwitz“ in Leipzig.

Bärbel Sturm, Diplomlehrerin, ist Klassenleiterin und Beratungslehrerin an der Sprachheilschule „Käthe Kollwitz“ in Leipzig.

MAGAZIN

Im Gespräch

Helmut Küster, Niederkrüchten

Integration und „Gemeinsamer Unterricht“ – die inhaltliche Gleichung zweier verschiedener Begriffe?

Reflexionen aus sprachheilpädagogischer Sicht zur aktuellen bildungspolitisch-sonderpädagogischen Situation

Vorbemerkungen

Seit 1995 sind im Bundesland Nordrhein-Westfalen nunmehr die Bestimmungen des Gesetzes zur „Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen“ in Kraft. Erste praktische Erfahrungen wurden gemacht. Auch über die Grenzen dieses Bundeslandes hinaus gibt es politische Vorstellungen, ähnliche Konzepte umzusetzen, die einerseits dem Willen aus Elternkreisen und Pädagogik hinsichtlich der Einrichtung integrativen Unterrichts entgegenkommen sollen, andererseits aber den allgemeinen finanziellen Einsparplänen entsprechen müssen.

1. Zur neuen Gesetzeslage – Gemeinsamer Unterricht

Kernstück des neuen Gesetzes in Nordrhein-Westfalen ist die Einrichtung des Gemeinsamen Unterrichts (GU) für behinderte und nichtbehinderte Kinder in allgemeinen Schulen. Erklärte Absicht der Verantwortlichen ist es, diesem GU eine gesetzlich abgesicherte rechtliche Basis zu verschaffen. Er soll nicht mehr in Form von Schulversuchen durchgeführt werden, da er jetzt in die „Regelform“ überführt wurde. Den Schulträgern ermögliche er „ein wohnortnahes und damit auch ökonomischeres Angebot“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, S. 1ff.).

Das bisherige Sonderschulaufnahmeverfahren (SAV) wird durch Gesetz und Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den Förderort nicht nur aus rechtlichen, sondern auch aus schulfachlichen Gründen geändert. Im Gegensatz zur „Sonderschulbedürftigkeit“ wollen die Verantwortlichen jetzt den „sonderpädagogischen Förderbedarf“ feststellen. Man verspricht sich damit, das „bisherige vorrangig institutionsbezogene Verfahren durch ein stärker personenbezogenes Verfahren (Welchen spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarf hat dieses Kind?)“ (a.a.O.) zu ersetzen.

Auffallend ist die weitgehende Stärkung der Einwirkungs- und Entscheidungsmöglichkeiten für die unteren Schulaufsichtsbehörden. Sie entscheiden nicht mehr wie bisher nur am Ende des Verfahrens, nachdem die Sonderschulen alle notwendigen „Vorarbeiten“ geleistet hatten. Jetzt entscheidet die Schulaufsichtsbehörde bereits, ob ein Verfahren, das die allgemeine Schule und nicht die Sonderschule zu beantragen hat, überhaupt eröffnet wird. Sie veranlaßt auch die Erstellung des Gutachtens, in dem es zunächst um den sonderpädagogischen Förderbedarf geht. Unter Berücksichtigung eines Gesprächs mit den Eltern haben die Schulräte schließlich über den schulischen Förderort zu entscheiden.

Die Sonderschulen selbst sind in ihren bisherigen Kompetenzen durch das Gesetz radikal beschnitten worden. Sie haben keinen Einfluß mehr auf die Aufnahme behinderter Kinder in ihre Institutionen. Dies ist in Anbetracht der Vorstellungen der NRW-Landesregierung, demnächst durch ein weiteres Gesetz die Selbstverwaltung und Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schule (Stichwort: „Schulautonomie“) zu stärken und zu erweitern, gewiß ein erstaunlicher Vorgang.

2. Integration und Gemeinsamer Unterricht – eine Gegenüberstellung

Zweifelloos knüpft das neue Gesetz in Nordrhein-Westfalen an die Erkenntnisse und Ergebnisse der zahlreich durchgeführten Integrations-Modelle in Deutschland und im Ausland an. Das in diesen Modellen abgesicherte Wissen um ein sinnvolles, funktionierendes gemeinsames Leben und Lernen behinderter und nichtbehinderter Kinder in allgemeinen Schulen mit allen unverzichtbaren Voraussetzungen wird seit vielen Jahren in Theorie und Praxis in unterschiedlichen Formen angewandt und weiterentwickelt. Bereits die Forderungen des Deutschen Bildungsrates von 1973, die in den Empfehlungen der Bildungskommission „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ unter der Leitung des unvergessenen Jakob Muth zum Ausdruck kamen, waren ein wegweisender Meilenstein in den Bemühungen um schulische Gemeinsamkeit behinderter und nichtbehinderter Kinder.

Auch wenn die Diskussionen um die Integration vor allem in den siebziger Jahren äußerst kontrovers und leidenschaftlich geführt wurden, auch wenn der Begriff selbst bis heute noch oftmals umstritten ist, immer wieder neu definiert und auch in Frage gestellt wurde – die Ergebnisse der praktischen Erfahrungen des gemeinsamen Lernens sprechen eine eindeutige

Sprache: Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergärten und allgemeinen Schulen hat sich für alle Beteiligten als möglich, ja als notwendig erwiesen und muß nicht mehr bewiesen werden. Gemeinsames Leben und Lernen aller Kinder entspricht den Grundanliegen von Gerechtigkeit und Gleichheit in einem demokratischen Staatswesen. Um mit Jakob Muth zu sprechen: Integration ist ein „Gebot der Humanität“. In diesem Sinne wurde schon in der Weimarer Reichsverfassung festgelegt, daß die Grundschule die Schule für alle Kinder ist.

Allerdings kann es keine Integration der Beliebigkeit geben. Eine richtig verstandene, für alle beteiligten Kinder sinnvolle und fruchtbare schulische Integration ist nur dann denkbar und verantwortbar, wenn bestimmte Grundvoraussetzungen erfüllt sind. Sie können hier nur angedeutet werden:

- niedrige Klassenfrequenzen
- gute räumliche und personelle Ausstattung der betroffenen allgemeinen Schulen
- Verwirklichung eines weitgehenden, möglichst durchgehenden Zwei-Lehrer-Systems
- Vorbereitung auf die gemeinsame Förderung und begleitende Beratung und Planung von Eltern, Lehrern und Lehrerinnen, Mitschülern und -schülerinnen
- Professionell abgesicherte Kompetenzen der Grund- und Sonderschullehrer

Ist nun der gemeinsame Unterricht, den Nordrhein-Westfalen gesetzlich verankert hat und der offensichtlich Imitationscharakter in anderen Bundesländern zu gewinnen scheint, die moderne und aktuelle Variante der beschriebenen Integrationsbestrebungen? Die Verantwortlichen in Düsseldorf und anderenorts scheinen dies so zu sehen.

Die Qualität des GU kann nur dann bewertet werden, wenn man ihn an den vorhin erwähnten Kriterien mißt, die Vorbedingungen und Bestandteile eines integrativen Unterrichts sind, der für alle beteiligten Kinder Vorteile und Nutzen bringen soll und nur dann verantwortlich ist:

- Niedrige Klassenfrequenzen
Bisher sind keine definitiven Aussagen allgemeingültiger und nachprüfbarer Art darüber möglich, ob es den unteren Schulaufsichtsbehörden in Abstimmung mit den allgemeinen Schulen gelungen ist, die für eine gemeinsame Unterrichtung notwendigen niedrigen Klassenfrequenzen zu schaffen. Es gibt in den Kreisen und Städten des Landes völlig unterschiedliche Handhabungen. Da überall in den Grundschulen die Klassenfrequenzen steigen, ist eher zu befürchten, daß es nicht möglich sein wird, die notwendigen „kleinen Klassen“ zu bilden.
- Gute räumliche und personelle Ausstattung der allgemeinen Schulen
Bisherige Erfahrungsberichte legen dar, daß die-

ses spezielle Kriterium zumindest nicht durchgängig von allen Schulaufsichtsbehörden beachtet wurde, da ohnehin schon Schwierigkeiten bestanden, überhaupt allgemeine Schulen zu finden, deren Schulträger mit der Maßnahme einverstanden waren. Viele Schulleiter, Lehrerinnen und Lehrer verhielten sich eher skeptisch-abwartend bis ablehnend, da sie sich nicht genügend vorbereitet sahen. Auch die wieder wachsende Personalknappheit bei benötigten Grundschullehrerinnen bereitete in den Schulen Probleme. Die Schulämter vieler Städte und Kreise waren im übrigen mit der Umsetzung des neuen Gesetzes so überlastet, daß inhaltliche Details oft nicht oder kaum beachtet werden konnten.

- Verwirklichung eines weitgehenden Zwei-Lehrer-Systems

Der GU kann pro Kind etwa zwei bis drei Sonderpädagogerstunden pro Woche ermöglichen. Auch wenn eine Reihe von Schulämtern sinnvollerweise mehrere behinderte Kinder in eine nicht zu weit von den Wohnorten entfernte Grundschule eingliederte, blieben und bleiben neben den Fahrproblemen und mit der damit weiterhin bestehen bleibenden sozialen Separierung vom Heimatbereich insgesamt zu wenige Sonderpädagogerstunden, die für eine gezielte und wirksame Förderung der behinderten Kinder dringend notwendig sind. An die Möglichkeiten eines Zwei-Lehrer-Systems ist beim GU nicht zu denken.

- Vorbereitung auf die gemeinsame Förderung und begleitende Beratung von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Mitschülern und -schülerinnen

Die für die sonderpädagogische Förderung vorgesehenen Stunden pro Kind sind bereits so gering angesetzt, daß unverzichtbare Planungen und Beratungen des pädagogischen Teams und Besprechungen mit den Eltern und Kolleginnen dieses Förderkontingent noch weiter beschneiden müssen. Sie könnten allenfalls in freiwilliger und unbezahlter Mehrarbeit geleistet werden. Überdies wurden die meisten Lehrerinnen und Lehrer der Grund- wie der Sonderschulen, wie sie selbst kritisch anmerken, auf ihre anspruchsvolle gemeinsame Arbeit nicht genügend vorbereitet. Eine gründlichere und systematische Vorbereitungszeit wäre unabdingbar gewesen – übrigens auch für die Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten.

- Professionell abgesicherte Kompetenzen der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer

Der Grundsatz der Professionalität beim GU konnte Erfahrungsberichten zufolge bei der Umsetzung des Gesetzes von zahlreichen Schulämtern nicht zufriedenstellend geleistet werden: Gemäß der traditionellen Handhabung der Schuladministrationen, daß Sonderschullehrer und -lehrerinnen grundsätzlich in allen Fachrichtungen, also auch in nicht studierten, eingesetzt werden können, gibt es auch beim GU bezeichnende Beispiele. So sahen Planungen vor, Sonderpädagogen mit den Fachrichtungen SB und LB in GU-

Klassen mit vorwiegend geistigbehinderten Kindern einzusetzen; Sonderpädagoginnen mit den Fachrichtungen GB und LB in Klassen mit schwerst sprachbehinderten Kindern. Die angeführten Fälle können nur exemplarisch gesehen werden. Insgesamt muß davon ausgegangen werden, daß fachliche Kompetenz und Professionalität der Sonderpädagoginnen und -pädagogen im GU zur Zeit nicht zu realisieren sind. Dieses weitgehende Fehlen fachlich-professioneller und spezifisch-sonderpädagogischer Bedingungen im GU ist damit geprägt von einer Nivellierung der sonderpädagogischen Förderung im Sinne der „neuen Einfachheit“.

3. Gemeinsamer Unterricht bei sprachbehinderten Kindern

Die neue Gesetzeslage sieht den GU für alle Behindertenarten in allgemeinen Schulen, also auch für Sprachbehinderte, ausdrücklich vor. Es sollte zu überlegen sein, ob dieses Vorhaben aus sprachheilpädagogischer Sicht sinnvoll und angebracht ist.

Die immer noch gültigen Richtlinien der Schule für Sprachbehinderte sagen deutlich aus, daß in diese Schulform nur Kinder aufgenommen werden sollen, deren Behinderung „so schwerwiegend ist, daß sie auch durch schulbegleitende oder zeitlich begrenzte stationäre Maßnahmen nicht hinreichend gefördert werden können“. Nun gibt es inzwischen eine Reihe von Projekten und Konzepten, die unter sprachheilpädagogischen Gesichtspunkten die Frage der Integration in allgemeinen Schulen aufgegriffen haben und zu sehr positiven Ergebnissen auch bei Kindern mit schweren komplexen sprachlichen Störungen geführt haben. Günther (1985) weist z.B. auf Erfahrungsberichte über die Förderung sprachbehinderter Kinder in allgemeinen Schulen hin, die es in einigen Bundesländern gibt und von Elterninitiativen und Elternvereinigungen ausgehen. Darüber hinaus sind auch vorwiegend Formen der dezentralisierten Sprachheilschule (z.B. Stammschule mit verschiedenen ausgelagerten integrierten Klassen an Grundschulen) erprobt worden (vgl. hierzu Küster 1987; Günther 1993), die als durchaus erfolgreich sowohl für die sprachbehinderten als auch für die nichtbehinderten Kinder gewertet werden können. In all diesen erprobten Fällen aber erwähnen die beteiligten Wissenschaftler und Praktiker, daß verantwortbares gemeinsames Lernen nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen möglich sein kann. In diesem Zusammenhang sei auf eine sehr frühe und grundlegende, für den Bereich der deutschen Sprachheilpädagogik richtungsweisende Stellungnahme einer der bedeutenden deutschen Sprachheilpädagoginnen, Gerda Knura (1973), hingewiesen, die sich schon unmittelbar zu Beginn der allgemeinen Integrations-Diskussion mit den „Möglichkeiten und Grenzen schulischer Integration sprachbehinderter Kinder“ auseinandergesetzt hat.

Knura ging grundsätzlich davon aus, daß auch ein sprachbehindertes Kind in einer Regelschule eine individuelle und behinderungsspezifische Förderung fin-

den könne. Hier allerdings nannte sie eindeutige Voraussetzungen für ein solches Konzept, die sie für unverzichtbar hielt: eine hervorragende Ausstattung der Regelschule in personeller, räumlicher und materieller Sicht, eine verständnisvolle Einstellung aller beteiligten Lehrer und Lehrerinnen gegenüber dem behinderten Kind, eine Grundorientierung dieser Lehrenden über die verschiedenen Behinderungsarten und ihre Auswirkungen auf das schulische Verhalten, die Möglichkeit mehrdimensionaler psychologisch-pädagogischer Diagnostik, ausreichender und gezielter Einsatz behinderungsspezifischer schulbegleitender Förderung sowie eine optimale Kooperation aller Pädagogen und Mitarbeiter.

Ergänzend sei auch noch auf Braun (1985) verwiesen, der gemeinsames Lernen von sprachbehinderten und nichtbehinderten Kindern in allgemeinen Schulen unter der Voraussetzung für möglich hält, daß Sonder- und Regelschullehrer eine entsprechend ausgebildete didaktische und therapeutische Kompetenz aufweisen sowie eine gezielte individuelle sprachtherapeutische Hilfestellung im Unterricht durch Maßnahmen der inneren Differenzierung und durch zusätzliche Einzel- und Gruppentherapie gewährleisten.

4. Fazit

Aus dem bisher Gesagten ergibt sich die entscheidende Frage: Kann der gemeinsame Unterricht, den das Land Nordrhein-Westfalen als integrative gesetzliche Regelung konstituiert hat und der demnächst einigen Anzeichen zufolge auch bundesweit etabliert werden könnte, den von Wissenschaftlern und Praktikern genannten abgesicherten Kriterien gerecht werden?

Die Antwort auf diese Frage kann nach der kritischen Prüfung nur in der eindeutigen Verneinung liegen. GU wird aus allgemein sonderpädagogischer und speziell sprachheilpädagogischer Sicht nicht geeignet sein können, die genannten unverzichtbaren Bedingungen für ein gemeinsames Lernen zu erfüllen. Hochgradig sprachbehinderte Kinder und Jugendliche im Sinne der Richtlinien müssen von daher entweder in einer durchdachten und verantwortbaren Integration, die ihren Namen wirklich verdient, oder aber in der Sonderschule für Sprachbehinderte gefördert werden. Für die nicht so gravierend sprachauffälligen schulpflichtigen Kinder (die Richtlinien der Schule für Sprachbehinderte seien hier als Definitionskriterium angeführt) aber ist eine Aufnahme in den GU der allgemeinen Schule eindeutig nicht sinnvoll. GU für solche Kinder wäre nicht zu verantworten, da die knappen sonderpädagogischen Ressourcen dringend an anderer Stelle benötigt werden. Für diese Kinder gibt es seit eh und je bewährte Hilfen: die Sprachheilambulanzen der Kommunen und die logopädischen Praxen. Sie müssen beibehalten und genutzt werden.

Es muß doch nachdenklich stimmen, wenn im Bereich der deutschen Sprachheilpädagogik angesichts der aktuellen bildungspolitischen Situation viele Befürworter einer verantwortbaren schulischen Integration wie-

der begonnen haben. Überlegungen darüber anzustellen, ob nicht der Erhalt und Ausbau der Schule für Sprachbehinderte, der Sonderschule allgemein – von der sie sich unter bestimmten Voraussetzungen durchaus trennen wollten –, die bessere Alternative ist, wenn denn „Gemeinsamer Unterricht“ das Ergebnis ihrer langjährigen Bemühungen um pädagogische Reform sein soll. GU kann eben kein Synonym für Integration im dargelegten Sinne sein. Gesetze sind einzuhalten, – aber die Forderung nach Korrektur ist demokratisch legitimiert und im Hinblick auf die bildungspolitische Entwicklung neu gestellt.

Literatur

Braun, O.: Integrative Sprachtherapie bei Kindern mit Sprech- und Sprachhemmungen im Rahmen der Schule. Die Sprachheilarbeit 30 (1985), 1-8

Günther, H.: Sprachförderunterricht an saarländischen Grundschulen. Die Sprachheilarbeit 30 (1985), 145-152

Günther, H.: Integration sprachbehinderter Schüler in die Regelschule. Berlin 1993

Knura, G.: Möglichkeiten und Grenzen schulischer Integration sprachbehinderter Kinder. In: Kongreßbericht der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Hamburg 1973

Küster, H.: Die dezentralisierte integrierte Schule für Sprachbehinderte. Versuch einer Neuorientierung sprachheilpädagogischer Förderung im Primarbereich. Köln 1987

Landtag NRW: Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung. Düsseldorf 1995

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen. Handreichung für Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamte. Düsseldorf 1995

Anschrift des Verfassers:

Dr. paed. Helmut Küster
Am Platzbruch 1
41372 Niederkrüchten

Heinz Süss-Burghart, München

Sprachtherapie über Leseübungen bei einem Grundschulkind

Zusammenfassung

Die stationäre Diagnostik, die Therapieplanung und die Durchführung erster Therapiemaßnahmen bei einem 8;5 Jahre alten, durchschnittlich intelligenten Jungen mit einer schweren Lese- und Rechtschreibstörung sowie Sprachstörung werden geschildert. Die frühkindliche, nicht-sprachgebundene Entwicklung war regelrecht, in sprachlichen Entwicklungsbereichen zeigten sich deutliche Verzögerungen und Auffälligkeiten, die ambulant logopädisch betreut wurden. Nach der Einschulung kam eine massive Lese-Rechtschreibstörung zur weiterhin bestehenden Sprachstörung dazu und führte in der zweiten Klasse zur stationären Aufnahme. Die Ursache der Störungen war primär hirnganisch (Frühgeburt, Anpassungsprobleme, Ventrikelerweiterungen), reaktive Faktoren wirkten sich zusätzlich verstärkend aus.

Wir kombinierten die Therapie der Lesestörung mit der Therapie der Sprachauffälligkeiten und berücksichtigen dabei Interesse und Mitarbeitsbereitschaft des Kindes. Die diagnostischen Ergebnisse, Therapieplanung und erste Interventionen werden beschrieben.

1. Problemstellung

Manuel kam mit 8;5 Jahren wegen seiner erheblichen Lese- und Rechtschreibprobleme sowie Sprachprobleme zur stationären Diagnostik und Therapie mit

seiner Mutter auf die Eltern-Kind-Station. Ambulante Therapien vor Ort konnten die Probleme nicht ausreichend verbessern; eine stationäre Therapie erschien deswegen erforderlich. Manuel besuchte die 2. Klasse der Sprachheilschule am Wohnort.

1.1 Anamnese

Nach unauffälliger Schwangerschaft kam Manuel drei Wochen zu früh und hatte nach der spontanen und problemlos verlaufenen Geburt leichte Anpassungsprobleme.

Die frühkindliche Entwicklung war in den meisten Entwicklungsbereichen unauffällig, z.B. lernte Manuel mit 14 Monaten das freie Laufen.

In Bereichen der Sprache entwickelte sich das Kind aber nur sehr langsam; das erste Wort sprach Manuel mit etwa 18 Monaten (was gerade noch regelrecht ist), mit 2 1/2 Jahren waren erste Zweiwortsätze zu hören (im Durchschnitt werden erste einfache Zweiwortsätze mit 18 Monaten gebraucht), erst mit drei Jahren sprach es Drei- bis Vierwortsätze. In diesem Alter fiel den Eltern auch auf, daß das Kind zur Verständigung viele Gesten verwendete. Das Sozialverhalten des Jungen war trotz der sprachlichen und kommunikativen Schwierigkeiten unauffällig. Mehrfach wurde wegen der langsamen sprachlichen Entwicklung das Gehör untersucht und zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr wiederholt der Verdacht auf eine leichte bis mittelgradige Schwerhörigkeit und Schalleitungskomponente links geäußert. Dabei wurde das Mittelohr saniert und Paukenröhrchen gelegt; insgesamt wurde aber der Einfluß dieser Probleme auf die sprachlichen Entwicklungsschwierigkeiten als gering eingeschätzt.

Die Frühförderung betreute das Kind bis zum 4. Lebensjahr, dann bekam es logopädische und psychologische Therapie, letztere wegen der oft geringen Kooperationsbereitschaft und des hyperaktiven Verhaltens. Trotz der schulischen Schwierigkeiten und Verständigungsprobleme des Kindes hatte Manuel feste Freunde; Kontaktaufnahmen zu fremden Kindern fielen Manuel schwer, weil diese ihn nicht verstanden. Aus der Familienanamnese wurden eine leichte Aussprachestörung bei der vier Jahre älteren Schwester, ein Sigmatismus des Vaters und ein kindliches (Entwicklungs?) Stottern der Mutter bekannt.

1.2 Medizinische und psychologische Untersuchungsbefunde

Die allgemein-pädiatrische und pädiatrisch-neurologische Untersuchung ergab keine auffälligen Befunde; für eine Beeinträchtigung der Hörfähigkeit ergaben sich in den audiologischen Untersuchungen keine Hinweise.

Im Echoencephalogramm fanden sich eine hochgradige Erweiterung der Seitenventrikel und eine mäßiggradige Erweiterung des 3. Ventrikels.

In den *Intelligenztests* („Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)“; *Melchers/Preuß* 1991; „Hamburg Wechsler Intelligenztest für Kinder-Revision (HAWIK-R)“ (*Tewes* 1983)) erreichte das Kind bei insgesamt durchschnittlichen Ergebnissen sehr heterogene Subtestprofile (Tab. 1). Sowohl in der K-ABC als auch im HAWIK-R waren die Subtests, die visuelle und visuomotorische Fähigkeiten prüfen, gut durchschnittlich bis überdurchschnittlich. Der gute Wert in „Handbewegungen“ (K-ABC) machte eine – bei etwa 50 % der sprachentwicklungsgestörten Kindern vorhandene – motorische Begleitstörung (Clumsiness, *Powell/Bishop* 1992) unwahrscheinlich.

Auffallend war das unauffällige Ergebnis in „Zahlen-nachsprechen“ (K-ABC und HAWIK-R), weil ein schwacher Wert in dieser Aufgabenart (Gedächtnisspanne für akustische Reize) eigentlich typisch ist bei Kindern mit einer Sprachstörung (*Van de Lely* 1993). Defizite zeigten sich in den Untertests, die Sprachverständnisleistungen („Rätsel“ (K-ABC), „Allgemeines Verständnis“ (HAWIK-R)) und Ausdrucksvermögen („Wortschatz“ (HAWIK-R)) prüfen und im Untertest „Lesen“ (K-ABC). Nicht ganz leicht war das schwache Ergebnis in „Wortreihe“ (K-ABC) zu interpretieren; dieses prüft zwar die Gedächtnisspanne für akustische Reize (Reihen von Wörtern werden vorgegeben); die Behaltensleistung wird aber im visuellen Sinneskanal gemessen (auf Bildern sollen die Begriffe in der richtigen Reihenfolge gezeigt werden); für diesen Transfer in einen anderen Sinnesbereich sind zusätzliche Gedächtnisstrategien nötig. Trotz des schwachen Wertes in diesem Subtest hatte Manuel offensichtlich aber kein generelles Gedächtnisdefizit, wie die durchschnittlichen bis gut durchschnittlichen Werte in „Zahlen-nachsprechen“ und „Handbewegungen“ zeigen. Um die Fähigkeiten bei der Speicherung visueller Reize zu messen, führten wir aus dem „Psycholinguistischen Entwicklungstest (P-E-T)“ (*Angermeier* 1976)

den Untertest „Symbolfolgegedächtnis“ durch, wobei Manuel ein gut durchschnittliches Ergebnis erreichte. Die breiten sprachlichen Defizite waren sehr deutlich und differenziert im Subtestprofil des „Heidelberger Sprachentwicklungstests (H-S-E-T)“ (*Grimm/Schöler* 1991) (Tab. 2) nachzuweisen; fast alle Subtests fielen unterdurchschnittlich aus; das schwächste Ergebnis war in „Imitation grammatikalischer Strukturen“; das ist ein Hinweis, daß Manuel erhebliche Defizite im sprachlichen Regelwissen hatte. Zusammenfassend sind bei einer insgesamt durchschnittlichen Intelligenz Defizite in Bereichen des Sprachverständnisses vorhanden und breite Defizite in der aktiven Sprache.

Diese betreffen sowohl die morphologisch-syntaktische Ebene als auch die Gedächtnisleistungen für sprachliche Reize, zwar nicht die strukturelle Kapazität (Zahlen-nachsprechen), aber die Kombination mit Strategie und Wissen und den Transfer in visuelle Leistungen. Zusätzlich kommen dann noch die Schwierigkeiten im Lesen. Die Gedächtnisstrategieprobleme können eine Erklärung für die Leseprobleme des Kindes sein, denn auch dabei sind Transferleistungen vom auditiven Kanal in den visuellen Bereich erforderlich.

Nach dem Befund der Psycholinguistin gab es noch

- eine leichtere Schwäche in der auditiven Diskrimination (Vorgehen nach *Locke*),
- eine erhebliche Artikulationsschwäche (Lautauslassungen, -ergänzungen, -vertauschungen und -angleichungen),
- einen Verdacht auf Dysgrammatismus (soweit bei der massiven Aussprachestörung beurteilbar) und
- einen Verdacht auf funktionelle Beeinträchtigung der Stimme. Die Spontansprache des Kindes war weitgehend unverständlich, leise und eher polternd. Auch die Mutter sprach sehr schnell und eher schwer verständlich; bei beiden war außerdem ein ausgeprägter Dialekt vorhanden.

Das Lesen des Kindes war sehr langsam, sehr stockend – oft schon auf Buchstaben- und Silbenebene; vor allem aber beim Zusammenlesen zu Wörtern; relativ flüssig gelang das nur bei gebräuchlichen ein- bis zweisilbigen Wörtern. Trotz der großen Probleme war das Kind am Lesen sehr interessiert und machte gerne bei diesen Verhaltensbeobachtungen mit.

Das Schreiben von Wörtern nach Gehör war ähnlich stockend und fehlerhaft wie das Lesen; im Gegensatz dazu konnte Manuel recht schnell und relativ fehlerfrei von einer Vorlage abschreiben und konnte sich bei einem konzentrierten Blick auf die Vorlage vollständige Wörter merken und dann niederschreiben.

Trotz des stockenden Leseflusses fiel auf, daß Manuel dabei Vokale artikulierte, die er sonst beim Sprechen und zwar sowohl beim Nachsprechen von Silben und Wörtern als auch in der Spontansprache ausließ oder ersetzte. Darüber hinaus war die Artikulation beim Lesen insgesamt deutlich verständlicher als in der Spontansprache.

Die Überprüfung der Verständlichkeit der Aussprache

in verschiedenen Sprechsituationen ergab, daß die Artikulation auch bei Spontanäußerungen dann besser war, wenn Manuel sehr langsam, gleichmäßig und betont sprach.

1.3 Diagnosen

- Durchschnittlich intelligentes Kind mit stark streuendem Fähigkeitsprofil.
- Defizite und Auffälligkeiten in Bereichen des Sprachverständnisses und der morphologisch-syntaktischen sprachlichen Kompetenz sowie Teilbereichen der Gedächtnisfähigkeiten.
- Recht gute Fertigkeiten in Bereichen der visuellen Wahrnehmung, des Gedächtnisses und der visuo-motorischen Koordination.
- Massiv verstellte bis unverständliche Artikulation, schnelle Sprechweise mit Poltern; v.a. Stimmfunktionsstörung.
- Verhaltensprobleme (z.B. Kooperationsverweigerungen).

1.4 Analyse des problematischen Verhaltens

Bei Manuel ist von einer vermutlich prä- oder perinatalen Hirnschädigung auszugehen (Hinweise darauf sind Frühgeburt, Anpassungsprobleme und Ventrikel-erweiterung) und zudem eine familiäre Belastung anzunehmen. Diese Schädigung wirkte sich offensichtlich in einer verzögerten und auffälligen Entwicklung breiter sprachlicher Fähigkeitsbereiche aus. Als primäre Ursache der Auffälligkeiten ist somit eine organische Komponente anzunehmen. Zusätzlich erschwerend werden sich vermutlich ungünstige familiäre Sprachvorbilder (z.B. die sehr schnell und undeutlich sprechende Mutter), eine erst spät einsetzende und eher unspezifische Förderung bzw. Therapie (Blair et al. 1995) sowie die Verhaltensprobleme des Kindes in Form von leicht hyperaktivem Verhalten, Aufmerksamkeitsschwäche und häufigeren Kooperationsverweigerungen ausgewirkt haben.

Einer weiteren Interaktionskomponente wird ebenfalls ein verstärkender Einfluß auf die Aufrechterhaltung der Störung zukommen; die schwer verständliche Artikulation des Kindes und das polternde Sprechtempo wurde in der Familie offensichtlich weitgehend akzeptiert. Bezeichnend dafür war, daß die Mutter beim Aufnahmegespräch nur die Lese-Rechtschreibstörung als Interventionspunkt nannte; die massive Sprachstörung kristallisierte sich erst während des Gesprächs heraus. Möglicherweise ist diese Einstellung auch mitverantwortlich für die geringe Kooperationsbereitschaft des Kindes bei gezielten Sprachübungen. Der Leidensdruck in der Familie konzentrierte sich zumindestens in den letzten Jahren auf die Lese-Rechtschreibschwäche, und in diesem Bereich war die Lernfreude des Kindes größer.

2. Therapie

2.1 Therapieplanung

Bei Manuel war eine schwere Lese-Rechtschreibstörung vorhanden; das Leistungsniveau der Schulklas-

se konnte er nicht erreichen, vor allem wurden die Fortschritte immer geringer und der Abstand zu den anderen Schülern größer; damit war die Störung unbedingt therapiebedürftig. Dennoch stellten wir die Therapie der Lese(Schreib-)störung nicht in den Vordergrund, weil die häufig unverständliche Sprache noch einen höheren Stellenwert hatte. Die Beobachtung, daß das – wenn auch mühsame – Lesen die Aussprache des Kindes sehr günstig beeinflusste, weil es die Geschwindigkeit aus dem Sprechen nahm, brachte uns auf die Idee, die Übungen für beide Bereiche zu kombinieren (Norris 1991). Dabei wird das Lesen als Hilfsmittel für eine Sprachtherapie verwendet. Das Kind soll lernen, langsam und sehr deutlich zu lesen und diese veränderte Sprache auf Alltagssituationen zu übertragen, wobei dann die schriftliche Hilfestellung allmählich wieder ausgeblendet wird. Darüber hinaus bestand damit zusätzlich die Möglichkeit, über den leistungsfähigen visuellen (Gedächtniskapazitäts- und -strategie-)Kanal die großen Defizite in Sprachbereichen etwas zu kompensieren. Zudem schien Manuel an den Leseübungen relativ interessiert und arbeitete gut mit; bei den reinen Sprachtherapieübungen, wie sie die Psycholinguistin probeweise durchführte, machte dagegen das Kind deutliche Kooperationschwierigkeiten.

Primäres Ziel war damit die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten und dabei vordringlich der Verständlichkeit; sekundäres Ziel war die Verbesserung des Lesens.

2.2 Therapiedurchführung und -Verlauf

Wegen des kurzen stationären Aufenthaltes konnten wir die therapeutischen Maßnahmen nur anbahnen und mußten uns auf eine intensive Einbeziehung der Mutter sowie auf die Weitergabe der Therapie an ambulant tätige Therapeuten konzentrieren.

Wir stellten einen Stufentherapieplan mit klar strukturierten Inhalten und Vorgehen auf.

Zuerst übte der Psychologe mit dem Kind alleine die Selbstbeobachtung und die Selbsteinschätzung mit Video-Feedback. Dadurch sollte auch die Bereitschaft des Kindes zur Mitarbeit gefördert sowie ein angemessenes Problembewußtsein aufgebaut werden.

Ähnliche Übungen führten wir auch mit der Mutter durch; diese sollte dabei lernen, undeutliches, unverständliches und zu schnelles Sprechen ihres Kindes schnell und eindeutig zu identifizieren und außerdem die eigene Sprache zu verändern. Gemeinsam überlegten wir dann mit Kind und Mutter sinnvolle und in der Schwierigkeit und der Komplexität abgestufte Mitteilungen und Wunschäußerungen. Diese schrieben wir – beginnend mit sehr einfachen und kurzen Sätzen – auf eine Liste und übten das Lesen der Sätze. Dabei achteten wir darauf, daß Manuel möglichst gleichmäßig und langsam vorlas; beim Nachsprechen und dann beim freien Sprechen der Sätze wurde zuerst ebenfalls ein sehr langsames und metrisches Sprechtempo vorgegeben.

Der zweite Schritt bei diesem mehrstufigen Vorgehen war die Übung mit dem Kind in einer stark struktur-

ten und reizarmen Umgebung. Im Rollenspiel übte Manuel das Vorlesen, Nachsprechen und freie Sprechen mit verschiedenen Personen unterschiedlichen Bekanntheitsgrades.

Im dritten Schritt übernahmen wir die Übungen auf halbstrukturierte Situationen auf der Station.

Erst im vierten Schritt probte das Kind die Anwendung dieses Vorgehens auch ausserhalb der Klinik z.B. beim Einkaufen. Das Fernziel, das Ausblenden des vorgeschriebenen Textes, konnten wir in der stationären Therapie nicht erreichen. Die Mutter wurde in den Übungen mit ihrem Kind angeleitet; wegen der dabei wenig günstigen Mutter-Kind-Interaktion war eine intensive Interaktionstherapie mit Video-Feedback erforderlich.

In den 14 Tagen stationärer Diagnostik und Therapie konnten wir eine relativ große Anzahl unterschiedlicher Äußerungen durchüben; dabei sprach das Kind ausreichend verständlich und langsam. Vor allem die Generalisierungsübungen außer Haus bei Einkäufen und Erledigungen machten Manuel durchwegs viel Freude, weil er ungewohnte Erfolgsgefühle hatte und von den Leuten verstanden wurde.

Wir nahmen sowohl mit der Lehrerin als auch mit einer Logopädin vor Ort Kontakt auf. Beide waren be-

reit, in Kooperation die Übungen sowohl in der Situation als auch ambulant weiterzuführen, wobei sich die Logopädin vor allem auf die weitere Anleitung und Einbeziehung der Mutter konzentriert.

3. Zusammenfassende Beurteilung

Bei sehr umfassenden und beeinträchtigenden Störungen ist es wichtig, einen zentralen Interventionspunkt zu finden, ohne sich in einer Vielzahl von Einzeltherapieansätzen zu verzetteln, die letztendlich Kind und Eltern überfordern. Beim vorliegenden Störungsbild bot das Lesen den Vorteil, zwei Störungen mit einer Übung gezielt zu therapieren.

Ausserdem sind Alter und Interessen des Kindes zu berücksichtigen. Die gute Bereitschaft von Manuel, bei der Leseübung mitzumachen, lag an seinem dafür ausgeprägten Störungsbewußtsein; an die Sprachprobleme hatte er sich – und auch seine engste Umgebung – im Laufe der Jahre schon gewöhnt. Daß der gewählte therapeutische Weg günstig war, bestätigen die positiven Rückmeldungen der Therapeuten vor Ort über eine anhaltend gute Mitarbeitsbereitschaft von Kind und Eltern sowie konstante Fortschritte im Lesen und in der Sprache.

K-ABC

SIF-IQ	90
SED-IQ	78
SGD-IQ	102
FS-IQ	77

Handbewegungen (SED)	13
Gestaltschließen (SGD)	8
Zahlennachsprechen (SED)	9
Dreiecke (SGD)	11
Wortreihe (SED)	5
Bildhaftes Ergänzen (SGD)	15
Räumliches Gedächtnis (SGD)	11
Fotoserie (SGD)	8
Gesichter & Orte (FS)	75
Rechnen (FS)	91
Rätsel (FS)	77
Lesen (FS)	71

HAWIK-R

Gesamt-IQ	98
Verbal-IQ	86
Handlungs-IQ	113

Allgemeines Wissen (VT)	9
Allgemeines Verständnis (VT)	5
Rechnerisches Denken (VT)	12
Gemeinsamkeiten Finden (VT)	7
Wortschatz Test (VT)	4
Zahlennachsprechen (VT)	10
Zahlen-Symbol-Test (HT)	9
Bilderergänzen (HT)	10
Bilderordnen (HT)	15

Tabelle 1: Ergebnisse in den Intelligenztests „Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)“ und „Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder – R“ in Wertpunkten bzw. IQ-Werte bzw. IQ-Äquivalente.

HSET

Verstehen grammatikalischer Struk	37
Imitation	17
Plural-Singular-Bildung	35
Adjektivableitung	30
Korrektur falscher Sätze	33
Satzbildung	33

Wortfindung	38
Begriffsklassifikation	41
Textgedächtnis	32

Tabelle 2: Testergebnisse im „Heidelberger Sprachentwicklungstest (H-S-E-T)“, T-Werte.

Literatur

Angermeier, M.: Psycholinguistischer Entwicklungstest (P-E-T). Weinheim 1976

Blair, C., Ramey, C.T., Hardin, J.M.: Early intervention for low birthweight, premature infants: participation and intellectual development. *American Journal of Mental Retardation*, 99 (1995), 542-554

Powell, R.P., Bishop, D.V.M.: Clumsiness and perceptual problems in children with specific language impairment. *Journal of Developmental Medicine and Child neurology*, 34 (1992), 755-765

Grimm, H., Schöler, H.: Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET). Braunschweig 1991

Norris, J.A.: From frog to prince: using written language as a context for language learning. *Topics in Language Disorders*, 12 (1991), 66-81

Melchers, P., Preuß, U.: K-ABC, deutschsprachige Fassung. Amsterdam 1991

Tewes, U.: HAWIK-R. Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder. Bern 1983

Van der Lely, H.K.L., Howard, D.: Children with specific language impairment: linguistic impairment oder short-term memory deficit? *Journal of Speech and Hearing Research*, 36 (1993), 1193-1207

Anschrift des Verfassers:

Dr. H. Süß-Burghart, Diplom Psychologe
Kinderzentrum München, Heiglhofstraße 63
81377 München

Rezensionen



Frank Lüschor, Gerhard Michel: Das Gespräch – ein Weg zum mündigen Lernen. Anleitung für Schule und Erwachsenenbildung. Ehrenwirth Verlag, München 1996. 216 Seiten. 30 DM.

Das Anliegen der Autoren Lüschor und Michel ist, die Selbstverständlichkeit, mit der sich Pädagogen in ihrer alltäglichen Praxis des Gesprächs bedienen, aus einem „blinden Vorverständnis“ (8) herauszuholen und gleichzeitig die Fülle von Einsatzmöglichkeiten so zu strukturieren, daß dies Buch auch als Anleitungsbuch genutzt werden kann.

Der Anspruch, sowohl theoretisch fundierte als auch praktisch verwendbare Zugriffs- und Darstellungsweisen zum Gegenstand „Gespräch“ zu liefern, ist nicht einfach einzulösen. Diese Schwierigkeit wird immer wieder in Büchern mit ähnlichem Gegenstand deutlich. Hier erscheint mir das Verhältnis gut gelungen:

Die theoretische Basis wird hergestellt, ohne zu kompliziert und praxisfern zu werden, die Unterstützung des Praktikers in Schule und Weiterbildung wird geboten, ohne Mengen an Gesprächstechniken additiv zu beschreiben und deren Gefüge außer acht zu lassen.

Die Ausführung trägt erheblich dazu bei, die vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten im Gespräch so überschauen zu können, daß sie professionell, d.h. planbar und gezielt eingesetzt werden können. Es werden tabellarische Übersichten theoretisch hergeleitet, die den Einsatzbereich transparent machen und für ausreichende Orientierung für Gesprächsrealisierungen im pädagogischen Feld sorgen. Auch innerhalb des Textes bieten die Tabellen eine gute Lesehilfe für die nachfolgend erläuternden Ausführungen. Weiterhin halte ich es nicht nur stilistisch und methodisch für günstig, sondern auch zum Lesen hilfreich, wenn auf einer Metaebene immer wieder gezeigt wird, worauf der Gedankengang sich ausrichtet. Es wird begründet, warum was wann zum Thema gemacht wird. Dies half mir z.B. zu akzeptieren, daß eine historische Standortbestimmung am Schluß angehängt wird, statt ihr einführende Funktion zu geben. Die Metaebene unterstreicht außerdem, daß es sich hier um ein didaktisches Buch handelt.

Der Akzent liegt dementsprechend inhaltlich auf der pädagogischen und didaktischen Grundlegung für den Einsatz von Gesprächen. Argumentationszusammenhänge zur Begründung für die Wichtigkeit des Gesprächs in Lehr-Lern-Prozessen werden dezidiert geliefert. Funktionen des Gesprächs werden abgeleitet vom didaktischen Ort des Gesprächs in Unterricht und

Weiterbildung und in Verbindung gebracht mit Gesprächstypen, an denen eigene Gesprächsrealisierungen ausgerichtet werden können.

Die kommunikationstheoretische Fundierung ist nicht so weit ausgeformt wie die pädagogisch-didaktische, was sicherlich einer allgemeinen pädagogischen Leserschaft entgegenkommt. Es ermöglicht Anknüpfungspunkte, „aktiviert Vorwissen“ (27). Allerdings wäre für Sprachheilpädagogen eine kommunikationstheoretische Vertiefung wichtig. Damit bin ich bei den Ansprechpartnern des Buches angekommen – und bei der Frage, ob Sprachheilpädagogen von ihm profitieren können. Die Fragestellung der Autoren, was Gespräche für das Lehren und Lernen leisten können, ist nicht gerichtet auf die besonderen Schwierigkeiten solcher Lehr-Lern-Prozesse, die durch Sprachbehinderungen gekennzeichnet sind. Deshalb muß der heilpädagogisch orientierte Leser selbst den Leitbegriffen des Lernens und des Erziehens noch den der Therapie hinzufügen. Die gemeinsame Klammer mag durch den Satz „Ein Weg zur Mündigkeit ist das Gespräch mit anderen“ (18) gebildet werden. Der Sprachheilpädagoge muß dann weiterfragen: Wie verändert sich ein Lehr-Lern-Prozeß, wenn das Gespräch durch Sprachstörungen belastet ist oder gar nicht zustande kommt? Er muß einen Transfer leisten von Funktionen des Gesprächs im Unterricht zu Funktionen des Gesprächs im sprachtherapeutischen Unterricht und/oder einen Transfer vom allgemeinen pädagogischen Feld der Erwachsenenbildung z.B. zur Gruppentherapie mit erwachsenen Stotterern oder Aphasikern.

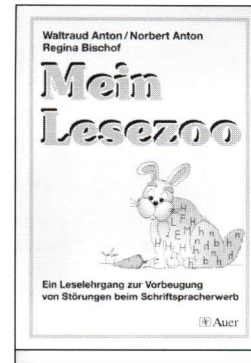
Ein solcher Transfer wird durch dieses Buch auf folgende Weise vorbereitet:

- Einen gut strukturierten Gedankengang weiterzudenken, ist einfacher und wird besser fundiert, als immer wieder von Neuem geistige Suchbewegungen machen zu müssen.
- Der Zugang, über die Funktion des Gesprächs zu Gesprächstypen zu gelangen, eröffnet die Möglichkeit, auch sprachtherapeutische Gesprächsrealisierungen einzuordnen.
- Die Begrifflichkeit ist so allgemein gehalten, daß sprachheilpädagogische Funktionen integrierbar sind. Sie ist auf der anderen Seite konkret genug, um zu eigenen beruflichen Erfahrungen Verbindungen herstellen zu können.

Deshalb halte ich das Buch gut geeignet

- a) für Studierende der Sprachbehindertenpädagogik und
- b) für all jene in sprachtherapeutischen Feldern Arbeitende, die ein „blindes Vorverständnis“ bzgl. ihrer professionellen Gesprächsführung überwinden möchten, dazu eine gute Orientierung suchen, um selbständig weiterdenken und an der eigenen Gesprächskompetenz arbeiten zu können. Das wird eine gute Grundlage sein, um sprachbehinderte Schüler/Klienten auf dem Weg zum mündigen Mitglied unserer Gesellschaft in der Ausbildung ihrer Gesprächskompetenz zu unterstützen.

Jutta Breckow



Waltraud Anton, Norbert Anton, Regina Bischof:
„Mein Lesezoo“ – Ein Leselehrgang zur Vorbeugung von Störungen beim Schriftspracherwerb. Auer Verlag GmbH, Donauwörth 1996. 278 Seiten. 38,00 DM.

Mit dem vorliegenden Material wurde die jahrelange, praktische Arbeit der Autoren in eine wohldurchdachte und benutzerfreundliche Form gebracht. Diese „Mitmachfibel“ eignet sich als eigenständiger Leselehrgang, aber auch zur Differenzierung, Einzelförderung und Erweiterung bei allen Leseanfängern. „Mein Lesezoo“ empfiehlt sich jedoch besonders für den Einsatz in Schulen zur Sprachförderung, in Diagnose- und Förderklassen bzw. Eingangsklassen der Förderschulen sowie in Klassen mit erhöhtem Aussiedler- und Ausländeranteil, da er neben lesedidaktischen auch psycholinguistische und sprachtherapeutische Zielstellungen berücksichtigt.

Der lautsprachorientierte Leselehrgang wurde entwickelt unter dem Aspekt der Förderung der sprachlichen Bewußtheit und setzt bei der Schulung basaler Funktionen wie der auditiven Diskriminationsfähigkeit und der sprachlichen Gliederungsfähigkeit an. Er umfaßt 39 phonemorientierte Sequenzen, deren Hauptziel das Erlernen der korrekten Lautbildung, die Fähigkeit, den erlernten Laut über das Gehör wahrzunehmen und die visuelle und psychomotorische Speicherung der dazugehörenden Schriftzeichen ist. Bei der (festgelegten) Reihenfolge der Buchstabenerarbeitung wird nach dem Prinzip vom Leichten zum Schweren vorgegangen. Dafür wurden vor allem phonetisch-phonologische Schwierigkeiten sprachentwicklungsverzögerter Kinder sowie deren Wahrnehmungsprobleme zugrunde gelegt.

In der Praxis zeigen sich bei stammelnden Kindern nach einer gründlichen Lauterarbeitung mit Hilfe dieses Materials Fortschritte bei der Artikulation und in der Wahrnehmung gestörter Laute.

Im Durchschnitt enthält jede Sequenz (= Laut / Buchstabe) fünf Arbeitsblätter, die sich durch ihre Methodenvielfalt und die kindgerechte, gut strukturierte Form auszeichnen. Gelungen sind die ansprechenden Arbeitshilfen (Lesemaus, Leselöwe und Buchstabeneisenbahn) und die Idee der Einlegemappe als überdi-

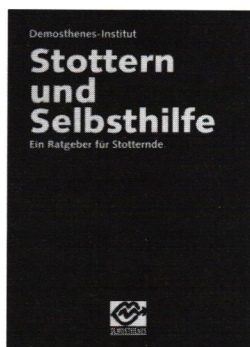
mensionaler Setzkasten. Die Lesespiele zum Selberbasteln sind spielerische Übungsformen und motivierende Hausaufgabe zugleich.

Der Leselehrgang bevorzugt das analytisch-synthetische Verfahren und beschränkt sich auf die Einführung von zwei Ganzwörtern (Oma, Mama). Mittels dieser Ganzwörter werden im Vorkurs Begriffe wie Wort, Laut und Buchstabe erarbeitet, Fähigkeiten im Erkennen der Lautfolge im Wort und Analyse / Synthese angebahnt. Damit alle Kinder diese Voraussetzungen im Ansatz erwerben können, muß diesem Vorkurs eine stärkere Gewichtung beigemessen werden. Besondere Arbeitsverfahren wie das Dehnsprechen und das Lautieren bedürfen der täglichen Übung und begleiten den Lehrgang ebenso wie unterstützende Maßnahmen durch (einige wenige) Mundbilder und Handzeichen. Je nach den Erfordernissen der Klasse müssen einzelne Sequenzen erweitert, unterstützende Maßnahmen ausgebaut und Wiederholungs- und Festigungsphasen eingeschoben werden. Im Verlauf der Buchstabenerweiterung ist jedes neue Wort, jeder Satz und Text lesbar! Nach und nach zusammengestellt und gestaltet werden die Tierbilder der einzelnen Laute zur eigenen Fibel, zum Tierbilderbuch.

Zu jeder Sequenz finden sich weitere Arbeitstechniken und Lernziele, die vor allem im Sinne von Sprachförderung und Prävention von Rechtschreibschwierigkeiten genauso wichtig sind wie die eigentliche Buchstabenerarbeitung. In diesen zusätzlichen Zielstellungen liegt die spezifische Bedeutung des Lehrgangs.

Die Autoren verstehen ihre Handreichung keineswegs als lückenlose Rezeptsammlung zum Unterrichten. In der Praxis zeigt sich, daß dieses didaktische Material, auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt, ergänzungsfähig bleibt, jedoch Raum läßt für eigene Erfahrungen und Kreativität und sehr persönlich in offenen Unterrichtformen und in der Freien Arbeit einsetzbar ist.

Ellen Breer



Demosthenes-Institut (Hrsg.): Stottern und Selbsthilfe. Ein Ratgeber für Stotternde. Demosthenes Verlag der Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e.V., Köln 1996. 198 Seiten. 19,80 DM.

In seiner Zuständigkeit für die inhaltliche bzw. wissenschaftliche Arbeit innerhalb der Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e.V. hat das Demosthenes-Institut den Ratgeber „Stottern und Selbsthilfe“ herausgegeben. Angelika Schindler hat die Beiträge von 32 Autoren bearbeitet und zusammengestellt. Der Inhalt gliedert sich in fünf größere Abschnitte:

Im ersten Teil steht das Phänomen Stottern und seine Bewältigung im Vordergrund. Zunächst werden in knapper und auch für den Laien gut verständlicher Form Informationen zu den Entstehungsbedingungen, zum Erscheinungsbild und zum Entwicklungsverlauf des Stotterns vermittelt. Professionelle Stottertherapie und Selbsthilfe werden als unterschiedliche, sich ergänzende Versuche zur Bewältigung des Stotterns dargestellt.

Zwei Ansätze, die innerhalb der Stotterer-Selbsthilfe besonders an Bedeutung gewonnen haben, werden näher erläutert: Die Stottertherapie nach *Van Riper* und das „Tönen und Hören“ nach *Hausdörfer* bzw. die Naturmethode nach *Richter*.

Besonders aussagekräftig finde ich die Beiträge des zweiten Teiles, in dem sich „stotternde StotterexpertInnen“, sprich Fachleute, zu Wort melden. Ihre Sichtweise ist sowohl durch die persönliche Biographie als auch durch die fachliche Ausbildung und Erfahrung geprägt. Sie durchleuchten unrealistische Zielsetzungen und weisen auf Grenzen der Therapie und auch der Selbsthilfe hin. Gleichzeitig stellen sie anhand der Schilderung eigener Bewältigungsprozesse die Veränderbarkeit des Problemkreises Stottern dar und machen sowohl den Betroffenen als auch uns TherapeutInnen Mut, das Stottern „anzupacken“. Dabei wird auch auf die Fragen und Sorgen der Eltern stotternder Kinder eingegangen.

Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Stotterer-Selbsthilfebewegung. Die AutorInnen skizzieren zunächst die Entstehung, Entwicklung und Organisationsstruktur und schildern anschließend erfreulich lebendig und anschaulich, wie Selbsthilfearbeit konkret aussehen kann.

Da wird der reichhaltige Erfahrungsschatz geöffnet, um z.B. Tips zur Gründung einer Selbsthilfegruppe oder zur Gestaltung von Gruppenabenden zu geben. Wir erfahren Spannendes über Videoarbeit, Freizeitgestaltung und die Lust am Liedermachen. Darüber hinaus werden die Kontakt- und Beratungsstellen vorgestellt und ihre Konzeption erläutert. Die Aufgabengebiete der Landschaftsverbände und der Bundesvereinigung, z.B. die Organisation von Seminaren und Fortbildungen, werden dargestellt. Die Komplexität des Selbsthilfegedankens und damit des Selbstverständnisses der Stotterer-Selbsthilfebewegung wird deutlich, denn die Arbeit beginnt mit der Selbsterfahrung und reicht bis hin zur gesellschaftlichen und politischen Interessensvertretung. Was die Stotterer-Selbsthilfe und insbesondere der Bundesverband darüber hinaus noch leisten, erfahren wir in den Berichten über das Demosthenes-Institut, den Demosthe-

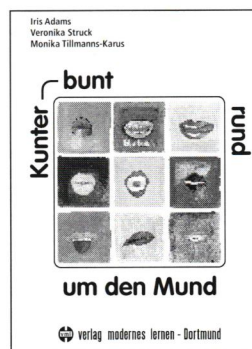
nes-Verlag, das Beratungstelefon, Elternarbeit, Angebote für Jugendliche und Informationen zu Rechtsfragen.

Im vierten Teil wird die Zusammenarbeit der Selbsthilfegruppen über die Ländergrenzen hinweg vorgestellt. Auf europäischer Ebene haben sich die Gruppen in der „ELSA“ zusammengeschlossen. Der Internationale Verband „ISA“ ist sogar weltweit aktiv.

Der fünfte Teil bildet mit einem Serviceteil den Abschluß des Ratgebers. Hier finden LeserInnen Adressen, Beitrittserklärungen und einen Auszug aus der Satzung der Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e.V.

Das Buch gefällt mir besonders aufgrund der Vielseitigkeit und der guten Abstimmung der Informationen aufeinander. Inhaltliche Überschneidungen gibt es natürlich in einer Veröffentlichung, an der viele AutorInnen beteiligt sind. Diese unterstreichen – besonders für die fachlich weniger vorgebildeten Leser – wie wichtig es z.B. ist, Vorurteile gegenüber Stottern den auszuräumen und das Thema Heilung im Erwachsenenalter kritisch zu betrachten. Die AutorInnen richten sich primär an Betroffene – ein Buch also von Stotternden und Personen, die mit der „Stottererszene“ eng verbunden sind, für Stotternde. Es gelingt ihnen, sowohl Wege zur individuellen Bewältigung, als auch Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Stottern in der Gesellschaft aufzuzeigen. Damit ist der Ratgeber auch für Sprachtherapeuten spannend und gewinnbringend, zumal wir in der therapeutischen Arbeit den stotternden Menschen und ihren Angehörigen den Weg zur Selbsthilfe aufzeigen möchten. Spätestens nach der Lektüre des Ratgebers wissen wir sehr viel genauer, wovon wir dabei sprechen.

Petra Simon



Iris Adams, Veronika Struck, Monika Tillmanns-Karus: Kunterbunt rund um den Mund. Materialsammlung für die mundmotorische Übungsbehandlung. verlag modernes lernen, Dortmund 1996. DM 44.

Das vorliegende Werk ist das Ergebnis langjähriger Therapie-, Seminar- und Fortbildungserfahrung im

Bereich Myofunktionelle Therapie im orofazialen Komplex im weiteren Sinne.

Die drei aus verschiedenen Berufsfeldern kommenden Autorinnen (Sonderschullehrerin, Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin und diplomierte Sprachheilpädagogin) haben ihre fachspezifischen Kenntnisse in Form einer für PraktikerInnen konzipierten Spiel- und Übungssammlung herausgebracht.

Die Sammlung richtet sich an alle Berufsgruppen, die mit sprachlich beeinträchtigten Menschen arbeiten und zusätzlich an Ergotherapeuten. Die Autorinnen weisen ausdrücklich darauf hin, daß sie sich an PraktikerInnen wenden, die bereits profunde Kenntnisse der Anatomie, Physiologie und Pathophysiologie des orofazialen Bereichs einerseits und diagnostisches Wissen andererseits besitzen und setzen dieses in den späteren Kapiteln voraus.

So finden die LeserInnen eine Sammlung traditionell bekannter, wiederentdeckter und neuer Mundmotorikübungen i.w.S.

Nach einer kurzen Gebrauchsanleitung ist das Buch in sechs Kapitel unterteilt:

Die ersten vier sind nach den unterschiedlichen orofazialen Regionen gegliedert, so daß jeweils ein umfangreiches Kapitel zu den Bereichen *Lippen, Zunge, Kaumuskulatur/Kiefergelenk und Gaumensegel* zu finden ist.

Innerhalb dieser Kapitel ist der Aufbau stringent gleich, indem jeweils zuerst Spiele und Übungen zur Förderung der Sensibilisierung und danach muskelkräftigende Spiele/Übungen jeweils mit und ohne Material dargestellt werden.

Einleitend zu jedem der vier Teile ist ein kleiner Theorieabschnitt zu finden, in dem kurz die Anatomie/Physiologie und teilweise auch die Pathologie des jeweiligen orofazialen Bereichs erklärt wird.

Diese sehr kurzen Darstellungen bedingen den Verzicht auf ausführliche Erläuterungen der komplexen Funktionszusammenhänge und der interaktiven Prozesse im orofazialen Komplex, was jedoch auch nicht die Intention des Buches ist.

Sogenannte Stundenbilder bzw. Rahmengeschichten werden im fünften Kapitel vorgestellt. Die für Gruppentherapien (max. 4-6 Kinder) gedachten Spielideen sind in acht phantasievolle Geschichten wie z.B. „Der Indianerstamm geschlossene Lippe“, „Im Weltall“ oder „Dem Yeti auf der Spur“ integriert.

Die Gruppentherapien sollen die Einzeltherapien nicht ersetzen, sondern im Wechsel mit diesen stattfinden, nicht zuletzt, um Motivation und Spaß der oft eintönigen MFT zu steigern. Die einzelnen Rahmengeschichten werden gut verständlich durch drei Komponenten strukturiert: Einleitend wird der Geschichtstext, der den Kindern erzählt werden soll, vorgestellt, darauf folgt eine sogenannte Spielillustration, die zeichnerisch dargestellt einen Überblick über den Spielablauf bietet, wobei abschließend in tabellarischer Form die einzelnen Spielhandlungen, die therapeutischen Bedingungen und die Medien aufgezeigt werden.

Mit dem sechsten Kapitel, der tabellarischen Zusam-

menfassung der verschiedenen Übungen und Spiele in Abhängigkeit ihrer Zielsetzung, wird die Materialsammlung abgeschlossen und abgerundet. Die Übersicht bietet den LeserInnen die Möglichkeit auf einen schnellen Zugriff bestimmter Übungen, je nach Störungsbild.

Sechzehn Piktogramme sollen den BenutzerInnen in der Spielesammlung die Orientierung erleichtern und eine zielsichere Handhabung ermöglichen. Sie sind in der Kopfzeile über den Übungen angebracht und zeigen den zu fördernden Bereich, die Intention der Übung, den möglichen Materialeinsatz, teilweise das notwendige Material und Übungen mit Sprechbeteiligung an. Darüber hinaus weisen vier Piktogramme, die direkt an jeder Übung angebracht sind, darauf hin, für welche Personenanzahl die Übung/das Spiel entworfen wurde.

Auch wenn das eine oder andere Foto unerwünschte Kompensationen des M. Mentalis zeigt, gestalten die zahlreich eingesetzten Fotos mit Darstellung der Übungen/Spiele und des Materials das Werk ansprechend, leicht verständlich und praxisnah, wobei zusätzliche Abbildungen veranschaulichend eingesetzt wurden.

Es fehlen in dem Buch jedoch Hinweise auf mögliche Muskel- oder Haltungskompensationen, die gerne eingesetzt werden, um z.B. Muskelschwächen auszugleichen.

Auch ist es schade, daß Habits, als häufig sichtbare Zeichen eines komplexen Circulus vitiosus, nicht explizit thematisiert werden.

Die kritischen Anmerkungen können jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß das vorliegende Buch ein äußerst gelungenes Werk ist, das die Material- und Literaturlandschaft der Myofunktionellen Therapie auf das Äußerste bereichert.

Die zahlreichen innovativen und ideenreichen Übungsbeispiele sind nicht zuletzt ein wirksames Mittel gegen die so oft innerhalb der klassischen MF-Konzepte auftretende Motivationsprobleme.

„Kunterbunt rund um den Mund“ ist eine Bereicherung für alle SprachtherapeutInnen, die mit Kindern arbeiten, mit vielen phantasievollen, ideenreichen Anregungen für eine abwechslungsreiche und individuellbedürfnisorientierte Therapie.

Barbara Giel

Materialien und Medien

PROLOG, Schmid & Ender (Gesellschaft für sprachtherapeutische Hilfsmittel): Therapie- und Übungsvideos für Aphasiker, Informations- und Beratungsvideo für Patienten und Angehörige sowie das Therapiematerial Memogym. Preise: Zwischen 39,- und 69,- DM für die einzelnen Materialien. Direkt beim Verlag zu bestellen: Weißenburgstraße 42, 53175 Bonn/Bad Godesberg (0228/318725 – Fax: 0228/318726)

Die Firma PROLOG hat bisher eine Serie von sechs Therapievideos herausgegeben, die alle als Therapie- bzw. Übungseinheiten für Aphasiker konzipiert sind. Sie beinhalten jeweils unterschiedliche Aufgabenstellungen zu spezifischen Problemfeldern, welche im Zusammenhang mit einer Aphasie auftreten können. Die einzelnen Videos haben eine Spielänge zwischen 39 und 65 Minuten. Bevor der Inhalt der einzelnen Videos im folgenden vorgestellt wird, noch eine kurze Anmerkung zur Intention der Autoren bei der Verwendung dieser Materialien in der Praxis.

Alle Videoeinheiten sind als *Ergänzung* zu sprachtherapeutischen Maßnahmen konzipiert worden. Dementsprechend sehen es die Autoren als sinnvoll an, wenn die Klienten den genauen Einsatz der Videos mit ihren behandelnden Therapeuten absprechen. Nach dem Grundverständnis der Autoren ist die persönliche Therapeut-Klient-Beziehung in der Therapie nicht durch den Einsatz von Medien zu ersetzen.

Video 1: *Benennen I* (Grundnahrungsmittel und Alltagsgegenstände)

Inhalt dieses Videobandes ist die Erarbeitung verschiedener Begriffe aus der Alltagswelt. Es werden nacheinanderfolgend verschiedene Gebrauchsgegenstände aus acht Themenbereichen (Schlafzimmer, Bad, Ankleiden, Frühstück, Freizeit, Mittagessen, Zwischenmahlzeit und Abend) gezeigt. Die Darstellungsform bleibt immer gleich. Nach einer ca. einminütigen Darbietungszeit des Gegenstandes wird vom Klienten mit Hilfe der Frage „Was ist das?“ die Nennung des Begriffes gefordert. Ein eingeblendetes Mundbild sowie eine lautliche und schriftliche Anlauthilfe sollen die Wortfindung erleichtern. Anschließend erfolgt die schrift- und lautsprachliche Darbietung des geforderten Begriffs und eine Wiederholung der Übung. Die Anlauthilfen sowie die schrift- und lautsprachlichen Einblendungen der geforderten Begriffe werden auch in den folgenden Videos gegeben.

Video 2: *Syntax I* (Nomen-Verben Assoziationen/Subjekt-Prädikat-Objekt-Sätze)

Thematisch lehnt sich diese Übungseinheit an das Video „Benennen I“ an. Es verbindet Wortfindungsübungen mit Übungen zum Aufbau einfacher Sätze. Das Satzmuster bleibt dabei stets gleich. Wiederum werden Alltagsbegriffe dargestellt, die nun in Verbindung mit Tätigkeiten gebracht werden sollen (z.B. Zähne – putzen, Zeitung – lesen, Suppe – kochen,

Flasche – öffnen). Zu Beginn einer jeden Begriffseinheit wird die entsprechende Tätigkeit gezeigt; im Anschluß hieran folgt zuerst eine bildliche Darstellung des geforderten Nomens und dann eine Wiederholung der Tätigkeit.

Bei dem Therapiematerial *Memogym* handelt es sich um Bild- und Schriftkarten, die auf dem Bildmaterial des Videos „Syntax I“ basieren und sich dementsprechend als Ergänzung dieser Videosequenz eignen. Die 150 Bildkarten sind in verschiedenen Variationen einsetzbar und können sowohl zu Wortfindungs- und Satzaufbauübungen wie auch als Gedächtnistraining genutzt werden.

Video 3 und 4: *Tätigkeiten I und II* (Subjekt-Prädikat-Sätze)

In diesen beiden Videos werden alltagsrelevante Tätigkeiten, wie beispielsweise riechen, trinken, husten, telefonieren oder schreiben dargeboten. Wie auch in den anderen Videobändern erfolgt zuerst eine Darbietung der Tätigkeit. Die Frage „Was tut die Frau?“ soll den Klienten auffordern, einen Satz zu bilden. Abweichend von den anderen Videos werden in diesen Sequenzen die Tätigkeiten pantomimisch von einer Pantomimendarstellerin vorgeführt.

Video 5 und 6: *Spontansprache I und II* (Alltagsrelevante Sprechhandlungen)

Inhalt dieser beiden Übungseinheiten ist die Darstellung und das Einüben bzw. Abrufen von Alltagsredewendungen. Zu insgesamt elf thematischen Feldern (Begrüßungen, Verabschiedungen, Beschreibungen und Bewertungen, persönliches Befinden, Absichten, Wünsche und Bedürfnisse, Zustimmung, Ablehnung, Fragen, Ich habe ..., Höflichkeit) werden jeweils mehrere Redewendungen bearbeitet.

Zu einzelnen Videobändern werden ergänzend Arbeitsblätter mit entsprechenden Übungen im schriftsprachlichen Bereich angeboten (Lückentexte).

Zusammenfassend sind alle Videobänder als eine gelungene filmische Umsetzung von relevanten Therapieinhalten anzusehen. Die Art und Weise der Darstellung ist in der Regel prägnant und eindeutig. Auch die Dauer und die Abfolge der Darbietungen ist gut gewählt, wobei es nicht notwendig ist, die vorgeschlagene Reihenfolge der Übungen einzuhalten. Für die Klienten besteht die Möglichkeit, mittels der Bedienung des Videorecorders, Einfluß auf die Dauer einer Darstellung zu nehmen und einzelne Übungen nach Bedarf zu wiederholen bzw. einzelne Teilsequenzen auszuwählen. Verständnisschwierigkeiten können m.E. lediglich bei einigen pantomimischen Darstellungen aus den Videos *Tätigkeiten I und II* auftreten. Einige Tätigkeiten sind sehr gelungen und witzig umgesetzt, doch andere sind aufgrund der Darstellung nicht eindeutig zu erkennen, was in einigen Fällen zu Mißverständnissen führen könnte. Abgesehen von diesen möglichen Schwierigkeiten stellen die Pantomimendarstellungen für einige Klienten sicher eine sehr abwechslungsreiche Umsetzung von Therapieinhalten dar.

Im Gegensatz zu traditionellen Bildmaterialien liegt ein Vorteil dieses Materials in der sehr anschaulichen Darstellung von Tätigkeiten und Verhaltensweisen im Handlungsverlauf. Dies zeichnet das Material nicht nur als Ergänzung zur Sprachtherapie für den häuslichen Gebrauch, sondern auch als Therapiematerial für die Sprachtherapie aus. Die ausgewählten Begriffe sind alltagsrelevant und für die tägliche Kommunikation von hoher Bedeutung. Für Aphasiker, die den Wunsch haben, selbständig außerhalb der Sprachtherapie zu üben bzw. Inhalte zu vertiefen, stellt dieses Material ein strukturiertes, benutzerfreundliches und gut durchdachtes Übungsmaterial dar.

Das neueste Video der Firma PROLOG „*Leben mit Aphasie*“ ist im Gegensatz zu den anderen Videos kein Therapie- oder Übungsvideo, sondern ein Beratungs- und Informationsvideo für Aphasiker und deren Angehörige. Es besteht aus einem 80-minütigen Gespräch zwischen den Klinischen Linguisten Dr. Luise Lutz und Dr. Uwe Ender und erhebt den Anspruch, über wesentliche Fragen, die im Zusammenhang mit einer Aphasieerkrankung auftreten, aufzuklären. In dem Gespräch, in dem vorrangig Frau Dr. Luise Lutz ihre Position zu den verschiedenen Themenbereichen darlegt, wird zu folgenden Inhalten und Fragen Stellung bezogen: Darstellung des klinischen Erscheinungsbildes der einzelnen Aphasieformen; Bedeutung der inneren Sprache; Verdeutlichung typischer Fehler, welche Aphasikern häufig unterlaufen; Probleme in der Alltagskommunikation von und mit Aphasikern; Fragen zu Prognose und Verlauf der Sprachstörung; Ziele und Inhalte von Therapien; Hinweise und Ratschläge für Angehörige zur psychosozialen Situation und Verhaltenshinweise für die Akutphase.

In diesem Informations- und Beratungsvideo werden viele bedeutende Themen und Fragen angesprochen, die Betroffene und ihre Angehörigen immer wieder beschäftigen. So stellen beispielsweise die Erklärungen typischer Hürden und Stolpersteine in der Alltagskommunikation sowie die Hinweise und Ratschläge zur psychosozialen Situation viele wichtige und interessante Informationen dar, die zu einem besseren Verständnis der Situation von Aphasikern und deren Angehörigen führen können und für die Betroffenen sehr informativ sind. Im Gegensatz zu den anderen Videobändern birgt dieses Material allerdings einige Mängel bzw. Probleme in der Art der Darstellung und der Umsetzung der Inhalte in sich. Zum einen empfinde ich die Gesprächsstruktur teilweise sehr komplex und aus diesem Grund für viele Aphasiker und ihre Angehörigen nicht einfach nachvollziehbar. Zum anderen werden auch die einzelnen Themenbereiche sehr umfassend und komplex dargestellt, so daß eine deutlichere Gliederung der Gesprächsabschnitte nach Themenschwerpunkten wünschenswert wäre, zumal das Video mit seinen 80 Minuten relativ lang ist. Dieses Video eignet sich m.E. als eine gute Basis für Gespräche mit Aphasikern und ihren Angehörigen, wobei der Therapeut bzw. die Therapeutin aufgrund der Fülle des Materials sicher eine Strukturierungs-

hilfe geben sollte. Wünschenswert für den Einsatz dieses Videos wäre eine gut strukturierte Begleitbroschüre, in der wesentliche Aspekte des Gesprächs zusammenfassend dargestellt werden könnten.

Für diejenigen, die sich einen Überblick über die inhaltliche Aufarbeitung der Materialien machen wollen, besteht die Möglichkeit, ein Demoband mit Ausschnitten aus den verschiedenen Therapievideos zum Preis von 15,- DM zu bestellen.

Kerstin Weikert

Aus-, Fort- und Weiterbildung

Therapie- und Fortbildungsveranstaltungen 1997/1998 von Prof. Dr. Wolfgang Wendlandt

Das Veranstaltungsprogramm für 1997/1998 von Prof. Dr. Wolfgang Wendlandt vom Institut für Integrative Stottertherapie Berlin ist erschienen. Darin werden Therapie-, Fortbildungs- und Supervisionskurse zum Thema Stottern und zu sprachtherapeutischen Methoden für Betroffene und Therapeuten vorgestellt. Anfragen sind zu richten an: Institut für Integrative Stottertherapie Berlin, Sembritzkistr. 31, D-12169 Berlin, Tel.: 030 – 795 83 44, Fax: 030 – 795 50 44.

XXII. Arbeits- und Fortbildungstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik „Interdisziplinäre Zusammenarbeit: Illusion oder Vision – Herausforderung und Chance in der Rehabilitation Sprachbehinderter“ vom 26.-28. September 1996 in Münster

Der Tagungsbericht liegt nunmehr vor und ist am 25. Februar 1997 den Kongreßteilnehmern, die sich mit Überweisung der Tagungsgebühr angemeldet haben, zugestellt worden. Für Porto und Versand sind 10,00 DM in Rechnung gestellt worden.

Sollte ein Tagungsteilnehmer den Berichtsband nicht erhalten haben, liegt dessen Anschrift nicht oder nicht vollständig vor.

Diese Tagungsteilnehmer können ab sofort den Kongreßbericht mit der Angabe der genauen Anschrift anfordern bei:

**dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe
Hermann Grus, Zur Hünenburg 2,
48691 Vreden**

Der Kongreßbericht kann ab sofort auch von Nichtteilnehmern bezogen werden und bei der o.g. Anschrift bestellt werden gegen Zahlung (Verrechnungsscheck) von 39,00 DM + 10,00 DM Porto/Versand = 49,00 DM. **ISBN Nummer: 3-931283-13-5**

Vorschau

J. Steiner: Zum Sprachbegriff in einer Theorie der Sprachtherapie – das Energiemodell für den Sprachabruf, „EMS“.

J. Breckow: Idiographische Betrachtungsweise auch in der Aphasietherapie?

N. Katz-Bernstein, K. Subellok, G. Dupuis: Das Sprachtherapeutische Ambulatorium der Universität Dortmund.

R. Rheinweiler: Zur Bedeutung entwicklungslinguistischer Sichtweisen für Analyse und Therapie bei Kindern mit dysarthrischen Störungen.

A. Deuse: Zentrale Hör- und Sprachverarbeitung (Teil 2): Schwerpunkt Sprachrezeption und -verstehen.

D. Panzner: Profilierung der Sprachheilschule Rostock zum Sprachheilpädagogischen Förderzentrum (SFZ).

Gutgehende
Praxis für Sprachtherapie
 im Großraum Hannover

aus gesundheitlichen Gründen zu
 verkaufen.

Anfragen unter Chiffre 97 105

● **Zentrale Verarbeitung ist unser Thema** ●
 Information über Seminare und Hilfsmittel für Hörtraining, Klangtherapie,
 Wahrnehmungstraining - Verbindung mit Sprache, Motorik, Koordination
 • NEU: "Hörtraining und Klangtherapie" Heft zur 1. Arbeitstagung 96!
AUDIVA, Institut für Hören und Bewegen
 S. Minning, Dipl. Logopädin, Gartenstr. 15, D - 79541 Lörrach
 Tel.: 07621 - 949 172, Fax: 07621 - 949 173



Lernschwierigkeiten haben sehr oft tiefere, intra- und interindividuelle Ursachen. Erkenntnisse aus Praxis und Forschung verlangen nach neuen Wegen. Ein aus diesen Erkenntnissen entwickelter neuer, ganzheitlich orientierter Weg, welcher nicht nur das Lernen sondern auch die Persönlichkeit des Lernenden im Auge hat, ist die Lerntherapie. Interessent/innen aus psychologischen, pädagogischen oder medizinischen Berufen haben die Möglichkeit zur berufsbegleitenden Ausbildung in

Lerntherapie

5. Kurs: Beginn Frühjahr 1998

unter der Leitung von:

Dr. A. Metzger

stehen Ihnen folgende ausgewiesene
 Kapazitäten zur Verfügung:

Dr. J. Ackerel, A. Berger, Margaretha Bichsel, Dr. Monika Brunsting, Dr. R. Buchmann, Prof. Dr. A. Gruen, Dr. W. Helz, Prof. Dr. Verena Kast, Prof. Dr. Nitza Katz, PD Dr. E.E. Kobi, Dr. U. Kraft, Margarete Kümin, Hedy Lötscher, Prof. Dr. I. Nezel, E. Ruggie, Prof. Dr. W.A. Schelling, Margret Schmassmann, Regula Schröder, PD Dr. A. Wille

**INSTITUT FÜR
 LERNTHERAPIE**

STADTHAUSGASSE 23
 CH-8200 SCHAFFHAUSEN
 TEL/FAX 0041/52/6257500

Aufruf an alle Logopäden, die Interesse haben an der Betreuung von Cochlea-Implant-Patienten

In zunehmendem Maße werden gehörlose Patienten mit einem Cochlea Implant versorgt. Danach werden diese in einem Reha-Programm einem Hörtraining mit Sprachtherapie unterzogen. Die Zeit in diesen Reha-Zentren ist für die Betroffenen in der Regel nicht ausreichend, um sich in das „neue Hören“ hineinzufinden. Es ist wichtig, daß die CI-Träger über einen längeren Zeitraum weiterbetreut werden. Sie sind daher auf eine Unterstützung durch einen Therapeuten in der Nähe ihres Wohnortes angewiesen. Um den Betroffenen zu helfen, ist die Hannoversche-Cochlea-Implant-Gesellschaft dabei, eine Liste von Therapeuten zu erstellen, die bereit sind, sich mit dieser Aufgabe zu befassen.

Bitte melden Sie sich bei Interesse und teilen Sie uns mit, ob Ihnen mehr die Therapie mit Erwachsenen und/oder Kindern zusagt.

Richten Sie Ihre Antwort bitte an:

Hannoversche-Cochlea-Implant-Gesellschaft e.V., Frau Jitka Tschammer, Buchenweg 5, 51570 Windeck. Tel: 02292/4589, Fax: 02292/40095

E-Mail w.tschammer@wad.org

Wir bedanken uns bei der Firma Cochlear GmbH für die Übernahme der Kosten dieser Annonce.

**Krankenhäuser des
Märkischen Kreises GmbH**
Kreiskrankenhaus Lüdenscheid
Zentrum für Kinder- und Jugendmedizin

Für das Zentrum für Kinder- und Jugendmedizin suchen wir zum nächstmöglichen Zeitpunkt eine/n

Logopädin/ Logopäden

in Voll- oder Teilzeitbeschäftigung.

In den Krankenhäuser des Märkischen Kreises GmbH sind derzeit 3 Logopäden in den Bereichen Neurologie, Innere Medizin, HNO und Kinder- und Jugendmedizin tätig.

In enger Zusammenarbeit mit Krankengymnasten, Beschäftigungstherapeuten, Psychologen und Ärzten werden selbständig und im Team die verschiedenen Störungen aus dem logopädischen Fachgebiet behandelt.

Die Vergütung erfolgt entsprechend den persönlichen Voraussetzungen nach dem BAT.

Wohnmöglichkeit ist im Haus gegeben.

Die Stadt Lüdenscheid (80.000 Einwohner) liegt in landschaftlich reizvoller Umgebung. Über die Autobahn "Sauerlandlinie" sind die Großstädte des Ruhrgebietes in kurzer Zeit zu erreichen. Alle weiterführenden Schulen sind am Ort vorhanden.

Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen richten Sie bitte an

**Wir freuen uns
darauf, Sie
kennenzulernen!**



**Krankenhäuser des
Märkischen
Kreises GmbH**

Zentrum für Kinder- und
Jugendmedizin
Herrn Chefarzt Prof. Dr. Weber
Hohfuhstraße 25
58509 Lüdenscheid
Telefon 0 23 51/46 - 38 01

**REHAZENTRUM
SCHWANDORF**

C. Schmid-Döpfer

sucht



Logopäden/in

für Tätigkeit in neurologischer Erwachsenen-Rehabilitation oder in Schwerpunkt-Tätigkeit Kinder-Therapie; Vollzeit oder Teilzeit möglich. Unterricht an der angeschlossenen Berufsfachschule für Physio- u. Ergotherapie ist möglich.

Bewerbungen an Schmid-Döpfer, Klosterstr. 19, 92421 Schwandorf, Tel: 09431-7260

Wer möchte neben seiner kreativen und engagierten Arbeit in meiner Praxis die

Reize der Ostseeküste Mecklenburg-Vorpommerns erleben?

Ich suche zur freien Mitarbeit und zur Erweiterung meines Teams einen jungen Mitarbeiter, der sowohl Kinder als auch erwachsene Patienten eigenverantwortlich und selbständig therapieren kann.

Eine Mitarbeiterin darf's auch sein.
Interesse?

Dann melden Sie sich bitte unter:

Tel.: 03821 814451

oder schreiben Sie mir:

Praxis für Stimm- und Sprachtherapie

Renske-Maria Hubert

Ulmenallee 12

18311 Ribnitz-Damgarten

Der regionale Kommunalverband der rheinischen Städte und Kreise

Der Landschaftsverband Rheinland ist einer der größten öffentlichen Arbeitgeber in Nordrhein-Westfalen.

In der Rheinischen Schule für Körperbehinderte Euskirchen ist folgende Stelle zu besetzen:

LOGOPÄDIN / LOGOPÄDE

Hier werden ca. 100 Kinder und Jugendliche von montags bis freitags unterrichtet. Bei einem großen Teil der Schülerinnen und Schüler liegen schwerste Beeinträchtigungen im Sprechen und dadurch sehr starke Einschränkungen in der Kommunikation vor.

DIE AUFGABEN

- sprachtherapeutische/medizinische Behandlung von Sprech- und Sprachstörungen

DAS ANFORDERUNGSPROFIL

- staatliche Anerkennung als Logopädin/Logopäde
- Bereitschaft zu selbständigem und kooperativen Arbeiten
- Bereitschaft zu intensiver Elternarbeit
- Engagement und Flexibilität
- Bereitschaft, Ihren Urlaub nur in den Schulferien zu nehmen

WIR BIETEN

- eine interessante Tätigkeit, die -je nach Erfüllung der persönlichen Voraussetzungen- bis in Vergütungsgruppe V b, Fallgruppe 17 BAT vergütet wird
- ein angenehmes Arbeitsklima in einem interdisziplinären Team
- ein umfangreiches hauseigenes Fortbildungsangebot
- eine zusätzliche Altersversorgung (die Beiträge zahlt der LVR)

HABEN SIE NOCH FRAGEN?

Dann wenden Sie sich bitte an den Schulleiter, Herrn Heeg (Tel.: 02251/51980). Er wird Ihnen gerne weiterhelfen.

Frauen werden nach den Bestimmungen des Frauenförderungsgesetzes NW bei gleicher Qualifikation bevorzugt berücksichtigt. Schwerbehinderte werden bei gleicher Qualifikation ebenfalls bevorzugt berücksichtigt. Die Stelle ist durch Teilzeitkräfte besetzbar.

**LANDSCHAFTS-
VERBAND
RHEINLAND**

Bewerbungen senden Sie bitte innerhalb von zwei Wochen nach Erscheinen dieser Anzeige - unter Angabe der Kennziffer- an den

Landschaftsverband Rheinland
Kennedy-Ufer 2
50679 Köln (Deutz)

Kennziffer: 12/446.2



Klinik Holthausen

Klinik für Neurochirurgische Rehabilitation

Am Hagen 20
45 527 Hattingen



Telefon (0 23 24) 96 60
Telefax (0 23 24) 96 67 16

Ärztlicher Direktor: Prof. Dr. med. Werner Ischebeck

Die Klinik Holthausen gehört zur Unternehmensgruppe der Wittgensteiner Kliniken Allianz (WKA), einem der bundesweit renommiertesten Anbieter von Gesundheitsdienstleistungen.

In unserem Haus mit 210 Betten werden Patienten behandelt, die nach neurochirurgischen Eingriffen und Schädel-Hirn-Traumen der weiteren intensiven Therapie bedürfen. Seit November 1995 ist die Klinik um einen Kinderbereich mit zusätzlich 60 Betten erweitert worden. Bei uns leistet ein junges und verantwortungsbewußtes Team aktiven Dienst am Menschen.

Zur Verstärkung unseres Teams suchen wir zum nächstmöglichen Eintrittstermin
eine/n engagierte/n und fachlich kompetente/n

Sprachtherapeutin/-en oder Logopädin/-en

Neben der Behandlung von Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen bildet die Therapie von Schluckstörungen ein Schwerpunkt unserer Arbeit. Entsprechende Berufserfahrung und Interesse für Dysphagien sind Voraussetzung. Möglichkeiten zur Mitarbeit an wissenschaftlichen Projekten wird geboten.

Zu den guten Arbeitsbedingungen unserer Klinik, die in Kooperation mit der Universität Witten arbeitet, gehören unter anderem eine leistungsgerechte Vergütung, umfassende Sozialleistungen (z. B. betriebliche Altersversorgung), vielfältige Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und vieles andere mehr. Bei der Wohnungssuche sind wir gerne behilflich.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung an die Sprachtherapie
der Klinik Holthausen, z. Hd. Frau Ophoff ☎ 02324 / 966 558

Eine Klinik der
Wittgensteiner
Kliniken Allianz

Bad Berleburg • Bad Ems • Bad Grönenbach • Bad Krozingen • Brandenburg • Hagen • Hattingen • Horumersiel • Leezen • Pulsnitz

Kinder Therapie Zentrum Solingen

VEREIN FÜR SPASTISCH GELÄHMTE UND ANDERE KÖRPERBEHINDERTE e.V.



Junges aufgeschlossenes Team (Krankengymnastinnen und Motopädinnen)
sucht zur Erweiterung des therapeutischen Angebotes baldmöglichst

Logopäden/in oder Sprachtherapeut/in
mit Erfahrung in der Arbeit mit Kindern.

Vergütung und Urlaubsregelung in Anlehnung an BAT. Bewerbungen an:
Kinder Therapie Zentrum, Weyerstr. 221, 42179 Solingen, Tel.: 0212-23 22 8-0, FAX: 0212-23 22 820

**Neurophysiologische
Therapie
nach Bobath und Vojta
Motopädie
Frostig Therapie
Krankengymnastik
Tagesstätte
Sonderkindergarten**

Frühförderung Bottrop e.V. sucht zum 02.06.1997 eine

Logopädin oder Sprachtherapeutin

als Schwangerschaftsvertretung für mindestens 2 Jahre (wöchentliche Arbeitszeit 19,25 Stunden)

zur Behandlung von sprachentwicklungsverzögerten Kindern bis zu 6 Jahren.

Bewerbungen bitte an:

**Frühförderung Bottrop e.V., Gerichtsstraße 3
46236 Bottrop, Tel. 02041/2 20 43**

Für unser Ärztehaus in **Leipzig (Waldstraßenviertel, sehr gute Lage)** suchen wir **Logopäden**. Wir bieten den **Ausbau nach Ihren Wünschen und Mietpreise nach Ihren Möglichkeiten**. Bei der Realisierung sind wir Ihnen in jeder Weise behilflich. Schreiben Sie uns noch heute unter

Chiffre 97 106

Für den Bereich

Logopädie / Neuropsychologie

suchen wir zum nächstmöglichen Zeitpunkt eine/n weitere/n

Logopädin/en Sprachtherapeutin/en

die / der sich mit Eigeninitiative und Kreativität an dem weiteren Ausbau unseres therapeutischen Angebotes beteiligen möchte.

- Sie
- haben fachübergreifende Interessen und möchten Ihre Kenntnisse in der Diagnostik, Therapie und Beratung von Aphasien und Dysarthrophonien sowie den angrenzenden Fachgebieten einbringen und verbessern,
 - finden interne wie externe Fortbildungsmöglichkeiten alles andere als überflüssig,
 - wissen die Atmosphäre eines kollegialen Teams zu schätzen, das auch im Streß den Sinn für Humor nicht verliert.
- Wir
- sind ein Fachkrankenhaus für physikalische Medizin, dessen 496 Betten sich auf die Fachbereiche Neurologie, Innere Medizin und Orthopädie aufteilen,
 - wollen die Therapie der neuropsychologischen Folgen nach überwiegend vaskulären, traumatischen und sekundären Hirnschädigungen verbessern,
 - bieten ein selbständiges und eigenverantwortliches Arbeitsfeld bei Vergütung nach dem BAT sowie Zusatzversorgung. Bei der Wohnraumbeschaffung sind wir selbstverständlich behilflich.

Informieren Sie sich über die Klinik und ihre Region durch einen Besuch. Sprechen Sie mit unseren Mitarbeitern und gewinnen Sie einen Einblick in Ihr neues Aufgabengebiet.

Für fachliche Auskünfte steht Ihnen der Chefarzt der Neurologischen Abteilung, Herr Dr. Faig, unter der Tel.-Nr. 0 52 71 / 98 - 23 31 zur Verfügung.

Schriftliche Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen richten Sie bitte an die

Verwaltung der Weserbergland-Klinik, 37669 Höxter

WBK
Weserbergland-Klinik
Höxter/Weser

Wir sind einer der größten Ortsverbände im Deutschen Kinderschutzbund und betreiben in Essen zahlreiche Einrichtungen zur Beratung, Unterstützung und Hilfe insbesondere für benachteiligte Kinder. Mit unseren vielfältigen Aktivitäten leisten wir bereits heute einen erheblichen Beitrag zur Kinder-, Jugend- und Elternarbeit in Essen. Im Rahmen einer Erweiterung unseres Engagements haben wir in Essen-Altenessen eine integrative Kindertagesstätte eröffnet.

Für diese Einrichtung suchen wir zum nächstmöglichen Zeitpunkt:

eine/n Logopädin/-en oder

eine/n Diplom-Sprachheilpädagogin/-en oder

eine/n Diplom-Sprachtherapeutin/-en

möglichst mit Berufserfahrung in der Kinderbetreuung/-therapie für den gruppenübergreifenden Dienst. Wir erwarten neben Ihrem ausgeprägten persönlichen Engagement, das die Bereitschaft umfaßt, bei der Gestaltung und Bewältigung der Aufgaben aktiv mitzuwirken, eine den Anforderungen entsprechende hohe Belastbarkeit.

Wir bieten Ihnen eine anspruchsvolle, weitgehend eigenverantwortliche Tätigkeit in einem engagierten Team und eine angemessene Vergütung, die auch ein 13. Gehalt und Urlaubsgeld umfaßt.

Sind Sie interessiert? Dann übersenden Sie bitte Ihre vollständigen Bewerbungsunterlagen unter Angabe des möglichen Eintrittstermins und Ihrer Einkommensvorstellungen an unsere Personalabteilung.

Deutscher Kinderschutzbund Ortsverband Essen e.V., Weberplatz 1, 45127 Essen



Heinrich Mann Klinik

Bad Liebenstein

Rehabilitationsklinik für Herz-Kreislauf-Erkrankungen
und Orthopädie, Sportmedizin, Osteologie

Für den weiteren Aufbau der Abteilung für

Neurologische Rehabilitation

suchen wir ab sofort

Logopädinnen/Logopäden,

Bei unseren Patienten handelt es sich um Erwachsene mit allen Krankheiten aus dem neurologischen Formenkreis, insbesondere im Bereich der weiterführenden Rehabilitation. Die Stellen sind auch für Berufsanfänger geeignet.

Bad Liebenstein liegt am Südhang des Thüringer Waldes in landschaftlich schöner und kulturell reizvoller Gegend (alle Schulen sind am Ort). Die Entfernung zu den großen Städten wie Fulda und Erfurt beträgt ca. 1 Stunde.

Bei der Wohnungssuche sind wir behilflich, vorübergehend können Wohnmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden.

Bei Interesse erbitten wir Ihre Bewerbungsunterlagen an:

P. Middel

Verwaltungsdirektor

Heinrich-Mann-Klinik

Heinrich-Mann-Straße 34

36448 Bad Liebenstein (Tel.-Nr.: 03 69 61-3 72 03)

Der Ev. Stephanus-Kindergarten II

sucht für den Sprachbereich

eine/n Logopädin/en

oder eine/n Sprachtherapeutin/en

für eine Schwangerschaftsvertretung

zum 01.08.97

Vergütung nach BAT

Bewerbungen bitte an:

Stephanus-Kindergarten II

Bonhoeffer Str. 30

38444 Wolfsburg

Tel.: 05361/71898 oder 73228

Zur Erweiterung unserer Praxis suchen wir
eine(n)

**Sprachheilpädagoge/in oder
Logopäden/in**

als Teil- oder Vollzeitkraft auf Honorarbasis.

Voraussetzung: 2 jäh. Berufserfahrung.

Massage und Krankengymnastik Praxis

Bettina Knobloch und Ton Lamerichs

Dürenerstr. 537

52249 Eschweiler · Telefon: 02403/66010

Am Institut für Heilpädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel ist zum 01.08.1997 in der Abteilung Pädagogik für Sprach- und Kommunikationsstörungen eine Planstelle für eine Lehrkraft für besondere Aufgaben der Besoldungsgruppe A13 zeitlich unbefristet zu besetzen. Zu den Aufgaben gehören die Mitwirkung in Forschung und Lehre im Studiengang Lehramt an Sonderschulen, Abteilung Pädagogik für Sprach- und Kommunikationsstörungen und im Studiengang Diplom in Erziehungswissenschaften, Wahlpflichtfach Pädagogik für Sprach- und Kommunikationsstörungen. Der Umfang der Lehrverpflichtungen beträgt 14 SWS.

Aufgabenfelder:

- Die Bewerberinnen und Bewerber sollen die unterschiedlichen Praktika (Semester-, Unterrichts-, Therapiepraktika) in Seminaren vorbereiten, organisieren und betreuen auf der Grundlage des Konzeptes der Abteilung Pädagogik für Sprach- und Kommunikationsstörungen.
- In Absprache mit der Direktorin sollen Veranstaltungen in spezifischen Bereichen der Pädagogik für Sprach- und Kommunikationsstörungen durchgeführt werden.
- Im Rahmen der Sprachheilambulanz und des Heilpädagogischen Ambulatoriums sollen die Stelleninhaberin oder der Stelleninhaber die Studierenden im Rahmen von Theorieseminaren in sprachdiagnostische und in -therapeutische Konzepte einführen, deren Umsetzung modellhaft demonstrieren und anschließend die Supervision übernehmen.
- Sie sollen bei den Forschungsprojekten der Abteilung mitwirken und
- Studienberatung am Institut für Heilpädagogik übernehmen.

Einstellungsvoraussetzungen:

- 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen und/oder Diplom mit Schwerpunkt Pädagogik für Sprach- und Kommunikationsstörungen und mit Kompetenzen in einer weiteren sonderpädagogischen Fachrichtung
- Qualifikation in speziellen therapeutischen Verfahren
- sprachtherapeutische und/oder schulpraktische Erfahrungen
- Promotion erwünscht

Die Universität ist bemüht, den Anteil der weiblichen Kräfte zu erhöhen. Sie fordert deshalb entsprechend qualifizierte Frauen nachdrücklich auf, sich zu bewerben. Frauen werden bei gleichwertiger Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten vorrangig berücksichtigt.

Schwerbehinderte Bewerberinnen und Bewerber werden bei entsprechender Eignung bevorzugt berücksichtigt.

Nähere Auskünfte erteilt Frau Professorin Dr. H. Heidtmann (Tel.: 0431/8 80 12 95).

Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen und Angaben über Schwerpunkte ihrer Tätigkeit und Interessen im Bereich der Pädagogik für Sprach- und Kommunikationsstörungen binnen 4 Wochen nach Erscheinen der Ausschreibung an das Dekanat der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, Olshausenstr. 75, 24118 Kiel, zu richten.

Wir suchen für unser

Sprachheilinstitut in KEVELAER/Ndrh.
einen zuverlässigen, kompetenten
und engagierten **Sprachheilpädago-**
gen (Schwerpunkt Stotterertherapie).

Bewerbungen an:

Sprachheilinstitut
Dr. P.A. KREUELS, 83334 INZEL
Tel.: 08665/449

Anzeigenschluß
für Heft 3/97
ist der
3. Mai 1997

NEUSS FÜR BÜRGER AKTIV

Die Stadt Neuss am Rhein - eine moderne, wirtschaftsstarke und soziale Großstadt mit ca. 150.000 Einwohnern - sucht für das Institut für Neurophysiologische Therapie zum nächstmöglichen Zeitpunkt eine(n)

Sprachheiltherapeuten (in)

zur Vertretung für die Zeit des Erziehungsurlaubs der Stelleninhaberin.

Das Team des Institutes für Neurophysiologische Therapie, das sich aus unterschiedlichen therapeutischen Berufsgruppen zusammensetzt, diagnostiziert und therapiert Kinder mit Bewegungs-, Entwicklungs- und Wahrnehmungsstörungen sowie Sprachauffälligkeiten.

Neben Kenntnissen in der Arbeit mit Kindern aller Altersstufen werden die selbständige Vertretung des Fachgebietes und die Bereitschaft, sich in aufgeschlossener Art und Weise in das Team einzubringen, erwartet.

Die leistungsgerechte Vergütung richtet sich nach den Bestimmungen des Bundesangestelltentarifvertrages (BAT). Schwerbehinderte werden bei gleicher Eignung und Befähigung bevorzugt berücksichtigt.

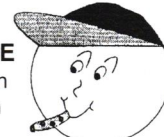
Erste Fragen beantwortet die Leitende Krankengymnastin, Frau Hahn, Tel. 02131/957411.

Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen und dem Vermerk „Bewerbung, Kennziffer 500/2-3“ auf dem Briefumschlag richten Sie bitte an den

Stadtdirektor der Stadt Neuss,
Personalamt, 41456 Neuss.

neu!

MARION RODE
Diplompädagogin
MF-Therapeutin



bietet an:

Einführungsseminare zum Thema MFT

Termine (wahlweise)

Sa., 26.4.1997 Stufe 1 + 2

Sa., 10.5.1997 je 240 Min.

So., 11.5.1997

Info: 01 71 / 6 12 61 64

02 11 / 48 82 53

Suche Sprachtherapeut/in

Sprachtherapeutische Praxis

Monika Kruljac, Dieselstr. 13

50126 Bergheim, Tel.: 0 22 71/49 61 12

Bernd-Blindow-Schulen

Zur Errichtung einer logopädischen Praxis und einer angeschlossenen Schule suchen wir ab sofort oder später für die Leitungsfunktion eine



Logopädin

bzw. einen **Logopäden.**

Eine mehrjährige Erfahrung in der Therapie sollte das pädagogische Geschick ergänzen. Wir erwarten eine aufgeschlossene und unabhängige Persönlichkeit mit Lust und Liebe zur Entwicklung neuer Strukturen. Das vorgesehene Organisationsmodell wird von uns bereits an einem Standort durchgeführt. Die Dotierung entspricht der vielseitigen Aufgabe.

Sollten Sie Interesse an dieser Tätigkeit im Weserbergland oder in Hannover haben, so erwarten wir Ihre ausführliche Bewerbung:

Postfach 12 10

Herminenstraße 17f • 31675 Bückeburg

Telefon 0 57 22/ 9 50 50

Für meine Sprachtherapeutische Praxis in Oberhausen suche ich eine/n

Sprachtherapeutin/en

Bewerbung bitte an: Petra Niedrig, Bahnhofstr. 64, 46145 Oberhausen, Telefon 0208/667322

Mögen Sie Kinder?
Lieben Sie Berge?
Dann kommen Sie ins Allgäu!



Wir suchen eine/n Logopäden/in

Kaufbeuren ist eine mittelalterliche Stadt mit ca. 45000 Einwohnern. Die Nähe zur Großstadt (München) und zu den Bergen ermöglicht ein ausgewogenes Leben zwischen Kultur, Sport und Natur.

Wollen Sie in unserer Therapieabteilung:
Träume die Sie schon immer hatten, verwirklichen -
Ihre Arbeitsprobleme mit Kollegen gemeinsam lösen -
Nach Ihren Interessen sich weiterbilden -
Eigenverantwortlich arbeiten -
Kinder fördern und Eltern unterstützen -
Nette Kollegen und tollen Chef -
Auseinandersetzung und Harmonie -
Dann müssten Sie uns eigentlich anrufen !!

Wir sind eine Einrichtung, die sich für Kinder im Alter von 0 - 18 Jahren engagiert und arbeitet in unserer Therapieabteilung fachübergreifend.

Lebenshilfe Ostallgäu - Therapieabteilung
87600 Kaufbeuren, Am Sonneneck 47, Tel. 08341/90030

Dipl. Sprachheilpädagoge/Sprachtherapeut
mit langjähriger Praxis in fast allen sprachtherapeutischen Gebieten sucht neue Herausforderung in Klinik, (sprach-) therapeutischer Praxis, Beratungsstelle oder anderen Einrichtungen.
Chiffre-Nr. 97109

Suche ab Sommer für meine sprachtherapeutische Praxis in Diepholz
Sprachtherapeut/in
auf Honorarbasis zur stundenweisen Mitarbeit.
Spätere Festanstellung oder Gründung einer Gemeinschaftspraxis möglich. Chiffre-Nr. 97108

Studentin der Sprachheilpädagogik (26 J.)
mit dem Wahlfach Kunsttherapie sucht ab Juli 1997 in NRW Festanstellung, gerne mit Schwerpunkt Spracherwerbs- und Sprachentwicklungsstörungen in Klinik oder therapeutischer Einrichtung.
Chiffre-Nr. 97107

Eine neue Zeitschrift stellt sich vor:

System Schule

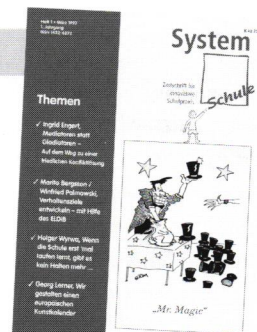
Zeitschrift für innovative Schulpraxis

Schwerpunktthemen: • Systemisch arbeiten in und an der Schule
• Weiterentwicklung von Schule • Die Schule mit eigenem Profil •
Entlastung für Lehrer • Arbeitsprinzip: Kooperation

Ist Ihnen eine gute Idee 9,50 DM wert? Genau so viel kostet ein Heft der Zeitschrift "System Schule" – Zeitschrift für innovative Schulpraxis – im Abonnement (DM 38,- im Jahr).
Ab März 1997 vierteljährlich! • Fordern Sie Ihr kostenloses Probeheft an!

borgmann publishing

Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund
Tel. (0180) 534 01 30 • FAX (0180) 534 01 20



Neuerscheinung

Reinhard Dümmler

leichter lesen lernen

Ein stressfreier Leselehrgang

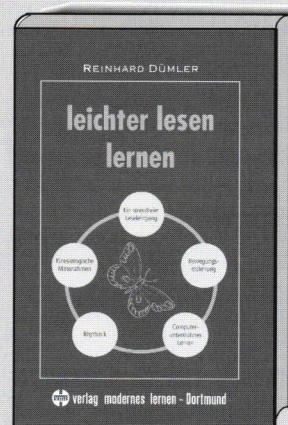
„Was in einem Kind beim Lesenlernen wirklich vorgeht, weiß eigentlich niemand ganz genau.“ Akzeptiert man als Lehrer diese Aussage, kann man seinen Schülern keinen Lehrplan vorsetzen, der ihnen vorschreibt, am 5. Oktober das A und am 7. Oktober das M lernen (und behalten) zu müssen. Viel weniger kann man ihnen vorschreiben, bis Weihnachten alle Buchstaben gelernt zu haben, alle Sätze, die man ihnen vorsetzt, lesen zu können. Es erscheint viel sinnvoller, den Schülern die richtigen Rahmenbedingungen zu schaffen, unter denen sie entsprechend ihren eigenen Fähigkeiten das Lesen ohne belastenden Zeitplan erlernen können.

In diesem Buch beschreibt der Autor, wie er selbst seinen Schülern (die noch dazu wegen jeweils individueller Probleme eine sonderpädagogische Diagnose- und Förderklasse besuchen) das Lesen beibringt:

- Durch die Methoden der Kinesiologie werden die Lernvoraussetzungen verbessert.
- Der stressfreie Leselehrgang „Lesen durch Schreiben“ erlaubt es den Schülern selbstgesteuert, mit individueller Lerngeschwindigkeit das Lesen zu erlernen.
- Dem Training von Wahrnehmung und Motorik kommt eine besondere Gewichtung zu.
- Die Schreiberverziehung wird an den individuellen Bedürfnissen der Klasse ausgerichtet.
- Zur Unterstützung des Lernens werden Computer eingesetzt.

Wenngleich die beschriebenen Konzepte im Rahmen einer sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklasse besonders günstig verwirklicht werden können, möchte der Autor dieses Buch als Anregung für alle Personen verstehen, die sich mit dem Lesenlernen beschäftigen. Denn mit reduziertem zeitlichen Aufwand kann vieles, was hier beschrieben wird, auch in regulären Grundschulklassen durchgeführt werden.

1996, 136 Seiten, Format 16x23cm, br, ISBN 3-8080-0376-6, Bestell-Nr. 1908, DM 36,00



Sofort portofrei lieferbar durch:

 **verlag modernes lernen - Dortmund**

Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund • Tel. (0180) 534 01 30 • FAX (0180) 534 01 20

Neuerscheinung im Oktober 1996

*Iris Adams / Veronika Struck /
Monika Tillmanns-Karus*

Kunterbunt rund um den Mund

**Materialsammlung für
die mundmotorische Übungsbehandlung**

Dieses Buch wendet sich an PraktikerInnen, die nach neuen Spielideen für das orofaziale Muskelsystem suchen.

Im Arbeitsalltag ist es oft mühsam, nach dem Aufstellen der Therapieziele einen Übungsplan zu erarbeiten. Das Suchen nach geeigneten, abwechslungsreichen Spielen gestaltet sich zeitaufwendig. Mit diesem systematisch aufgebauten Spielekatalog soll genau an diesem Punkt eine praktische Hilfe an die Hand gegeben werden.

Die Übungen sind geordnet nach den Förderbereichen Lippe, Zunge, Gaumen, Kaumuskulatur und Kiefer. Weiter wird unterteilt nach den Kategorien Sensibilisierung und Kräftigung. Innerhalb dieser Kategorien findet eine zusätzliche Differenzierung der Übungen in Spiele mit und ohne Material unter jeweiliger Angabe der Anzahl der Mitspieler statt. Zu Beginn eines jeden Kapitels befindet sich eine kurze theoretische Einführung zum Förderbereich. Eine Zielübersicht am Ende des Buches gewährleistet ein schnelles Auffinden von verschiedenen Übungen zu jeweils spezifischen therapeutischen Zielen im orofazialen Bereich.

Oktober 1996, ca. 160 S., 17x24cm, Ringbindung, ISBN 3-8080-0365-0
Bestell-Nr. 1905, DM / sFr 39,80 / ÖS 299,- bis zum Erscheinen,
danach DM/sFr 44,00, ÖS 330,-

Vormerkungen zum Vorbesteller-Sonderpreis nehmen wir gerne entgegen. Nach Erscheinen liefern wir portofrei an Sie aus:



verlag modernes lernen - Dortmund

Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund • Tel. (0180) 534 01 30 • FAX (0180) 534 01 20

**Das
Heilpädagogisch-Therapeutische Zentrum
Neuwied**



ist eine Einrichtung der Behindertenhilfe in Rheinland-Pfalz mit Kindertagesstätten für körperbehinderte Kinder, zum Teil mit integrativer Zielsetzung, einem Sozialpädiatrischen Zentrum und einer Tagesförderstätte für erwachsene Behinderte.

Im interdisziplinären Team arbeiten derzeit Kinderärzte, Psychologen, Logopäden, Krankengymnasten, Ergotherapeuten, Sozialarbeiter und Heilpädagogen.

Zur Erweiterung unseres Teams suchen wir zum nächstmöglichen Zeitpunkt, in Vollzeit oder Teilzeit, eventuell Teilselbstständigkeit möglich:

für das Sozialpädiatrische Zentrum Neuwied und Außenstelle Montabaur

1 Logopädin

1/1 Planstelle

für die Außenstelle Cochem-Dohr

1 Logopädin

1/2 Planstelle im Sonderkindergarten und ambulante Tätigkeit.

Wir bieten: Vergütung in Anlehnung an den BAT - zusätzliche Altersversorgung - Fortbildungsurlaub

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an das HTZ Neuwied, z. H. Herrn Peifer, Beverwijker Ring 2, 56564 Neuwied, Telef. (0 26 31) 96 56-0

Landesgruppenvorsitzende der AGFAS

Bundesvorsitzender: Volker Maihack, Moers

Anschrift der Geschäftsstelle:

AGFAS, Goethestraße 16, 47441 Moers

Landesgruppen:

Baden-Württemberg: Eva-Maria von Netzer,

Tel.: 0 77 51/43 03 und 55 45

(zu den Geschäftszeiten)

Bayern: Dr. Elisabeth Wildegger-Lack

Tel.: 0 81 41/3 37 18, Fax: 0 81 41/3 37 56

(Mo u. Do 8.00-9.00 Uhr)

Berlin: Manfred Düwert

Tel.: 0 33 03/50 11 63

Brandenburg: Dr. Eva Seemann

Tel.: 03 37 48/70 00 00

Bremen: Bernd Reiske (kommissarisch)

Tel: 04 21/6 09 94 77 (Do 20.00-21.00 Uhr)

Hamburg: Ulrike Bunzel-Hinrichsen

Tel.: 0 40/72 38 59

Hessen: Wolfgang Otto

Tel.: 06 41/7 71 91, Fax: 06 41/7 71 91

(Di u. Do 18.00-18.30 Uhr)

Mecklenburg-Vorpommern: Renske-Maria Hubert

Tel.: 0 38 21/81 44 51 (Di. 9-10 u. 14-15 Uhr)

Niedersachsen: Sabine Beckmann

Tel.: 05 11/46 34 31 (Di 18.00-20.00 Uhr)

Rheinland: Michael Bühlhoff

Tel.: 02 08/2 62 32, Fax: 02 08/2 76 27

(Mo, Di, Do, Fr 7.00-8.00 Uhr)

Rheinland-Pfalz: Bettina Oberlack-Werth

Tel.: 0 26 54/16 00 (Mi 18.00-21.00 Uhr)

Saarland: Marianne Jochum

Tel.: 0 68 25/21 03 (Mi 13.00-14.00)

Sachsen: Brigitte Schmidt

Tel.: 03 51/4 71 43 21 (Di 18.00-20.00 Uhr)

Sachsen-Anhalt: Regina Schleiff

Tel.: 0 39 46/70 63 35 (Fr. 11-12 Uhr)

Schleswig-Holstein: Ilona Bauer

Tel.: 0 43 47/38 93 (Mi 10.00-11.00 Uhr)

Thüringen: Karin Grambow

Tel. u. Fax: 0 30/9 33 30 89 (Mo 15.00-18.00 Uhr)

Westfalen-Lippe: Dagmar Ludwig

Tel.: 0 52 22/5 85 90 (Mi u. Do 8.00-8.30 Uhr)

Ansprechpartner für die Belange der Angestellten sind:

Birgit Appelbaum, Tel.: 0 28 41/50 29 88

(7.00-7.30 u. abends nach 21.00 Uhr)

Petra Simon, Tel.: 02 21/1 70 34 21

(7.30-8.00 Uhr u. 19.30-20.30 Uhr)

#000 000649

KUNDEN-NR: 002 083 281127

SCHILLING-SCHULE F. SPRACH
U. KÖRPERBEHINDERTE

HERRN PROF. BIELFELD
PASTER-BEHRENS-STR. 81
12359 BERLIN

verlag modernes lernen • Hohe Str. 39

44139 Dortmund

Für die Aphasie- und
Dysgrammatismustherapie

Memogym

Sprache
und Gedächtnis
in Spiel
und Therapie

Das neue Therapiematerial von ProLog gestattet:

- ▶ die Thematisierung von 25 Alltagssituationen
à sechs Bild-/Schriftkarten (insgesamt 150 Karten)
- ▶ eine Vielzahl möglicher Kombinationen
(Nomen – Verb, Infinitiv – flektierte Verbform,
Bild – Schrift, Schrift – Bild, Schrift – Schrift)
- ▶ handlungsorientierte Sequenzierung
(Person – Tätigkeit – Objekt)
- ▶ Erarbeiten basaler Satzbaumuster (S-P-Sätze,
S-P-O-Sätze)
- ▶ das Legen semantischer Felder
- ▶ assoziative, situationsübergreifende Verkettungen
- ▶ die Anwendung als Gedächtnisspiel in über zehn
verschiedenen Kartenkombinationen

Alle MEMOGYM-Bildkarten sind in hochwertiger
Fotoqualität auf stabilem Karton gedruckt.

Preis: 69,- DM (zzgl. Versand)

Bei Erwerb eines MEMOGYMs wird kostenlos eine Demo-Video-
kassette aller weiteren Produkte der Firma ProLog beigelegt:

Beratungsvideo: Leben mit Aphasie (mit Luise Lutz)

Übungsvideos: für Aphasiker mit den Themenschwerpunkten
Benennen, Syntax, Tätigkeiten, Spontansprache (alltagsrelevante
Sprechhandlungen)



Telefonische Bestellung:

0228/318725

Telefax:

0228/318726

P R O L O G
S C H M I D & E N D E R

Gesellschaft für
sprachtherapeutische
Hilfsmittel GbR

Weißenburgstraße 42
53175 Bonn/
Bad Godesberg

