

C 21 843 F

DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.
LANDESGRUPPE BERLIN

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV

Aus dem Inhalt

Gregor Heinrichs, Essen

Vergleich der Rechtschreibleistungen von sogenannten Legasthenikern,
sprachunauffälligen Grundschulern und sprachbehinderten Kindern
in qualitativer Hinsicht

Ingrid Stahl, München

Zur sonderpädagogischen Praxis bei akustischen Agnosien

Inge Dietrich, München

Sprachliche Arbeit bei Kindern mit rezeptiven Störungen im Bereich
der akustischen Wahrnehmung unter besonderer Berücksichtigung
der Hörerziehung

Umschau und Diskussion

Würdigungen

Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Oktober 1972 · 17. Jahrgang · Heft 5

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Ehrenvorsitzende: Prof. Dr. O. von Essen · Rektor i. R. J. Wulff

Vorsitzender: Joachim Wiechmann, Hamburg

Mitglied: Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (I. G. L. P.)

Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde

Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e. V.

Geschäftsführender Vorstand:

2 Hamburg 1, Rostocker Straße 62, Ruf 24 82 64 34 — Postscheckkonto Hamburg 97 40

Landesgruppen:

Baden-Württemberg	Prof. Dr. A. Zuckrigl, 6901 Bammental bei Heidelberg, Johann-Sebastian-Bach-Straße 51
Bayern	Anni Braun, 8 München 22, Triftstr. 10
Berlin	Heinrich Kleemann, 1 Berlin 27, Moränenweg 61
Bremen	Klaus Ortgies, 28 Bremen, Marcusallee 38
Hamburg	Karl Heinz Hahn, 2 Hamburg 64, Rolfinkstieg 1
Hessen	Heinrich Eglins, 6301 Annerod, Gartenstraße 36
Niedersachsen	Hildegard Schneider, 3 Hannover, Rumannstraße 17/19
Rheinland	Josef Möller, 5 Köln, Marienplatz 2
Rheinland-Pfalz	Prof. Dr. Karl-Heinz Berg, 65 Mainz, Schillerstraße 11
Saarland	Manfred Bohr, 66 Saarbrücken 6, Koßmannstraße 16
Schleswig-Holstein	Günter Böckmann, 2305 Heikendorf bei Kiel, Untereisselner Str. 32
Westfalen-Lippe	Friedrich Wallrabenstein, 44 Münster i. W., Landeshaus

Die Sprachheilarbeit,

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Redaktion Arno Schulze, 3570 Kirchhain/Landkeis Marburg/Lahn,
Alsfelder Straße 56, Telefon (064 22) 8 50
Jürgen Teumer, 355 Marburg/Lahn, Schwanallee 50,
Telefon (06421) 69 38 17

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41, Ruf (04 11) 89 39 48

Bezugspreis pro Heft 2,60 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 15,60 DM zuzüglich Portokosten

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten.

Mitteilungen der Schriftleitung

In der »Sprachheilarbeit« werden Untersuchungen, Abhandlungen, Sammelreferate und Buchbesprechungen veröffentlicht, die für die Sprachgeschädigtenpädagogik relevant sind.

Manuskripte sind zu senden an den geschäftsführenden Schriftleiter Arno Schulze, 3570 Kirchhain, Alsfelder Straße 56. Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden, deshalb ist, wenn Rücksendung gewünscht wird, Rückporto beizufügen.

Honorare können nicht gezahlt werden. Die Verfasser von längeren Arbeiten erhalten jedoch 30 Sonderdrucke unentgeltlich, bei Kurzbeiträgen werden 10 Sonderdrucke geliefert. Weitere Sonderdrucke sind gegen Bezahlung erhältlich und rechtzeitig beim Verlag zu bestellen.

Die in der »Sprachheilarbeit« abgedruckten und mit dem Namen der Autoren gezeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und brauchen mit den Ansichten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik oder der Redaktion nicht übereinzustimmen.

Die Manuskripte sind auf DIN-A-4-Format, in Schreibmaschinenschrift einseitig 1/2zeilig beschrieben, zu liefern und mit einem Literaturverzeichnis in alphabetischer Reihenfolge zu versehen.

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV

Oktober 1972 · 17. Jahrgang · Heft 5

Gregor Heinrichs, Essen

Vergleich der Rechtschreibleistungen von sogenannten Legasthenikern, sprachunauffälligen Grundschulern und sprachbehinderten Kindern in qualitativer Hinsicht

Daß unter sprachauffälligen Kindern mehr sogenannte Legastheniker (LRS-Kinder) anzutreffen sind als unter sprachunauffälligen, ist bekannt (1). In einer früheren empirischen Untersuchung konnte darüber hinaus festgestellt werden, daß nicht legasthene stammelnde Kinder unter rein quantitativem Aspekt mehr Rechtschreibfehler machen als unauffällige Grundschüler (2). Es soll nun die Frage untersucht werden, ob es auch in bezug auf die Fehlerart Beziehungen zwischen Sprachstörungen einerseits und Lese-Rechtschreib-Störungen andererseits gibt.

Sichtet man zu dieser Thematik die vorliegende Literatur, so begegnet man den Autoren KOSSAKOWSKI (3) und SCHWARZ (4), die enge Beziehungen zwischen den Rechtschreibfehlern der LRS-Kinder und den Aussprachefehlern der Kleinkinder feststellten. In eigenen Untersuchungen, denen ich die Prüfwörter des Diagnostischen Rechtschreibtestes DRT-2 (5) zugrunde legte, konnten beim physiologischen Stammelns (3,0 Jahre) in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit folgende Fehlerarten registriert werden (6):

1. Auslassungen am Anfang und Ende eines Wortes sowie im Wortinnern.
2. Bildung von Ersatzlauten, was sowohl auf mangelnde akustische Trennschärfe als auch auf noch ungenügende artikulatorische Übung der Sprechwerkzeuge hindeutet.
3. Umstellungsfehler (Reversionen), die in der Spontansprache noch häufiger vorkamen als beim Nachsprechen.
4. Hinzufügungen, um etwa unbetonte Silben artikulatorisch zu verstärken (benannt) oder um den Übergang zum nächstfolgenden Laut artikulatorisch zu erleichtern (träumt).

Aussprachefehler, die dem sogenannten Buchstabensalat entsprechen, konnten im Gegensatz zu den Untersuchungen von Kossakowski und Schwarz bei den erwähnten Prüfwörtern nicht festgestellt werden. Die Untersuchungen von Kossakowski und Schwarz scheinen jedoch die von FERDINAND (7) veröffentlichten Untersuchungsergebnisse in Frage zu stellen. Ferdinand kam nämlich zu dem Schluß, daß sogenannte Legastheniker im Vergleich zu ihrer Kontrollgruppe keine unterschiedlichen Fehlerschwerpunkte haben. Die von Kossakowski und Schwarz gefundenen Beziehungen zwischen den LRS-Fehlern und dem physiologischen Stammelns träfen demnach auch für die Rechtschreibfehler »normaler« Grundschüler zu. In einem solchen Fall könnte man jedoch nicht mehr von Zusammenhängen zwischen der LRS und den Stammelfehlern sprechen.

Es gilt also zu untersuchen, ob in qualitativer Hinsicht die sogenannten Legasthener, die Sprachgestörten und die unauffälligen Grundschulkinder sich in ihren Rechtschreibfehlern unterscheiden. Die Klärung dieser Frage könnte besonders für die Schule für Sprachbehinderte von praktischer Bedeutung sein.

1. Zur Untersuchungsmethodik:

Im dem vorliegenden Verständnis von LRS stütze ich mich auf die Definition von NIEMEYER (8): »Um eine LRS handelt es sich dann, wenn ein Kind mit einem IQ ab 90 Leistungen im Lesen und Rechtschreiben bringt, die, gemessen mit einem standardisierten Verfahren, jeweils einem Prozentrang (PR) von ≤ 15 entsprechen, die also außerhalb des ersten Sigmasbereiches der Normalverteilung liegen. Die Begrenzung auf diesen Bereich schließt also sowohl die Versager (PR 5 und kleiner) als auch die sehr schwachen (PR bis 10) und die schwachen Leser und Rechtschreiber ein.«

Diese sogenannten Legasthener (2. Schuljahr) entstammen den LRS-Förderkursen aus dem Essener Stadtgebiet. Die Gruppe der Sprachgestörten (2. Schuljahr) stammt aus den Schulen für Sprachbehinderte in Nordrhein-Westfalen. Die sprachunauffälligen nicht-legasthenen Grundschüler stammen aus einer Essener und einer Kettwiger Grundschule. Im einzelnen handelt es sich um

$N_1 = 78$ sprachunauffällige LRS-Kinder,

$N_2 = 37$ nicht-legasthene und sprachunauffällige Grundschulkinder der 2. Schuljahre,

$N_3 = 37$ nicht-legasthene sprachgestörte Kinder aus den Schulen für Sprachbehinderte.

Zunächst war es erforderlich, für die statistische Auswertung die Fehlerzahlen einer entsprechenden Fehlerart in Prozentzahlen umzurechnen. Die Werte, die in den Tabellen für die jeweiligen Gruppen eingetragen sind, bedeuten also Prozentzahlen, die sich auf die Summe aller gemachten Fehler eines Probanden beziehen. Da die quantitativen Rechtschreibleistungen der einzelnen Gruppen sehr unterschiedlich sind, wäre es sonst nicht möglich gewesen, die jeweiligen Gruppen auf ihre Fehler-schwerpunkte hin zu vergleichen.

Der DRT-2, der dieser Untersuchung zugrunde lag, differenziert vorwiegend in zwei Kategorien von Rechtschreibfehlern, in Regel- und Wahrnehmungsfehler. Zusätzlich gibt er noch Hinweise auf Merkfehler und sonstige Fehler. Für die vorliegende Untersuchung möchte ich mich auf die Merk- und Wahrnehmungsfehler beschränken. Bei den Wahrnehmungsfehlern möchte ich die Fehlerarten zusammenfassen, die in der oben erwähnten Untersuchung Zusammenhänge zu den Aussprachefehlern beim Sprechenlernen zeigten: Auslassungen und Hinzufügungen am Wortanfang und -ende (WU), Auslassungen und Hinzufügungen im Wortinnern (WD), Verstöße gegen die Wahrnehmungsrichtung (WR) und Ersatzlaute (WT-Fehler). Nach der Beschreibung von MITTENECKER (9) wird als mathematisch-statistisches Verfahren der Duncan-Test gewählt.

2. Untersuchungsergebnisse:

2.1 Vergleich der einzelnen Gruppen in bezug auf (WU, WD, WT, WR)-Fehler:

Proband:	Maßzahlen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LRS-Kinder:	3,5	5,6	22,9	21,1	27,8	13,3	23,5	3,3	28,3	5,0
Unauffällige:	0	0	6	39,0	0	22	0	0	28	0
Sprachgestörte:	12,0	36,4	50,0	30,8	10,0	24,4	19,1	23,3	22,7	21,0

Proband:	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
LRS-Kinder:	15,4	31,0	30,7	36,0	26,9	52,5	13,8	9,1	48,4	16,7
Unauffällige:	10,0	0	0	0	6	0	0	0	8	12
Sprachgestörte:	30,0	20,0	22,0	7,0	23,0	23,0	0,0	18,0	0	29,0
Proband:	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
LRS-Kinder:	50,0	19,2	47,0	39,4	26,6	29,0	58,9	14,7	60,5	7,7
Unauffällige:	25	43	0	0	12	15	4	11	24	8
Sprachgestörte:	40,0	25,0	41,0	28,0	29,0	30,0	18,0	25,0	8,0	20,0
Proband:	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
LRS-Kinder:	29,6	17,2	10,7	6,7	14,8	22,6	19,6	44,7	35,1	22,2
Unauffällige:	3	12	8	11	9	25	8			
Sprachgestörte:	8,0	22,0	25,0	44,0	38,0	17,0	28,0			
Proband:	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
LRS-Kinder:	25,0	51,8	33,3	21,1	17,9	41,2	16,7	21,4	18,9	20,5
Proband:	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
LRS-Kinder:	21,4	12,5	13,0	26,9	30,2	16,7	19,2	8,6	15,4	3,1
Proband:	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
LRS-Kinder:	26,7	12,0	42,1	34,9	11,4	4,3	2,6	54,6	33,4	3,9
Proband:	71	72	73	74	75	76	77	78		
LRS-Kinder:	17,7	36,1	33,4	23,3	37,3	20,5	14,3	29,1		

$$\begin{array}{lll}
 \Sigma X_1 = 1\,883,4 & \Sigma X_2 = 349,0 & \Sigma X_3 = 867,7 \\
 M_1 = 24,15 & M_2 = 9,43 & M_3 = 23,4 \\
 \Sigma X_1^2 = 60\,848,74 & \Sigma X_2^2 = 7\,561,0 & \Sigma X_3^2 = 24\,959,95 \\
 \Sigma X = 3\,100,1 & & \Sigma X^2 = 93\,369,69
 \end{array}$$

Die Berechnung der Quadratsummen ergibt für:

Total = 30 141,93, Zwischen = 5 889,76, Innerhalb = 24 252,17.

Berechnung der Freiheitsgrade:

df: Zwischen = $r - 1 = 2$, Innerhalb = $N - r = 149$, Total = $N - 1 = 151$.

Gesamtergebnis der Varianzanalyse:

Quelle der Variation	Quadratsumme	df	Mittl. Quadrat	F
Zwischen den Gruppen	5 889,76	2	2 944,88	18,09 signifikant
Innerhalb der Gruppen	24 252,17	149	162,76	
Total	30 141,93	151		

Bei $p < 0,01$ ist der Tabellenwert 4,71. Der ermittelte F-Wert ist jedoch wesentlich größer, d. h. er ist sehr signifikant. Es kann also nicht angenommen werden, daß die verschiedenen Gruppenwerte nur zufällig von einem gemeinsamen Mittelwert abweichen.

Zunächst werden die einzelnen Mittelwerte der Größe nach geordnet und mit Hilfe des t-Testes die beiden benachbarten Mittelwerte M_1 und M_3 miteinander verglichen (LRS-Kinder — Sprachgestörte):

Für σ Diff. ergibt sich ein Wert von 2,54.

$$t = \frac{M_1 - M_3 - 0}{2,54} = \frac{0,75}{2,54} = 0,2953 \text{ nicht signifikant!}$$

$$df = 149$$

Was die Gruppe der (WU, WD, WT und WR)-Fehler angeht, so besteht kein erwähnenswerter Unterschied zwischen den Rechtschreibleistungen der LRS-Kinder und denen der Sprachgestörten. Beide gehören, was die erwähnte Fehlergruppe angeht, zur gleichen Population!

Vergleich der nicht benachbarten Mittelwerte M_1 und M_2 (sogenannte Legastheniker — Sprachunauffällige) mit Hilfe des Duncan-Testes:

$$\sigma \text{ Diff.} = 2,54$$

$$D = \frac{M_1 - M_2 - 0}{2,54} = \frac{14,72}{2,54} = 5,795 \text{ signifikant!}$$

$$df = 149 \quad p < 0,01$$

Für eine 1%ige Irrtumswahrscheinlichkeit bei $df = 100$ ist der Tabellenwert $D_1 = 2,73$. Der ermittelte Wert ist jedoch noch größer, so daß das Ergebnis als sehr signifikant angesprochen werden kann.

Es muß also festgehalten werden, daß sowohl die LRS-Kinder wie auch die Sprachgestörten in der Gruppe der (WU, WD, WT, WR)-Fehler im Vergleich zu unauffälligen Kindern einen deutlichen Fehlerschwerpunkt haben. Sprachgestörte und LRS-Kinder gehören in dieser Hinsicht zur gleichen Population.

2.2 Die qualitative Rechtschreibleistung von LRS-Kindern, unauffälligen Grundschulern und Sprachgestörten in bezug auf Merkfehler:

	M a ß z a h l e n									
Proband:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LRS-Kinder:	13,8	11,1	8,5	10,5	11,2	10,0	2,9	10,0	12,8	10,0
Unauffällige:	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0
Sprachgestörte:	8,0	9,1	8,6	3,8	0	2,7	4,8	6,9	2,3	10,0
Proband:	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
LRS-Kinder:	10,3	4,7	7,7	8,0	19,3	7,7	13,8	9,1	6,4	12,5
Unauffällige:	0	0	0	0	6	0	18	0	0	0
Sprachgestörte:	12,0	4,0	6,0	0,0	5,0	4,0	9,0	4,0	5,0	9,0
Proband:	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
LRS-Kinder:	13,3	3,8	4,2	8,2	9,4	13,0	8,8	2,9	15,8	7,7
Unauffällige:	0	0	0	0	7	7	4	7	3	8
Sprachgestörte:	4,0	2,0	6,0	0	0	7,0	9,0	11,0	8,0	4,0
Proband:	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
LRS-Kinder:	7,4	5,7	10,4	10,0	3,7	6,4	10,9	8,5	7,0	13,3
Unauffällige:	6	12	3	8	9	7	6			
Sprachgestörte:	6,0	0	8,0	5,0	0	3,0	0			

Proband:	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
LRS-Kinder:	2,0	7,1	8,3	7,8	10,7	8,8	6,7	2,4	10,8	5,1
Proband:	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
LRS-Kinder:	3,6	7,5	7,4	7,3	13,2	10,0	0	17,1	3,8	6,3
Proband:	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
LRS-Kinder:	8,9	4,0	5,3	12,7	13,6	4,3	10,5	2,3	7,7	7,7
Proband:	71	72	73	74	75	76	77	78		
LRS-Kinder:	5,9	11,1	5,5	3,3	9,8	2,6	11,4	10,9		

$$\begin{aligned} \Sigma X_1 &= 654,4 & \Sigma X_2 &= 116,0 & \Sigma X_3 &= 179,2 \\ M_1 &= 8,39 & M_2 &= 3,14 & M_3 &= 4,8 \\ \Sigma X_1^2 &= 6\,526,27 & \Sigma X_2^2 &= 1\,040,00 & \Sigma X_3^2 &= 1\,529,44 \\ \Sigma X &= 949,6 & & & \Sigma X^2 &= 9\,095,71 \end{aligned}$$

In der Varianzanalyse ergibt die Berechnung der Quadratsummen für:
 Total = 3 163,21, Zwischen = 789,34, Innerhalb = 2 373,87.

Berechnung der Freiheitsgrade:

df: Zwischen = $r - 1 = 2$, Innerhalb = $N - r = 149$, Total = $N - 1 = 151$.

Gesamtergebnis der Varianzanalyse:

Quelle der Variation	Quadratsumme	df	Mittl. Quadrat	F
Zwischen den Gruppen	789,34	2	394,67	24,78 signifikant
Innerhalb der Gruppen	2 373,87	149	15,93	$p < 0,01$
Total	3 163,21	151		

Das Ergebnis besagt, daß die Varianz zwischen den Gruppen sehr groß ist. Im Hinblick auf den prozentualen Anteil an Merkfehlern können wir signifikante Unterschiede erwarten.

Die Mittelwerte werden der Größe nach geordnet. Mit Hilfe des t-Testes vergleicht man die Mittelwerte, die benachbart liegen, z. B. M_2 mit M_3 (Unauffällige und Sprachgestörte):

$$\begin{aligned} \sigma \text{ Diff.} &= \sqrt{15,93 / 37 + 15,93 / 37} = 0,649 \\ t &= \frac{4,8 - 3,14 - 0}{0,649} = 2,682 \text{ signifikant!} \\ df &= 149 & p &< 0,01 \end{aligned}$$

Auf dem 1%-Niveau wurde abgesichert, daß nicht-legasthene sprachgestörte Kinder bedeutend mehr Merkfehler machen als unauffällige Grundschüler.

Vergleicht man die beiden nicht benachbarten Mittelwerte M_1 und M_2 (LRS-Kinder und Unauffällige) miteinander, dann ergibt sich:

$$\begin{aligned} \sigma \text{ Diff.} &= \sqrt{15,93 / 78 + 15,93 / 37} = 0,796 \\ D &= 6,595 \text{ signifikant!} \\ df &= 149 & p &< 0,01 \end{aligned}$$

In der Tafel X (Mittenecker, S. 193) liegt bereits bei einem Wert von $D_1 = 2,73$ eine 1%ige Signifikanz vor!

Die vorliegende Untersuchung zeigt, daß bei LRS-Kindern sowie auch bei Sprachgestörten der prozentuale Anteil an Rechtschreibfehlern der Kategorie M (Merkfehler) bedeutend größer ist als bei unauffälligen Grundschulkindern.

2.3 Vergleich der einzelnen Gruppen in bezug auf die übrigen Fehlerarten:

Was die WG-Fehler (sogenannter Buchstabensalat) angeht, so stellt man fest, daß die LRS-Kinder in dieser Fehlerart einen mittleren Prozentsatz von $M_1 = 7,45$ erreichen, während die Werte der Unauffälligen und Sprachgestörten kleiner als 1 sind! Auch ohne langwierige Signifikanzprüfungen läßt sich in diesem Fall sagen, daß LRS-Kinder hier einen besonderen Fehlerschwerpunkt zeigen.

Ein qualitativer Rechtschreibvergleich in bezug auf die übrigen Fehlerarten — insbesondere die Regelfehler — erübrigt sich. Aus dem prozentual niedrigen Anteil an Merkfehlern, WG- und (WU, WD, WT, WR)-Fehlern bei den unauffälligen Grundschulkindern ergibt sich automatisch ein entsprechend höherer Prozentsatz an Regelfehlern:

LRS-Kinder	Unauffällige	Sprachgestörte
$M_1 = 51,96$	$M_2 = 83,19$	$M_3 = 65,59$

3. Diskussion der Untersuchungsergebnisse:

LRS-Kinder und Sprachgestörte haben andere Fehlerschwerpunkte als unauffällige Grundschüler. Somit scheinen die vorliegenden Untersuchungsergebnisse sehr eindeutig den Ergebnissen von Ferdinand zu widersprechen, der bekanntlich keine besonderen Fehlerschwerpunkte bei LRS-Kindern feststellen konnte. Sein Resultat ist jedoch in der Untersuchungsmethodik begründet. Der Gruppe der LRS-Kinder stellte er nämlich eine *unausgeseene* Gruppe von Grundschulkindern gegenüber. Unter diesen Grundschulkindern befanden sich also noch sogenannte Legastheniker und der nicht gerade geringe Anteil an sprachauffälligen Kindern. Es ist daher verständlich, daß Ferdinand in seinen vergleichenden Untersuchungen zu keinen signifikanten Abgrenzungen kommen konnte.

Als besonders erwähnenswertes Ergebnis der vorliegenden Untersuchung erscheint die Tatsache, daß LRS-Kinder wie Sprachgestörte in dem Bereich einen Schwerpunkt ihrer Rechtschreibfehler haben, in dem auch Kleinkinder beim Sprechenlernen Schwierigkeiten zeigen: Auslassungen und Hinzufügungen, Bildung von Ersatzlauten und Reversionen. Es stimmt zwar, wie BECKER meint, daß diese Rechtschreibfehler im einzelnen sich nicht immer genau mit den Aussprache Fehlern decken. Beim Schreiben sind eben auch noch andere Funktionen beteiligt als beim Sprechen. Dennoch gibt zu denken, daß LRS-Kinder und Sprachgestörte im Vergleich mit dieser Fehlerart zur gleichen Population gehören! Es liegt der Schluß nahe, daß das innere Mitsprechen für die Rechtschreibung sehr bedeutsam ist und daß sprachunauffällige LRS-Kinder — nur um solche handelt es sich in der vorliegenden Untersuchung — auf diesem Gebiet mehr Schwierigkeiten haben als »normale« Grundschüler. Wenn in der LRS-Literatur z. B. Auslassungsfehler und Reversionen (»al« statt »la«) oft eindeutig zu den Fehlern des »visuellen Symptomkreises« (10) gezählt werden, so scheint nach den vorliegenden Untersuchungsergebnissen zumindest diese Eindeutigkeit der Fehlerklassifizierung fragwürdig zu sein. Es besteht sogar berechtigter Grund zu der Annahme, daß diese Fehlerarten auch als sprechmotorisch bedingt angesehen werden können. Für die Vermutung, daß der sprechmotorische Bereich hier eine wesentliche Rolle spielt, spricht auch die Tatsache, daß die meisten sprachgestörten Kinder aus den 2. Schuljahren Stammler sind.

Für die Bedeutung des Sprechmotorischen spricht ebenfalls der Versuch von NASAROWA: In den Klassen I bis 4 schrieben Schüler ein Wortdiktat, bei dem sie während des Schreibens deutlich vor sich hin sprechen sollten. In der Kontrolluntersuchung mußten die Kinder ihre Zunge bei weit geöffnetem Mund herausgestreckt halten, um auch nur eine geringe Mitartikulation zu verhindern. In diesem Fall traten

besonders viele LRS-typische Rechtschreibfehler auf wie Lautumstellungen, Lautauslassungen usw. (11).

Im Unterschied zu der bisher erwähnten Fehlergruppe wird bei den Merkfehlern der sprechmotorische Bereich nicht angesprochen. Dennoch zeigen Sprachgestörte im Vergleich zu der Gruppe der Unauffälligen hier einen deutlichen Fehlerschwerpunkt. Dies könnte damit erklärt werden, daß bei Sprachgestörten, obwohl sie intelligenzmäßig nicht schlechter sind als die beiden anderen Gruppen, die Merkfähigkeit auch für Feinheiten optischer Gebilde noch nicht genügend ausgereift ist. So kommt es, daß Häufigkeitswörter von sprachgestörten, insbesondere stammelnden Kindern viel schwerer rechtschriftlich beherrscht werden als von unauffälligen Kindern.

Durch die vorgelegten Untersuchungsergebnisse wird also die Meinung bestärkt, daß es sich bei den Lese-Rechtschreib-Störungen und den Sprachstörungen (insbesondere Stammelnen) vielfach um »verwandte Zustände« (12) handelt.

4. Zusammenfassende Schlußfolgerung:

Aus den vorliegenden statistischen Untersuchungen ließen sich folgende Schlußfolgerungen ziehen:

Da sogar bei sprachunauffälligen LRS-Kindern Fehlerschwerpunkte sichtbar wurden, die auf sprechmotorische Mängel hinweisen, ist grundsätzlich auch bei der Betreuung von LRS-Kindern sprachheilpädagogische Hilfe angebracht. Auch bei nicht legasthenen Sprachgestörten wurden in ihren Fehlerarten Beziehungen zur LRS erkennbar. Aus diesem Grunde ist zu überlegen, wie die Schule für Sprachbehinderte in ihrer Grundstufe den Rechtschreibunterricht störungsspezifischer gestalten kann. Es wird hier nicht nur eine Lösung vom Lehrplan, der für Sprachgestörte das gleiche Soll vorschreibt wie für »normale« Grundschüler, vorgeschlagen. Der Rechtschreibunterricht für Sprachgestörte hat sich auch in seiner Gestaltung jener Hilfen zu bedienen, wie sie bisher im LRS-Förderunterricht angewandt werden. Im heilpädagogischen Studium muß den künftigen Sprachheillehrern Gelegenheit gegeben werden, sich mit den Problemen der LRS zu befassen. Das augenblickliche Modell des Seminars für Sprachheilpädagogik in Köln sei an dieser Stelle einmal als rühmliches Beispiel erwähnt.

Literaturhinweise und Anmerkungen:

- (1) Vgl. R. Becker: »Die Lese-Rechtschreib-Schwäche aus logopädischer Sicht«, Berlin 1967, und G. Heinrichs: »Die Schule für Sprachbehinderte und das lese-rechtschreib-behinderte Kind« in »Die Sprachheilarbeit«, 5/1970.
- (2) G. Heinrichs: »Vergleichende Untersuchungen über Zusammenhänge zwischen quantitativer Rechtschreibleistung und Sprachstörung bei Kindern des zweiten und dritten Schuljahres«. Examensarbeit, Köln 1969, Referent Prof. Dr. W. Orthmann.
- (3) A. Kossakowski: »Wie überwinden wir die Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, insbesondere bei Lese-Rechtschreib-Schwäche?« Berlin-Ost 1961, Diplomarbeit.
- (4) I. Schwarz: »Lese- und Rechtschreibschwäche als heilpädagogische Aufgabe«. Reihe »Psychologische Praxis«, Heft 43, Basel, New York 1968.
- (5) R. Müller: »Diagnostischer Rechtschreibtest DRT-2«. Reihe »Deutsche Schultests«, Hrsg. Ingenkamp, Weinheim 1966.
- (6) G. Heinrichs: »Legasthenie als Aufgabe der Sprachheilpädagogik«. Diplomarbeit, Referent Prof. Dr. E. Hischer, Essen-Dortmund 1972.
- (7) W. Ferdinand: »Über die Fehlerarten des rechtschreibschwachen Kindes« in »Lese- und Rechtschreibschwäche bei Schulkindern«. Hrsg. Ingenkamp, Weinheim, Berlin, Basel 1970.
- (8) W. Niemeyer: »Über sprachliche Fähigkeitsausfälle bei Kindern mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche« in »Sprachstörung und Mehrfachbehinderung« (Tagungsbericht), Hamburg 1971, Wartenberg & Söhne, Hamburg 50.

- (9) E. Mittenecker: »Planung und statistische Auswertung von Experimenten«. Wien 7/1968.
(10) Der Begriff wurde von L. Schenk-Danzinger geprägt.
(11) Beschrieben bei Kossakowski, S. 44.
(12) Luchsinger-Arnold: »Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde«. Wien 2/1959, S. 458.
Anschrift des Verfassers: Dipl. Päd. Gregor Heinrichs, Sprachheillehrer, 43 Essen, Rühle-
straße 20.

Ingrid Stahl, München

Zur sonderpädagogischen Praxis bei akustischen Agnosien

Vorbemerkung

Die Sprachheilschule in München betreut seit neun Jahren Kinder mit akustischer Agnosie. Mit Beginn des Schuljahres 1966/67 wurden homogene Gruppen von Kindern mit akustischer Agnosie gebildet. Diese Seelentauben-Klassen umfassen eine geringere Schülerzahl (7 bis 9).

Herr Prof. Dr. Ernst Loebell hat sich der Erforschung des Phänomens der akustischen Agnosie im besonderen Maße angenommen. Als Landesarzt für Oberbayern und Schwaben stellt er die Diagnose. Bei der Festsetzung des Personenkreises der Sprachheilschulen in Bayern durch das Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat er maßgebenden Einfluß geltend gemacht, daß die akustische Agnosie in den Betreuungsbereich der Sprachheilschule aufgenommen wurde.

Die Kolleginnen, die diese spezielle Aufgabe übernahmen, mußten Pionier-Arbeit leisten. Aus den Erfahrungen dieser Jahre haben sich neue pädagogische Erkenntnisse und methodische Wege zur Förderung dieser Kinder herauskristallisiert. Wir meinen, daß wir die Fachwelt darüber informieren sollten. Deshalb haben wir der Redaktion der »Sprachheilarbeit« eine Reihe von Vorträgen dieser Thematik zur Veröffentlichung angeboten.

A n n i B r a u n , Sprachheilschule in München

Einleitung

Für das Phänomen der akustischen Agnosie ist typisch, daß die theoretische Beschreibung gut gelingt (siehe ARNOLD, LOEBELL, SEEMAN, SÓVAK u.a.) im Vergleich zur Diagnose im individuellen Fall. In der pädagogischen Praxis zeigt es sich, daß bei Kindern, bei denen die akustische Agnosie diagnostiziert wurde, auch eine periphere Hörstörung gegeben sein kann bzw. sich mit der akustischen Agnosie kombiniert.

»Periphere Schwerhörigkeit muß mit Sicherheit ausgeschlossen werden. Während dies in bezug auf die Leitungsstörungen wegen Mittelohrkrankheit leicht gelingt, sind die Schädigungen des Innenohres bei Kindern nicht sofort erkennbar. Die Eigenart der zentralen Hörstörungen hingegen läßt sich bei Kindern vorläufig noch nicht genau festlegen. Die Analyse der komplizierten parakusischen Symptomatologie ist nur durch die Nachuntersuchung der älter gewordenen Patienten zu einer späteren Zeit möglich« (1).

Die Unsicherheit in der Diagnose ist mit ein Grund, warum die Frage der Einschulung mit oft recht gegenteiligen Argumenten diskutiert wird. Teils wird die pädagogische Förderung an der Gehörlosenschule, teils an der Schwerhörigenschule, teils an der Sprachheilschule gefordert. Die sonderpädagogische Praxis für akustische

Agnosien muß sich immer an den Folgewirkungen der Schädigung orientieren. Da sind zu nennen:

1. bei schweren Fällen Agrammatismus, bei fast allen Fällen Dysgrammatismus,
 2. eine Streubreite des Stammelns vom partiellen bis universellen Stammeln, alles Sprachschädigungen, für deren Therapie der Sprachheillehrer kompetent ist.
- Diese Therapie steht unter der Diktion einer Didaktik, die sich auf den systematischen Sprachaufbau und die Hörerziehung konzentriert.

SYSTEMATISCHER SPRACHAUFBAU UND HÖRERZIEHUNG

I. Sprachaufbau

Sprache, die wir haben, ist die Grundlage, auf der wir uns unsere Umwelt schaffen können. Die Dinge dieser Welt ebenso wie kausale, konditionale, irrealer u. a. Verknüpfungen werden erst existent und durchschaubar, wenn wir ihnen einen Namen geben können bzw. eine syntaktische Ausdrucksmöglichkeit für sie haben. Indem wir dem sprachlosen Kind Sprache geben, geben wir ihm Anteil an unserer Welt (hierzu siehe das Problem des muttersprachlichen Weltbildes).

I. 1. Wortinhalte

Wie schon angeklungen, tritt Sprache in zwei verschiedenen Arten von Zeichen auf:

- a) den Bedeutungswörtern und
- b) den Sprachformen.

Akustisch agnostische Kinder haben, ähnlich sprachlosen tauben Kindern, eine ganze Reihe von Bedeutungswörtern und Begriffen. Dieser Wort- und Begriffsschatz läßt sich ohne viel Mühe erweitern. Das aber kann sicher nicht der Sinn eines Sprachaufbaus sein.

Die Leistung der Sprache liegt in ihren Formen. Je nach Einbettung in eine bestimmte Sprachform kann ein Wort einen ganz gegenteiligen Inhalt haben. So ist die Arbeit am Wortschatz nur sinnvoll im Rahmen der Sprachformen und dann nur als Wortinhaltsarbeit, nicht als Ansammlung von Wörtern.

Wortinhalte sind nicht objektiv gegeben, vielmehr sind sie Setzungen einer Sprachgemeinschaft. Ähnliche Wortinhalte verschiedener Sprachgemeinschaften decken sich niemals ganz miteinander. Daraus folgt, daß, um einen Wortinhalt richtig zu erfassen, es nötig ist, seine einzelnen Teilinhalte, aus denen er aufgebaut ist, zu klären, ihn gegen andere verwandte Inhalte abzugrenzen und Übergänge aufzuzeigen.

Während beim Hörenden und daher auch normal sprachentwickeltem Kind dies durch die vielen Umgangserfahrungen mit den verschiedenen Inhalten weitgehend von selbst gelingt, bedarf es beim Agnostiker systematischer Erarbeitung. Seine Wortinhalte sind verengt, meist auf nur wenige konkrete Situationen und Möglichkeiten des Auftretens beschränkt. Der komplexe Charakter eines Wortinhaltes wird nicht erfaßt.

Durch 1. ungefähre Lokalisation — 2. Peripheriebestimmung (SCHUY) muß versucht werden, Wortinhalte von situationsgemäßen Teilhalten zunächst ungefähr festzulegen. Im Laufe der Zeit setzt die Peripheriebestimmung ein, d. h. einem Teilinhalt werden andere hinzugefügt, die im gesamten Wortinhalt mitbeinhaltet sind, und dieses entstandene Insgesamt wird gegen benachbarte Inhalte abgegrenzt.

Während diese Peripheriebestimmung schon Wissen und Sprache voraussetzt und späteren Stufen somit gemäßer ist, erfolgt die ungefähre Lokalisation von Anfang an in der situationsgemäßen Bestimmtheit einer Satzkonstellation.

II. Sprachformen

Erst innerhalb der sprachlichen Formen klärt ein Wortinhalt sich ganz ab. Satzstrukturen stellen uns die Bahnen des Denkens. Mit ihrer Hilfe erst lassen sich abstrakte Wortinhalte gewinnen, formulieren und begreifen. Erst durch die Einbettung in ein Satzschema erhalten sie ihre gültige Eindeutigkeit. So sind Formen wichtiger als Wörter, die diesen erst die Bedeutung und Weite zumessen.

Ein Sach- oder Sinnverhalt bringt mich dazu, daß ich mich lautlich äußern möchte. Ehe ich mich zu diesem Sach- oder Sinnverhalt äußere, treffe ich eine Vorentscheidung hinsichtlich der zu wählenden Satzfunktion. Will ich etwas wissen, wähle ich die Frageform, will ich einen Auftrag erteilen, die Befehlsform, will ich etwas aussagen, die Aussageform. Der Satzbauplan liegt also fest, je nach der Funktion, die der Satz erfüllen soll, ein ganz verschiedener, bevor ich ihn, dem Sach- und Sinnverhalt gemäß, mit Wörtern fülle. Im Einklang mit dem Inhalt wird diese Satzkonstruktion zu einem grammatikalisch richtigen Ganzen aufgefüllt.

Woher aber habe ich diesen Plan, der es mir ermöglicht, auf Antrieb diese oder jene Satzkonstruktion zu bilden, ein grammatikalisch richtiges Ganzes zu produzieren?

II. 1. Der Satzbauplan — generative Grammatik

Mit anderen Worten: »Was muß ein Mensch wissen und können, um solche Sätze zu produzieren, welche von einem native speaker der betreffenden Sprache als grammatikalisch empfunden und deshalb akzeptiert werden? Dieses Wissen kann zweifellos nicht in einer gespeicherten Beschreibung aller möglichen Sätze bestehen; die Produktion wäre dann zwar ein »einfacher« Auswahlvorgang, aber der Speicher selbst ist überfordert (es brauchte viele Jahrzehnte, um ihn zu füllen, selbst wenn jeder nur einmal gehörte Satz dauerhaft behalten würde). Nicht fertige Sprachprodukte in Form von Sätzen sind es also, welche gelernt und gespeichert werden müssen, sondern Regeln für die Bildung grammatikalischer Sätze. Nur so ist ein Sprecher fähig, neue, bisher nicht gehörte Sätze zu produzieren« (2).

Nicht möglichst viele Bedeutungswörter anzusammeln, ist Sinn des Sprachaufbaus, sondern das Kind soll tragfähige, frei verfügbare, d. h. transformierbare Satzbaupläne erlernen, mittels derer der Zugriff auf Sachen und Vorgänge sowie Gedankeninhalte erfolgen kann.

II. 2. Der motorische Plan

Daß das Individuum sich gemäß dem einmal vorgegebenen Satzbauplan lautlich äußern kann, dazu bedarf es eines motorischen Planes, der die Sprechabläufe regelt. »Beim Aussprechen eines Satzes muß ein motorischer Plan vorhanden sein, der die Abfolge der artikulatorischen Vorgänge beim Sprechen regelt . . . Hinter, über dem motorischen Plan steht aber ein Prozeß, der den motorischen Plan erst erzeugt und wählt. Das heißt, es gibt über der Ebene des motorischen Planes noch andere, deren Pläne auf den motorischen Plan einwirken und diesen Plan steuern« (3). Dies ist der schon besprochene grammatische Plan.

Welche entscheidende Rolle der Artikulation bei der Entstehung des motorischen Planes zukommt, werden wir später noch sehen.

Bedingungen für grammatikalisch richtige Produktionen sind also, daß

1. Satzbaupläne wirksam werden, nach denen alle ähnlichen Sätze nach den Regeln der generativen Grammatik geschaffen werden können,
2. durch diese auch motorische Pläne zustande kommen können, nach denen die Artikulation vor sich geht, und

3. in ihrem Inhalt geklärte Bedeutungswörter zur Füllung der Satzbaupläne zur Verfügung stehen.

Solche Bedingungen gelten nicht allein für die produktive Seite der Sprache, das Sprechen, sondern in gleichem Maße für die rezeptive Seite, das Sprachverstehen. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Sprachaufbau und Sprachwahrnehmung.

III. Hörerziehung und Sprachaufbau

Man sah die Notwendigkeit, akustische Agnostiker hörerzieherisch zu betreuen, wohl. Um eine wissenschaftliche Begründung und pädagogische Zielsetzung der Methoden jedoch war man verlegen. In der Praxis bot man dem Hörschüler Geräusche aller Art an in der Hoffnung, das akustische Differenzierungsvermögen möge sich an deren Unterscheidung steigern, und glaubte, damit auch einen Zugewinn an Diskriminationsfähigkeit hinsichtlich der Sprache erzielt zu haben. Man verwechselte ganz offensichtlich Sprachwahrnehmung mit akustischer Aufnahmefähigkeit. Wäre aber die Sprachwahrnehmung rein dadurch definiert, was und wieviel und wie richtig gehört wurde, wäre es damit bei Agnosien schlecht bestellt. In Wirklichkeit ist Sprachwahrnehmung ein sehr komplexer Vorgang, bei dem alle Sinnesqualitäten angesprochen sind.

Zunächst drei Behauptungen:

1. Wahrscheinlichkeitsstrukturen der Sprache beeinflussen die Sprachwahrnehmung.
2. Situativer Kontext und entsprechende Erwartungshaltungen beeinflussen die Sprachwahrnehmung.
3. »Sprechfertigkeit und das Verfügen über die Formmittel der Sprache beeinflussen die Sprachwahrnehmung mehr als das akustische Differenzierungsvermögen« (4).

III. 1. Wahrscheinlichkeitsstrukturen der Sprache

Im Rahmen informationstheoretischer Beschreibung der Sprachwahrnehmung lesen wir bei HÖRMANN: »Das Erfassen einer Mitteilung involviert, informationstheoretisch betrachtet, stets ein Hinausgehen über das im Signal selbst Enthaltene, einen Rekurs auf das Ensemble von Möglichkeiten, das im Empfänger bereitsteht und aus welchem das betreffende Signal ausgewählt worden ist.

Dieses Ensemble von Möglichkeiten ist nun keineswegs gleichförmig, sondern stark profiliert: einige Möglichkeiten sind wahrscheinlicher als andere — und dieser verschiedene Grad von Wahrscheinlichkeit beeinflusst den Decodier-Vorgang beim Empfänger. Wenn der Empfänger weiß, daß Ziffern mit höherer Wahrscheinlichkeit in der Mitteilung enthalten sein werden als Wörter, dann wird er »fü...« eher als »fünf« wahrnehmen als »führt«. Der Hörer (und in ähnlicher Form der Sprecher) einer Sprache hat also nicht nur die Bedeutung der Wörter und den grammatikalisch richtigen Gebrauch der Wörter gelernt, sondern offensichtlich dabei auch die Auftretenswahrscheinlichkeiten der Wörter (oder Buchstaben, Phoneme, Silben ...) — jedenfalls zeigen uns die genannten Versuche ..., daß ein derartiges Wissen um die Auftretenswahrscheinlichkeiten in die Empfangsleistung des Hörers als Determinanten eingeht« (5).

Wendet man diese Erkenntnis auf die Sprachwahrnehmung der akustisch agnostischen Kinder an, dann bedeutet dies:

1. Da aufgrund der gestörten akustischen Perzeption redundante sprachliche Ereignisse nicht vorkommen, müssen wir annehmen, daß das Kind die ihm begegnende Sprache sich so zurechtdeutet, wie es sie als wahrscheinlich Auftretende gelernt hat.

2. Diese Wahrscheinlichkeitsstrukturen haben unsere Kinder sich ausschließlich durch den Sprachaufbau erworben. Überspitzt kann man formulieren: was sprachlich nicht schon bekannt ist, mit dem wird nicht gerechnet, es wird auch nicht gehört.

III. 2. Kontextdeterminiertheit der Sprache

Ohne auf die Kontextdeterminiertheit von Bedeutungswörtern noch einmal einzugehen, stellt sich das Problem einmal auf der semantischen Ebene. Man erwartet eben, wenn man beispielsweise den Satz hört: »Heute ist es schönes . . . « und wenn man noch dazu weiß, daß vom Wetter die Rede ist, als ergänzendes Wort »Wetter« und nicht »Mädchen« oder »Wasser« oder anderes.

Auf assoziativer Ebene verhält es sich ähnlich. »Assoziationen auf ein bestimmtes Stimulus-Wort werden . . . von dem Kontext determiniert, in welchem das als Stimulus verwendete Wort im Alltag auftritt« (6).

Wieder auf die Sprachwahrnehmung der Agnostiker bezogen, heißt das:

1. Akustisch ungenügend Perzipiertes wird so ergänzt, daß ein Sinn zustande kommt.
2. Bei der Auswahl der möglichen Wörter spielt die Umgebung, in der sie im sonstigen Sprachgebrauch stehen, eine entscheidende Rolle.

III. 3. Motortheorie der Sprachwahrnehmung

Damit Wahrscheinlichkeitsstrukturen und Kontextdeterminiertheit zum Tragen kommen können, bedarf es aber eines gewissen sprachlichen Ausgangsverständnisses. Ich kann nur ergänzen, wenn ich mindestens teilweise verstanden habe. Zweifellos ist dieses sprachliche Ausgangsverständnis erreichbar trotz zentraler Auffassungsschwierigkeiten, nicht aber auf den ersten Blick erklärbar. Mit anderen Worten: Wie kommt es, daß akustisch agnostische Kinder eine oft so erstaunliche Leistung im Sprachverstehen zeigen, die sie ihrer Schädigung entsprechend gar nicht haben könnten?

Man sagt, die Laute der Sprache werden vom Agnostiker nicht richtig perzipiert und unterschieden. Untersucht man sprachliche Laute auf ihre physikalische Zusammensetzung hin, stellt man fest, daß es gleiche Laute nicht gibt. Schon bei derselben Person variieren die Sprachlaute innerhalb bestimmter Grenzen erheblich. Verbleiben sie jedoch innerhalb dieser Grenzen, werden sie vom Hörer als ein und derselbe Laut anerkannt; z. B.: alle »a«, die sie im Laufe eines Gespräches artikulieren, unterscheiden sich in ihrer physikalischen Qualität erheblich, werden aber vom Zuhörer doch als »a« erkannt. Unterschiede, die unwichtig für die Bedeutung eines Wortes sind, werden also überhört. Phoneme sind eigentlich Phonemklassen (nach Hörmann), die eine gewisse physikalische Streubreite haben.

Nun treten Sprachlaute auch nie gesondert auf, sondern stehen stets in dem sinnvollen Zusammenhang Sprache. Durch Umgangserfahrungen mit dieser Sprache haben wir gelernt, relevante Unterschiede zu treffen, Phonemklassen zu unterscheiden, das heißt, akustisch ursprünglich nicht unterscheidbare akustische Stimuli in bedeutungstragende Einheiten zu unterteilen. Daß diese Unterschiede getroffen werden können, ist nur möglich aufgrund der Tatsache, daß wir wissen, wie diese oder jene Phonemklasse artikuliert wird, daß wir, wenn Sprache sich ereignet, unbewußt die Artikulationsbewegungen, die der Sprecher macht, in Andeutung nachvollziehen. »Beim Hören von Sprache wird die Tendenz ausgelöst, die gehörten Sprachlaute selbst zu produzieren. Das Wahrnehmungsgeschehen wird also durch die artikula-

torischen Vorgänge, die zur Produktion eines sprachlichen Stimulus notwendig sind und vom Hörer latent nachvollzogen werden, mitbestimmt« (7).

IV. Folgerungen für den Unterricht

Die Therapie der akustischen Agnosie steht unter der Diktion einer Didaktik, die sich auf den systematischen Sprachaufbau und auf Hörerziehung konzentriert. Daß beide nicht getrennt voneinander verlaufen können, sondern sich gegenseitig ergänzen müssen, oft geradezu Items sind, ist hoffentlich zum Ausdruck gekommen. Für den Unterricht folgert:

1. Der systematische Sprachaufbau ist die Grundlage eines jeden Unterrichts bei akustischer Agnosie. Dabei geht der Aufbau und Ausbau von Wortinhalten Hand in Hand mit dem der Formmittel, wobei den Formen »Priorität vor den Wörtern« ... zukommt, weil »zugleich mit dem Sprachanlaß (Motiv) ein Satzbauplan antizipiert wird, mit dem der Zugriff auf eine Sache erfolgt. Erst dann wird der Plan mit Wörtern gefüllt« (8).
2. Darauf baut die richtig verstandene Hörerziehung auf. Sprachaufbau ist die Voraussetzung für das Wirksamwerden von sprachlichen Wahrscheinlichkeitsstrukturen, Kontext, Assoziation, semantischen Faktoren und deren Wirksamkeit die Voraussetzung für die Sprachwahrnehmung. Aus diesem Verbund kann die Hörerziehung nicht gelöst werden.

»Wer also am Schluß einer Entwicklungsperiode sagt: »Die Hörerziehung hat reife Früchte getragen! Meine Schüler können 50 Geräusche differenzieren«, der hat noch lange nicht bewiesen, daß er etwas für die geistig-sprachliche Entwicklung getan hat, indem die Schüler damit etwas anzufangen wissen ... Sicher ist diese Tatsache nichts Negatives, aber 100 richtig ausgewählte und Beziehungen schaffende Wörter sind besser als ein rein numerisch ausgerichteter Erwerb« (9).

Literaturhinweise und Anmerkungen:

- (1) Luchsinger/Arnold: Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. 3. Auflage, Bd. 2, Springer Verlag Wien — New York 1970, S. 441.
- (2) Hörmann, H.: Psychologie der Sprache. Springer Verlag Wien — New York 1967, S. 49.
- (3) ebenda, S. 268.
- (4) Braun, A.: Über das Verhältnis der Hörerziehung zum systematischen Sprachaufbau und der Sprachanbahnung. Siemens-Sonderdruck zur Arbeitstagung für Hörerziehung auf Burg Feuerstein, 1968, S. 3.
- (5) Hörmann, H., siehe oben, S. 87.
- (6) ebenda, S. 144.
- (7) Braun, A., siehe oben, S. 5 f.
- (8) Lehrpläne für die Schulen für Blinde, Sehbehinderte, Gehörlose, Schwerhörige, Sprachbehinderte in Bayern, S. 48.
- (9) Mooser, B.: Siemens-Sonderdruck, siehe oben, S. 28.
- (10) Schuy: nicht veröffentlichte Skripten über Sprachaufbau.

Anschrift der Verfasserin: Ingrid Stahl, 8000 München 2, Blumenstraße 61 (Sprachheilschule).

Anschriftenänderungen unserer Bezieher

bitten wir in jedem Falle unmittelbar dem Verlag anzuzeigen. Nur so kann eine ordnungsgemäße und pünktliche Belieferung gewährleistet werden.

Die Vorstände der Landesgruppen bitten wir, regelmäßig zu Beginn eines Quartals Mitglieder-Zu- und -Abgänge mit genauer Anschrift zu melden.

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50 · Theodorstraße 41 w

Sprachliche Arbeit bei Kindern mit rezeptiven Störungen im Bereich der akustischen Wahrnehmung unter besonderer Berücksichtigung der Hörerziehung

Vorbemerkungen:

Es kann nicht Anliegen dieser Arbeit sein, das bisher medizinisch noch nicht gelöste Problem der rezeptiven Störungen im Bereich der akustischen Wahrnehmung theoretisch zu erörtern und vom pädagogischen Standpunkt aus zu beleuchten. Diese Arbeit versucht, aus der unterrichtlichen Praxis heraus einige Hauptprobleme schwerpunktmäßig aufzuzeigen und therapeutische Anregungen zu geben.

Es handelt sich hier um die therapeutische Arbeit mit Kindern, bei denen die sogenannte akustische Agnosie festgestellt wurde. Dabei wurde die Erfahrung gemacht, daß die theoretisch vielleicht noch mögliche Definition und die genaue Abgrenzung der akustischen Agnosie zu anderen Störungen (akustische Unaufmerksamkeit, perzeptive Hörstörungen) in der Praxis sehr schwer möglich ist. Für die praktische Arbeit ist jedoch vorwiegend eine Orientierung an den Folgewirkungen wichtig. Akustische Agnosie bedeutet die Unfähigkeit oder den Verlust, die Objekte der Außenwelt mit ihrem Anspruch auf Kommunikation akustisch wahrzunehmen, zu registrieren, zu identifizieren und zentral zu verarbeiten (nach SOVAK).

Neben den sprachlichen Folgewirkungen wie dem schweren Dysgrammatismus, zum Teil Agrammatismus, dem multiplen oder universellen Stammeln sind aufgrund der gestörten personellen Kommunikation psychische Störungen vorhanden. Die Kinder zeigen erethisches Verhalten, Aggressivität, allgemeine Verhaltensstörungen und eine stark herabgesetzte Frustrationstoleranz.

A) Auswahl der Wortinhalte und der Sprachformen

I. Allgemeines

Mit der Entdeckung des muttersprachlichen Weltbildes wurde der naive Sprachrealismus überwunden, der in der Sprache ein Spiegelbild der Wirklichkeit zu finden glaubte. Die heutige Sprachwissenschaft (vgl. WEISGERBER) sieht in den Sprachzeichen bewußte Setzungen einer Sprachgemeinschaft, in denen deren besondere Weltansicht zum Ausdruck kommt. Diese Erkenntnis muß sich auf die sprachliche Arbeit in der Praxis auswirken.

Es entspricht dem naiven Sprachrealismus, Wortinhalte durch Anschauung von Sachen bzw. Situationen zu gewinnen. Die Sache wurde »versprachlicht«. Sprache ergibt sich aber nicht logisch aus der Wirklichkeit, sondern mit der Sprache greift der Mensch in die Wirklichkeit ein und gibt ihr eine bestimmte Färbung. Dementsprechend kann auch der methodische Weg nur von der Sprache zur Sache gehen und nicht umgekehrt.

Sprachliche Arbeit bei Kindern mit akustischer Agnosie ist mehr als bloße Veranschaulichung im Sinne des visuell Deutlichmachens. Es sei hier klar herausgestellt, daß diese Arbeit nicht mit dem methodisch richtigen Vorgehen der sachgebundenen Veranschaulichung bei lern- oder geistigbehinderten Kindern zu verwechseln ist.

Ausgangspunkt und Mittelpunkt des sprachlichen Unterrichts, der den modernen sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen gerecht werden will, sind die Sprachmittel. Während das nicht behinderte Kind in die Gemeinschaft des muttersprachlichen Weltbildes hineingeboren wird und daraus den Zugang zur Umwelt hat, ist dem

Kind mit perzeptiven Störungen im Bereich der akustischen Wahrnehmung der sprachliche Zugriff in die Welt erschwert oder sogar verwehrt.

Auf die Frage, welche Gesichtspunkte für die Auswahl der Wortinhalte und der Sprachformen maßgebend sind, würden wir uns beim normalsinnigen Kind mit dem didaktischen Prinzip des Elementaren, wie KLAFKI es versteht, auseinandersetzen. Für unsere praktische Arbeit sind aber noch andere Gesichtspunkte von Bedeutung, da wir uns bewußt sind, daß wir den Kindern nie die Sprache in ihrem vollen Umfang vermitteln können. Hören lernen, das Gehörte verstehen, einordnen und verarbeiten lernen, werden wir dem Kind nie als Grundfunktion anlernen können, auf dessen Grundlage die Sprache in ihrem vollen Umfang gebraucht und frei variiert werden könnte.

Folgende Prinzipien der Sprachselektion sind für uns von Bedeutung:

- Vorrang von — in der Umgangssprache des Normalsinnigen — häufig gebrauchten und für die Kommunikation wichtigen Sprachmitteln;
- Vorrang einer leichteren Sprachform vor einer schwierigeren, soweit der Inhalt gleich bleibt;
- Vorrang der imperativen und interrogativen und damit der sozialen Funktion der Sprache gegenüber der indikativen, rein beschreibenden;
- Bevorzugung von Wortinhalten und Satzformen, die sich durch die akustische Komponente für die Hörerziehung besonders eignen;
- Begrenzung des Sprachgutes im Interesse einer exakt anzubahnenden Artikulation;
- Orientierung am Erfahrungsbereich der Kinder;
- Ausweitung des abstrakten Bereiches zur Entwicklung der Phantasie und des Denkvermögens;
- Betonung des Dynamischen.

II. Auswahl der Wortinhalte

Aufgrund dieser Prinzipien haben wir im Verlauf eines Schuljahres in Verbindung mit den Themen des Lehrplanes u. a. folgendes Wortfeld zu erarbeiten versucht: (Die folgenden Ausführungen sind exemplarisch gewählt und beschränken sich auf die zweite Gruppe: Fortgeschrittene)

gehen	vor —, voran —, weg —, fort —,
fahren	vorbei —, weg —, ab —,
rennen	weg —, vorbei —,
sausen	
laufen	weg —, über —,
krabbeln	
spaziergehen, bummeln, schlendern	
stolpern, fallen	ab —, über —, zer —,
schleichen	heran —,
hinken, taumeln	
anhalten, bremsen, stoppen	
um die Wette laufen	

Bei der Erarbeitung wurde zunächst einmal Wert darauf gelegt, den Wortinhalt in seiner Bedeutung zu erfassen, gegen andere ähnliche Wortinhalte abzugrenzen und damit den richtigen Sprachgebrauch anzubahnen. Wichtig erschien aber ebenso, die akustische Seite zu erfassen, den Wortinhalt mit der sich daraus ergebenden gesamt-motorischen Haltung in Beziehung zu setzen, die Möglichkeiten der Behinderung und Veränderung des Bewegungsablaufes und die sich daraus ergebenden Folgen aufzuzeigen und kausal zu begründen.

III. Auswahl der Sprachformen

Auf die Priorität der Sprachformen gegenüber den Wortinhalten kann hier nur hingewiesen werden.

1. Flexivische und syntaktische Formen:

- a) Wiederholung und Sicherung der Inhalte Tun, Haben und Sein in Präsens und Perfekt, Singular und Plural mit den dazugehörigen Fragen.

Tun Imperativ: Halte an!
Lauf um die Wette!
Indikativ: J. geht an G. vorbei
(Umklammerung)
Präposition der Richtungsangabe:
Lauf zu ...!
Krabble über ...!
Geh an ...!

Haben W. hat keine Zeit. Er rennt ...
B. hat viel Zeit. Er schlendert ... vorbei.
Entscheidungsfragen: Hast du ...? Wer hat ...?

Sein Bist du schneller?
Erweiterung des Indikativs durch einige temporale und numerale Adverbien
manchmal, oft, heute, morgen
Ergänzungsfragen: Wer ist ...? Wo ist ...?

- b) Wiederholung und Erweiterung des Inhalts Stellungnehmen durch modifizierende Verben im Präsens, Imperfekt, Perfekt mit den dazugehörigen Fragen:

kann, darf, muß, möchte, will, soll, mag
Kannst du bremsen? ... stoppen? ... vorangehen?
Kannst du stoppen?
Umklammert werden: Akk. Objekt, Ortsangabe, Zeitangabe, Richtungsangabe.
z. B. Darfst du auf der Straße spazieren gehen?
Kannst du dich jetzt beeilen?
Willst du zum Hausmeister gehen?

Entscheidungsfrage mit darf:
Darf ich mit G. um die Wette laufen?

Frage an die Erwachsenen:
Können Sie zu mir kommen?

Ergänzungsfragen:
Wer kann? Wo mußt du?
Wann darfst du? Was kannst du?
Wohin willst du?

- c) Reflexive Verben: sich beeilen, sich schicken.
d) Zustandspassiv: Rennen im Klassenzimmer ist nicht erlaubt!
e) Indefinitivpronomen: niemand.
f) Komparation: P. rennt ebenso schnell wie A.
P. saust schneller als A.
g) Kausalsatz mit weil: I. stolpert, weil sie nicht aufgepaßt hat.
h) Objektsatz mit der Konjunktion daß: R. hat gesagt, daß ...

- i) Umklammerung beim Perfekt: Bist du gestern mit der U-Bahn gefahren?
Hast du gestern auf die U-Bahn warten müssen?
- k) Partizipien: gebummelt.
- l) Dativ nach Präposition »mit«
bei Personen: Mit wem bist du spazierengegangen?
bei Sachen: Womit bist du gefahren?
als Antwort auf die Frage »wo«
an, in, auf, unter, neben, hinter, vor.
An der Ampel bremsen die Autos.
2. Umgangssprache
Es hat geläutet, geh an die Tür.
W. ist gestolpert, das ist nicht schlimm.
....., das macht nichts.

B) Unterrichtspraktische Beispiele zur Hörerziehung

1. Unterrichtsziel: Erstes Beispiel
Festigung des Wortinhaltes »stolpern« im Sinne des durch ein Hindernis gestörten Bewegungsablaufs. Abgrenzung zu hinfallen, stürzen.
Einbettung in den Kausalsatz mit weil.
G. stolpert, weil sie nicht aufgepaßt hat.
G. stolpert, weil sie in die Luft geschaut hat.
G. stolpert, weil ein Stuhl im Wege steht.
2. Vorbemerkungen:
Es bestünde keine Schwierigkeit, den Wortinhalt an einigen repräsentativen Beispielen deutlich zu machen und die sprachliche Form als fertiges Sprachprodukt erlernen zu lassen. Was aber hätten wir dabei erreicht?
Man könnte sich jetzt fragen, warum dieses Thema als Beispiel für die Bedeutung der Hörerziehung innerhalb der Gesamterziehung exemplarisch ausgewählt wurde und inwieweit es überhaupt innerhalb der Hörerziehung zu verwirklichen ist.
Wenn die Hörerziehung so wie früher und auch heute in der Praxis fast ausschließlich als Geräuschkörziehung verstanden wird, wären die Erkenntnisse der Wahrnehmungspsychologie umsonst. Es muß an dieser Stelle sehr deutlich herausgehoben werden:
Das Darbieten isolierter, voneinander unabhängiger Geräusche und die anschließenden Differenzierungsübungen mögen vielleicht die akustische Aufmerksamkeit wecken und ein akustisches Differenzierungsvermögen anbahnen. Hinsichtlich der Sprachwahrnehmung haben wir damit jedoch noch kaum etwas erreicht. Das Registrieren und Entdecken ist noch kein Hören im Sinne von Wahrnehmen.
Hören ist ein Wahrnehmen von Sachverhalten. Das akustische Differenzierungsvermögen zwischen dem Klang einer Holzblocktrommel und dem Geräusch des Tassenklapperns kann doch wohl kaum als ein Beitrag zur Hörerziehung, geschweige denn als Hörerziehung betrachtet werden. Isoliert an das Ohr herangetragene akustische Elemente verhindern die selbsttätige Unterscheidung, verhindern das Hörenlernen im eigentlichen Sinne.
Der Mensch ist nicht darauf angelegt, beziehungslose Geräusche zu identifizieren, sondern Beziehungen aus dem Dargebotenen zu finden. Das akustische Wahr-

nehmen ist immer eingebettet in ein gesamtseelisches Erleben, abhängig von der Motivation, der Einstellung zu diesem Reiz und von der durch den Reiz in ihm neu entwickelten Einstellung. So wird das, was man hören will, zu einem wesentlichen Bezugspunkt für die Wahrnehmung.

Wurde in der bisherigen Hörerziehung Hören nur auf den Vorgang der Reproduktion beschränkt, so wird nun Hörenlernen zum aktiven Nachschaffen. Dieses Hörenlernen ist quantitativ und qualitativ mit dem Besitz an sprachlichem Wissen verbunden. Insofern muß die Hörerziehung als didaktisches Prinzip der sprachlichen Arbeit bei Kindern mit akustischer Agnosie die Dynamik der Sprache zum Inhalt haben und mit einem systematischen Sprachaufbau eng verbunden sein.

3. Unterrichtsverlauf:

Hörbild (Tonbandaufnahme): »*Gisela verschüttet Wasser*«

Schritte nähern sich (werden lauter),
halten inne.
Ein Wasserhahn wird aufgedreht,
ein Eimer unter den Wasserhahn gestellt,
starkes Wasserlaufen,
Tröpfeln (der Hahn wird zuge dreht),
Pause,
Schritte entfernen sich,
Stolpern,
das Wasser platscht zu Boden,
der Eimer fällt auf den Boden.

(Die Aufnahme wird zweimal ohne Erläuterungen als Einstieg gehört.)

Methodische Begründung:

Für die Sprachwahrnehmung sind Sprechfertigkeit und das Verfügen über die Formmittel der Sprache wichtige Grundlagen. Hier handelt es sich um eine Darbietung von Geräuschen.

Dieses Beispiel ist aus zwei Gründen bewußt gewählt worden. Zum einen war es eine Experimentierstunde zu Beginn des Schuljahres in einer neu übernommenen Klasse. Zum anderen soll gerade am Beispiel eines Geräuschhörbildes eine recht verstandene Hörerziehung gegen ein Hörtraining abgegrenzt werden, dessen Ziel die Identifizierung verschiedener isoliert betrachteter Geräusche ist. Die Geräusche stehen nicht beziehungslos nebeneinander, sondern sind in einen natürlichen Zusammenhang eingebettet.

Auf eine wiederholte Darbietung von gleichen akustischen Einzelreizen wird bewußt verzichtet. Erkannte Geräusche haben Aufforderungscharakter, den kausalen Zusammenhang zu finden; unbekannte Geräusche lassen sich wiederum aus diesem Zusammenhang deuten.

Die akustischen Stimuli, in diesem Beispiel Geräusche, sind der Anreiz, neue Inhalte zu schaffen, neue Zusammenhänge zu erschließen und später die sprachlichen Formmittel zu üben.

Wiedergeben des im Hörbild Erfassten in der bildnerischen Darstellung (Kohlezeichnung).

Ob der Gültigkeitsbereich und die Leistung eines bestimmten Inhaltes richtig erfaßt sind, zeigt sich erst im »sprachlichen Wagnis« (SCHUY), d. h. wenn die Kinder frei formulieren, ohne Hilfe des Lehrers und ohne die Stütze des Satzschemas. Ein Unterricht, der das sprachliche Wagnis herausfordert, bietet dem Lehrer mehr Gelegenheit, die Wortinhalte zu kontrollieren.

Das Problem dabei ist, daß der Schüler das Wagnis meidet. Er formuliert nicht, was er sagen möchte, sondern was er sagen kann.

In der Praxis hat es sich als sehr positiv gezeigt, in das »sprachliche Wagnis« das bildnerische Darstellen, das gestaltende Tun als eine Art Vorstufe einzuplanen. Der akustische Reiz, das Hörbild, bedingt den Wunsch nach einer Ausdrucksmöglichkeit. Da der verbale Ausdruck gestört ist, ist das bildnerische Darstellen eine dem Kind adäquate Ausdrucksform.

Dabei vermag die Zeichnung, die bereits die Fähigkeit voraussetzt, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen, ein Doppeltes: Sie gibt einmal die Möglichkeit, die Wahrnehmungsleistung und das damit gekoppelte Situationsverständnis zu überprüfen, zum anderen wird sie selbstgeschaffene visuelle Unterstützung für erneutes Hören. Hören ist hier wirklich ein Nachschaffen.

Herausarbeiten des Skopus aus gegebenen Sprachformen

G. wäscht sich, weil sie schmutzig ist.

G. gießt Limonade ein, weil sie durstig ist.

G. stolpert, weil sie nicht aufpaßt.

G. verschüttet Wasser, weil sie nicht aufpaßt.

G. gießt Blumen, weil die Blumen durstig sind.

... ja, das ist richtig. ... nein, das ist falsch.

Methodische Begründung:

Satzstrukturen sind die Bahnen, in denen wir denken. Diese Satzbaupläne sind für die Kinder nicht frei verfügbar und werden deshalb zunächst vorgegeben.

Pantomimische Darstellung:

Die Pantomime ist ein ausgezeichnetes Mittel, kausale Zusammenhänge deutlich werden zu lassen.

Freie verbale Äußerung (sprachliches Wagnis).

Die Äußerungen der Kinder wurden für die spätere vertiefte sprachliche Arbeit auf Band aufgenommen. Drei Beispiele:

gehen und dann drehen und dann flüssig und dann zu und dann tropfen und dann noch fest zu und dann gehen und dann stolpern.

gehen, dann Wasser läuft, viel ganz viel laut, dann zumachen, wenig Wasser, dann gehen, weißt du kleine Kind stolpert, Unfall, Mutter schimpft.

gehen und dann Wasser holen, viel Wasser, wieder zu, voll, gehen, dann Stuhl, paßt nicht auf, stolpern.

Pantomimische Darstellung synchron zum Hörbild.

Sprachliche Erarbeitung eines zusammenhängenden Textes.

Freier Sprachgebrauch synchron zum Hörbild.

Zweites Beispiel

Das zweite Beispiel zum Thema Hörerziehung entstand in einer Kunsterziehungs- bzw. Werkstunde. Die Kinder arbeiteten aus einem Ytongblock in bildhauerischer Tätigkeit Masken heraus. Während dieser Arbeit wurde eine Tonbandaufnahme gemacht. Auch hier standen die verschiedenen Einzelgeräusche (Hammerschläge, Feilen, Sägen, Kratzen, Schleifen) nicht beziehungslos nebeneinander. Die Aufnahme gibt neben der Fülle der Geräuschreize die wirkliche Arbeitssituation, sprachliche Anweisungen, Rufe, Ausrufe und Unterhaltung wieder, wobei vieles akustisch verdeckt und übereinander gelagert ist.

Das Verständnis ergibt sich aus der gesamten Situation und nicht aus dem Identifizieren einzelner Geräusche. Der akustisch diffuse Geräuschhintergrund muß zum Teil ausgeschaltet werden. Das, was man, bedingt durch seine eigene Werkarbeit und durch die Beteiligung an der Tonbandaufnahme, hören möchte, wird zum Bezugspunkt.

Inwieweit Sprache wahrgenommen wird, hängt wiederum vom sprachlichen Wissen und Können, von der freien Verfügbarkeit der Sprachformen ab. Die Sprachformen behalten auf dem Geräuschhintergrund ihre Prägnanz, Befehle werden erkannt, sprachliche Umklammerungen werden vermutet.

hol her bring her
leg hin

Das akustische Differenzierungsvermögen zwischen den Hammerschlägen und dem Sandpapierschleifen ist für den sprachlichen Wahrnehmungsvorgang noch ohne weitere Bedeutung, selbst wenn man die Geräusche »versprachlichen« würde. So z. B.: Das ist der Hammer. Der Hammer klopft.

Ohne nach der Beziehung zu fragen, die sich aus der Grundsituation, in diesem Falle das Schaffen der eigenen Maske, ergibt, bleibt »Versprachlichung« reiner Verbalismus.

Da die Aufnahme im Beisein der Kinder entstand, ist für ihre Einplanung im Unterricht keine besondere Motivation erforderlich. Sie versetzt die Kinder von selbst mitten in das Erleben der Werkstunde. Die Werkstücke selbst und eventuell Dias, die die Arbeitssituation noch einmal zeigen, sind gute visuelle Hilfsmittel, nicht im Sinne des didaktischen Prinzips der Anschaulichkeit, sondern aufgrund der Erkenntnis, daß bei dem Vorgang der akustischen Wahrnehmung mehr Sinne beteiligt sind als »nur« das Gehör.

Drittes Beispiel

An einem letzten Beispiel sei noch einmal die Möglichkeit aufgezeigt, die bildnerische Darstellung als eine den Kindern mit akustischer Agnosie adäquate Ausdrucksform in die sprachliche Arbeit einzuplanen.

Ziel: Erfassung des Inhaltes »um die Wette« laufen, rennen, krabbeln ...

Der Inhalt setzt voraus, daß es sich hier um mindestens zwei Personen (Tiere, Dinge) handeln muß, die gleichzeitig von einem Ort sich entfernend in der gleichen Richtung sich bewegen mit der Absicht, an einem anderen bestimmten Ort als erster anzukommen.

Einstieg: X. hat heute nacht geträumt: Rote und grüne Schildkröten krabbeln um die Wette.

Vielleicht mag der Einstieg für manchen absurd klingen und unsachgemäß, er wurde bewußt so gewählt. In der Literatur wird immer wieder erwähnt, daß Kindern mit akustischer Agnosie ein kleiner Bereich der Wirklichkeit zugänglich gemacht werden kann, daß alles Irreale, fast alles Abstrakte den Kindern verschlossen bleiben wird. Das mag da Geltung haben, wo der Pädagoge noch nie den Versuch gemacht hat, den Kindern eine Welt außerhalb der anschaulich erfaßbaren oder anfaßbaren nahe-zubringen. Wer in seine Therapie bewußt das Suchen nach den Kindern eigenen schöpferischen Kräften einplant und die Phantasie der Kinder anzuregen sucht, der wird sehr schnell zu einer anderen Überzeugung gelangen.

Die Kinder stutzten zunächst auf die als Impuls gedachte Aussage. (Verbale Äußerungen: das ist falsch! Schildkröten sind immer braun; weiß schon, Träumen ist anders; braun ist langweilig, rot und grün ist lustig.)

Sie griffen dann spontan zu den bereitgelegten Malsachen und versuchten die Aussage darzustellen. Ohne daß der Inhalt erarbeitet wurde, zeigten fast alle Zeichnungen die Bewegung in eine Richtung. Auf zwei Zeichnungen krabbelten die Schildkröten durcheinander.

Die Zeichnungen wurden den beiden Aussagen zugeordnet:

- Rote und grüne Schildkröten krabbeln.
- Rote und grüne Schildkröten krabbeln um die Wette.

Ohne daß bis zu diesem Schritt sehr viel verbal gearbeitet wurde, konnte der Inhalt als im Wesentlichen erfaßt betrachtet werden. Die sich nun anschließende Arbeit am Wortinhalt und an den Sprachformen braucht hier nicht mehr dargestellt werden. Am Schluß dieser Arbeit sei noch bemerkt: Wenn wir uns mit dem Problem der akustischen Agnosie befassen, werden wir ohne medizinische Diagnose nicht weiterkommen, jedoch sollten den Diskussionen über Symptome der Störung, reinen Begriffsbeschreibungen, Abgrenzungsversuchen gegen andere Störungen endlich wissenschaftliche Diskussionen um die pädagogische und logopädische Praxis folgen. Wir haben an der Sprachheilschule München versucht, aufgrund einer Orientierung an der Sprachwissenschaft und den Erkenntnissen der Wahrnehmungspsychologie Grundlagen für diese praktische Arbeit zu schaffen, die vorläufig nur ein kleiner, aber hoffentlich nicht unwesentlicher Beitrag sein können.

Literatur:

- Sovák, M.: Die Rehabilitation der akustischen Agnosie. In: Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik, München 1968, Wartenberg & Söhne, Hamburg 50.
- Loebell, H.: Seelentaubheit. Arch. für OHN-Heilkunde, 1924.
- Hillebrand, M. J.: Kind und Sprache, 1965.
- Hörmann, H.: Bedingungen für das Behalten, Vergessen, Erinnern. In: Handbuch der Psych., 1967.
- Kern, E.: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Sprachunterrichts für das hörgeschädigte Kind, 1958.
- Braun, A.: Über das Verhältnis der Hörerziehung zum systematischen Sprachaufbau und zur Sprachanbahnung, 1969.
- Anschrift der Verfasserin: Inge Dietrich, 8000 München 2, Blumenstraße 61 (Sprachheilschule).

Die Sprachheilarbeit

erscheint bereits im 17. Jahrgang. In den seither erschienenen Heften sind zeitlose fachwissenschaftliche und praxisnahe Beiträge zu finden, die eine wertvolle Hilfe für Sprachheilpädagogen und Fachärzte darstellen.

Hefte älterer Jahrgänge

sind in begrenzter Anzahl noch zu haben. Interessenten steht der Sachkatalog für die Jahrgänge 1956-1968 (4,80 DM) sowie Inhaltsverzeichnis der weiteren Jahrgänge zur Verfügung.

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50 · Theodorstraße 41w

Umschau und Diskussion

Bericht über den Stottertherapie-Lehrgang vom 24. Juli bis 4. August 1972 in Ruhpolding/Brand

Wieder einmal konnte Frau Dr. Fernau-Horn einen stattlichen Kreis von Menschen, die an ihrer Stottertherapie interessiert sind, in ihrem Haus in Brand bei Ruhpolding in einem 14tägigen Lehrgang um sich sammeln.

Die 23 Teilnehmer kamen aus Belgien (7), der Bundesrepublik (11) und der Schweiz (5) und gehörten den verschiedensten Berufsgruppen an: 3 Ärztinnen, 3 Psychologinnen, 1 Sprach- und Stimmtherapeutin, 2 Sprachheilpädagoginnen, 10 Logopädinnen, 2 Logopäden, 1 Atemtherapeutin, 1 Lehrer.

In täglich dreistündiger Arbeit wurde die Behandlung von Stotterern verschiedenen Alters (12, 15, 17, 18 Jahre) unter besonderer Berücksichtigung der von Fernau-Horn aufgestellten vier Behandlungsphasen demonstriert:

1. Erhebung der Vorgeschichte und Befund.
2. Belehrung und Überzeugung.
3. Ruhe- und Ablauftraining.
4. Ermutigungs- und Ertüchtigungstraining.

Besonders betont wurde, daß diese vier Behandlungsphasen nicht isoliert nacheinander ablaufen, sondern daß sie während der gesamten Behandlung stets ineinandergreifen.

Bei den Patienten, die in ihren Symptomen verschieden gelagert waren, handelte es sich durchweg um Schüler und Jugendliche, so daß die Behandlung eines Kleinkindes und eines Erwachsenen bei den praktischen Vorführungen nicht berücksichtigt werden konnte, gegen Ende des Lehrganges aber mit Hilfe von Tonband und Film anschaulich dargestellt wurde. Da den Kurssteilnehmern empfohlen worden war, die Monographie »Die Sprechneurosen«, erschienen 1969 im Hippokrates-Verlag, vor Beginn des Kurses intensiv durchzuarbeiten, war das Verständnis des im Buch niedergelegten, sehr differenzierten Arbeitsprozesses bei dem unmittelbaren Miterlebnis der Behandlungen sehr erleichtert.

Nicht unerwähnt bleiben darf der selbstlose Einsatz der Sprach- und Stimmtherapeutin Eva Bernoulli aus Basel, die einen Teil der Therapiestunden übernahm. 1935 bei Nado-leczny in München ausgebildet, wurde sie 1952 in einem längeren Hospitium von Frau Dr. Fernau-Horn mit der in diesem Kursus gelehrt Methode vertraut gemacht, die sie seit nunmehr 20 Jahren erfolgreich anwendet. Der jetzige Wirkungsort von Frau Bernoulli ist die Sprachheilschule Riehen bei Basel, wo sie seit 1965 als freie Mitarbeiterin tätig ist.

Annemarie Friese

Elementare Musikpädagogik — Aufbaukurs

Die seit 1970 im südwestdeutschen Raum durch die Zentralstelle »Orff-Schulwerk in der Bundesrepublik Deutschland« mit den Referenten Oberstudiendirektor Dr. Werner Thomas, Ludwigshafen — Heidelberg, und Professor Dr. Claus Thomas, Staatliche Hochschule für Musik, Freiburg, durchgeführte Kursarbeit wird unter dem Thema »Elementare Musikpädagogik — Aufbaukurs« für Logopäden, Behindertenpädagogen und Heilhilfsberufe in der Zeit vom 12. bis 17. Dezember 1972 im Martin-Butzer-Haus, Bad Dürkheim (Pfalz), fortgesetzt.

Der Kurs hat das Ziel, Modelle der elementaren Musikerziehung zu erarbeiten, auf der Grundlage des Orff-Schulwerks weiterführende vokale, kinetische und instrumentale Aktionen sowie multimediale Spielformen zu entwickeln und den Teilnehmern Materialien und Methoden für ihre Berufspraxis zu vermitteln. Referate, Erfahrungsberichte und Informationsaustausch sollen die in der bisherigen Kursarbeit gewonnenen Kontakte erweitern und vertiefen.

Auskunft erteilt Frau Ute Bergauer, Universitäts-Hals-Nasen-Ohrenklinik, 69 Heidelberg, Abt. für Stimm- und Sprachstörungen und Pädoaudiologie.

Anmeldungen an die gleiche Anschrift bis 15. November 1972.

Würdigungen

Dr. phil. Fernau-Horn 80 Jahre alt

Am 7. August 1972 konnte unser Ehrenmitglied Frau Dr. Helene Fernau-Horn im Kreise ihrer engen Freunde in ihrem Hause in Ruhpolding-Brand die Vollendung ihres 80. Lebensjahres feiern.

Es lagen arbeitsreiche Wochen hinter ihr. Denn auch in diesem Jahr waren zahlreiche Kollegen des In- und Auslandes zu ihr gekommen, um in dem seit Jahren bestehenden Sommerkursus ihre Methode der Stottererbehandlung an Ort und Stelle kennenzulernen. Eine plötzliche Erkrankung drohte diesem Arbeitskreis ein vorzeitiges Ende zu bereiten. Mit der ihr eigenen und von uns seit langem bewunderten Willenskraft hat Frau Dr. Fernau-Horn diesen Tiefpunkt überwunden. Wir freuen uns mit ihr, daß sie bald danach in Gesundheit und reich beschiedener Freude ihren Geburtstag begehen konnte.

Frau Dr. Fernau-Horn durfte an diesem Tag auf eine erfolgreiche Arbeit im Dienste der Logopädie zurückblicken. Eine Methode, die nunmehr an vielen Sprachheileinrichtungen zum festen Bestand der Therapie gehört, trägt in Fachkreisen ihren Namen. Es ist nun schon die zweite Generation von Fachkollegen, die ihren jahrzehntelangen Erfahrungen in der Behandlung von Stimmgestörten und Stotterern reges Interesse entgegenbringt. Dieses zeigt sich nicht nur in der großen Beteiligung an den jährlichen Arbeitskreisen in Brand, sondern auch in den lebhaften Diskussionen unter den Kollegen über die »Methode Fernau-Horn«.

Seit unsere Gesellschaft nach den Kriegsjahren wieder gegründet wurde, hat Frau Dr. Fernau-Horn auf unseren Fachkongressen ihre Erkenntnisse auf dem Gebiet der Logopädie in Theorie und Praxis überzeugend vorgetragen. Ihre Veröffentlichungen haben vielen Kollegen mit den Weg für eine erfolgreiche Arbeit gewiesen. 1969 erschien im Hippokrates-Verlag, Stuttgart, die von vielen seit langem erwartete Gesamtdarstellung ihrer Behandlungsmethode in Buchform: »Die Sprechneurosen. Aufbauformen — Wesen — Prinzip und Methode der Behandlung«. Manche Unsicherheit, die bei der Stottererbehandlung nach »Fernau-Horn« noch bestand, konnte durch diese

gründliche und detaillierte Darstellung überwunden werden. Diese Veröffentlichung hat auch mit dazu beigetragen, daß diese Behandlungsform Eingang in die Ausbildungspläne für Sprachheillehrer und Logopäden gefunden hat.

Ihr Werk, ihre Verdienste um die Sprachheilpädagogik und ihre Hilfe für die sprachbehinderten Menschen sind uns ein besonderer Anlaß, unserer verehrten Frau Dr. Fernau-Horn an der Schwelle zum neunten Lebensjahrzehnt von ganzem Herzen zu danken.

Wir wünschen unserem Ehrenmitglied weitere segensreiche Jahre in Freude und Gesundheit.

Thorwarth

Dir. i. R. Dr. phil. K. Steinig †

Begründer der Sprachheilfürsorge in NRW

In Münster verstarb am 16. Mai 1972 Direktor i. R. Dr. phil. K. Steinig (79), der langjährige Leiter der Sprachheilfürsorge im Landschaftsverband Westfalen/Lippe. Er stammte aus Schlesien und fand im Lande zwischen Rhein und Weser eine zweite Heimat, als er 1935 der Berufung zum Direktor der Taubstummen-Anstalt in Langenhorst folgte. 1948 übertrug man ihm dann den Aufbau der Fürsorge für Sprachgeschädigte, und dieser wurde nun sein eigentliches Lebenswerk. Rastlos warb er für diese Aufgabe und ließ sich dabei auch von zuweilen auftretenden Widerständen nicht entmutigen. Er sammelte Mitarbeiter, einigte sie zu einer Arbeitsgemeinschaft und führte diese später zur »Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik«.

Dr. Steinig trat 1958 in den Ruhestand. Für seine Verdienste wurde ihm das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse verliehen, und seine Vereinigung zeichnete ihn mit dem Amt des Ehrenvorsitzenden aus. Als er 10 Jahre später in einem kleinen Kreis alter Freunde die Vollendung des 75. Lebensjahres feierte und einen Rückblick auf sein Schaffen hielt, gab es in allen Stadt- und Landkreisen seines Bereichs Kurse für Leicht-Sprachgeschädigte, ein Kurheim für schwere Fälle in Hamm (Westf.) und auch im schulischen Sektor da und dort entsprechende Einrichtungen. Doch war das noch nicht alles; denn als nach seinem Hinschei-

den der Landschaftsverband Westfalen/Lippe alle Erfolge im Nachruf würdigte, wurde auch gesagt: »Die neue Form der Sprachheilmfursorge wurde Modell für andere Bundesländer und im Ausland und fand im Bundes-Sozialhilfe-Gesetz ihre gesetzliche Verankerung.« Worte des Abschieds sprach am Grabe sein Nachfolger LVD F. Wallrabenstein.

Mit dem Tode Dr. Steinigs endete ein erfülltes Leben. Er hat im Laufe der Jahre manchen Freund gewonnen, weil er immer mit seinem humorigen Wesen und redlichen Sinn den Boden bereitete, aus dem eine gute Gemeinsamkeit erwuchs. In seinem Werk und in der Erinnerung der Freunde liegt die Gewißheit sicheren Angedenkens.

H. Lübbert

Bücher und Zeitschriften

Zeitschriftenschau

Zeitschrift für Heilpädagogik. Hrsg.: Verband Deutscher Sonderschulen; Verlag W. Reßmeyer, 307 Nienburg/Weser.

22. Jg., 1971, Heft 9. Albin Vogel: Neuere Theorien der Soziolinguistik und deren Folgerungen für die Didaktik der Lernbehindertenpädagogik im Bereich der Sprache, S. 577—585; Gottfried Kluge: Vergleichende Untersuchungen über den Umfang des passiven Wortschatzes und den Anteil der einzelnen Wortarten an diesem Wortschatz bei Hilfsschulkindern, S. 586 bis 601; Michael Angermaier: Wie isoliert ist Legasthenie? S. 601—607; Wolfgang Wertebroch: Psycho-physische Grundlagen der Lese-Rechtschreib-Schwäche, S. 608—613.

22. Jg., 1971, Heft 11. Armin Löwe: Technische Hilfen für die schulische Rehabilitation hör-, sprach- und sehgeschädigter Kinder, S. 755—765.

22. Jg., 1971, Heft 12. Hartwig Claußen: Soziale Integration schwerhöriger Kinder durch schulorganisatorische Maßnahmen? S. 799—811; Felix Mattmüller: Eine Schule für sozio-kulturell benachteiligte Kinder, S. 830 bis 848; Ulf Preuss-Lausitz: Bibliographie zum Thema Behinderte Kinder (Sonderschüler) und Gesamtschule, S. 848—850; Heinrich Eglins: Stellungnahme zum Beitrag Prof. Dr. Bleidick, Hamburg, im Heft 2/1971 der Zeitschrift für Heilpädagogik, S. 850—851.

23. Jg., 1972, Heft 1. Else Hinz: Die Zukunft des Sonderschulwesens im Spiegel der Statistik, S. 54—58.

23. Jg., 1972, Heft 4. Wilhelm Bläsig und Irene Schwiager: Stellungnahme des Ausschusses »Schule und Erziehung« in der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter zur Frage Gesamtschule

und Integration Behinderter, S. 275—282.

23. Jg., 1972, Heft 6. Gerda Knura: Curriculumforschung und Sprachbehindertenpädagogik, S. 417—420.

Beiheft 9, Juni 1972. Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens.

Sonderpädagogik. Hrsg.: Prof. Dr. G. Heese und Prof. Dr. A. Reinartz; Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 1 Berlin 19, Hesselallee 12.

1. Jg., 1971, Heft 4. Angela Keese: Selbst- und Fremdbild des stotternden Kindes, S. 165—169.

2. Jg., 1972, Heft 1. Angela Keese: Selbst- und Fremdbild des stotternden Kindes, S. 14—21.

Heilpädagogische Forschung. Hrsg.: Prof. Dr. Dr. H. v. Bracken, Prof. Dr. L. Tent, Prof. Dr. Dr. H. Wegener; Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 1 Berlin 19, Hesselallee 12.

1971, Bd. III, Heft 2. Walter Elstner: Blindheit und Sprachstörungen, S. 225—252; Josef Schultheis: Die Bedeutung der Mehrfachbehinderung in der Sprachbehindertenpädagogik (Bericht über die Bremer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik), S. 290—303.

1972, Bd. IV, Heft 1. F. Mewe: Informationstheorie und Legasthenie, S. 1—16; Gerhard Brandau: Der Zwangscharakter der Überbehütung (overprotection) und deren Bedeutung für Psychohygiene, Prävention und Rehabilitation, S. 17—34; Kurt Heller: Entwicklungsstörungen der Sprache im Kindes- und Jugendalter, S. 35—56; Helmut v. Bracken, Gerd Iben, Arne Schürer und Hans-Peter Viemann: Über Schulleistungen und Schullaufbahn hörauffälliger Kinder

(Untersuchungen zur Psychologie von hörbehinderten Kindern und Jugendlichen), Teil I, S. 57—114.

Der Sprachheilpädagoge. Hrsg.: Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, 1170 Wien, Kindermannsasse 1.

3. Jg., 1971, Heft 1. Josefine Kramer: Stigmatisierung und Hörstörungen, S. 48—51; Marianne Keplinger: Die Erstellung der logopädischen Diagnose bei debilen und imbezillen Kindern, S. 99—101.

3. Jg., 1971, Heft 2. Franz Maschka: Das Stottern als Resozialisierungsproblem, Seiten 2—25; Herbert Wolf: Offener Biß und Sprachstörungen, S. 49—51.

3. Jg., 1971, Heft 3 (Festschrift 50 Jahre Wiener Sprachheilschule). Franz Maschka: 50 Jahre Heilkurse und Sonderklassen für sprachgestörte Kinder in Wien, S. 2—22; Otto Lettmayer: Die Sprachübungstherapie bei der Behandlung des Stotterns im Laufe der letzten Jahrzehnte, S. 23—32; Franz Maschka: Die Wertigkeit von Theorie und Praxis und ihre Entsprechung in der Wiener Sprachheilschule, S. 33—50; Walter Elstner: Blindheit und Sprachstörungen, S. 51—74; Friederike Meixner: Über den Wert der Spiele in der logopädischen Behandlung, S. 75—84; Hans Neundlinger: Statistik über die soziologische Bedingtheit von Sprachstörungen, S. 85—88; Ingrid Fröhlich: Chronologische Bibliographie von Veröffentlichungen und Berichten der Wiener Sprachheillehrer, S. 89—113.

3. Jg., 1971, Heft 4. Werner Orthmann: Entwicklungslinguistische Gesichtspunkte in der Frühdiagnostik von Sprachstörungen, S. 35—42.

Die Sonderschule. Volkseigener Verlag Volk und Wissen, Berlin.

16. Jg., 1971, 2. Beiheft. Rosemarie Goetze: Zur Diagnostik des hochgradigen Sprachentwicklungsrückstandes von Kindern.

16. Jg., 1971, Heft 3. Marianne Busau und Ortrud Dieckmann: Sprachheilunterricht bei Spaltkindern, S. 167—175; I. Kubiak und H. Naser: Zur logopädischen Stottererbehandlung, S. 175—181.

16. Jg., 1971, Heft 4. W. Mauer: Aktuelle Fragen der Differenzierung im Unterricht der Sprachheilschule, S. 234—238; R. Weigt: Vorschlag einer Worttafel zur Diagnose der LRS, S. 239—245; Gerhard Schäfer: Längs-

schnittuntersuchungen über die Zustandsbilder von Sprachstörungen bei Kindern im Alter von 5 bis 9 Jahren, S. 248—252.

16. Jg., 1971, Heft 5. Zur Arbeit in den sonderpädagogischen Beratungsstellen für Sprach- und Stimmgestörte (Wiedergabe eines Gesprächs von Fachleuten), S. 259 bis 268; Horst Suhrweier: Störungsbewußtsein bei Stotterern, S. 288—301.

16. Jg., 1971, Heft 6. W. Mauer und B. Rürup: Algorithmische Vorschriften in der 1. Klasse der Sprachheilschule, S. 345—350; R. Böttke und A. Vollbrecht: Ein Arbeitsmittel für sprachentwicklungsrückständige Kinder, S. 367—368.

17. Jg., 1972, Heft 1. Peter Bieberstein und Horst Suhrweier: Zur psychischen Entwicklung sprachgestörter Kinder im Einschulungsalter, S. 23—32.

17. Jg., 1972, Heft 2. Marianne Busau und Ortrud Dieckmann: Zur sozialen Integration des Spaltkindes, S. 98—101; Gerhard Schäfer: Einige Untersuchungsergebnisse der Entwicklungsdynamik des Agrammatismus, S. 107—111.

17. Jg., 1972, Heft 3. L. F. Spirowa: Über Methoden zur Untersuchung von Sprach-, Lese- und Rechtschreibstörungen, S. 166 bis 176.

Die Rehabilitation. Organ der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter. Georg Thieme Verlag, Stuttgart.

10. Jg., 1971, Heft 2. Gottfried Motzheim: Grundeinstellung zur Wertung des Behinderten in Familie und Öffentlichkeit, S. 65—73.

11. Jg., 1972, Heft 1. Albert Haaser: Überlegungen zur Größe des Behindertenpotentials in der Bundesrepublik Deutschland, S. 19—26.

Jürgen Teumer

Suche

Sprachlehrer(in)

für meinen im Bildungs- und Pflegeheim St. Martin, 5441 Dungenheim, Kreis Mayen/Eifel, lebenden geistig behinderten Sohn.

Wilfriede Fuchs, 52 Siegburg
Königsberger Straße 4

Tatjana Alexandrowna Wlasowa und Marija Semjonowna Pewsner: Kinder mit Entwicklungsabweichungen. Informationen für Lehrer aller Schularten. Aus dem Russischen übersetzt von E. Hennig, Dortmund. 152 Seiten. Kartoniert 17,20 DM.

Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche. Eingeleitet und zusammengestellt von Svetluse Solarová. Mit Abbildungen und Tabellen. 153 Seiten. Kartoniert 10,— DM.

Erdmuthe Albert-Joppich und F. Schilling: Probleme leichter Mehrfachbehinderungen im Kindesalter, dargestellt am Beispiel der Hör-, Seh- und Sprachstörungen. 76 Seiten. Kartoniert 6,30 DM.

E. H. Funke: Grundschulzeugnisse und Sonderschulbedürftigkeit. Über den Wert von Volksschulzeugnissen als diagnostische und prognostische Kriterien der Sonderschulbedürftigkeit. 233 Seiten. Kartoniert 21,— DM.

W. Probst: Musik in der Sonderschule für Lernbehinderte. Mit zahlreichen Unterrichtsbeispielen. 125 Seiten. Kartoniert 14,20 DM.

Alle Bücher aus der Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg, 1972.

Die Redaktion unserer Fachzeitschrift »Die Sprachheilarbeit« hat sich von den ersten Heften an die Aufgabe gestellt, die Sonderschullehrer für Sprachbehinderte, die Sprachtherapeuten und Logopäden auch über die weiteren Bereiche der Heil- und Sonderpädagogik und über das gesamte Sonderschulwesen zu informieren. Wir hielten und halten den Blick über das eigene Fachgebiet hinaus doch für sehr wichtig. Außerdem sind viele Sprachheilpädagogen auch auf anderen sonderpädagogischen Arbeitsfeldern tätig (in Kinderheimen, Lernbehinderten-, Geistigbehinderten- und Körperbehindertenschulen, verschiedenen Kliniken, in der Ambulanz usw.). Sie kommen dort oft mit in noch besonderer Art geschädigten Kindern zusammen, sehr häufig auch mit mehrfachbehinderten. Die im folgenden besprochenen Bücher sind geeignet, über das spezielle Arbeitsgebiet hinaus das für die breiter streuende sprachheil- und sonderpädagogische Tätigkeit notwendige Wissen zu vermitteln oder aufzufrischen.

Das aus dem Russischen übersetzte Buch von Wlasowa und Pewsner bietet dabei gleichzeitig im Sinne einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft Informationen über

das Sonderschulwesen eines anderen Landes und Gesellschaftssystems. Es gibt zusätzlich ein Beispiel, wie eine auch bei uns so notwendige Aufklärung über behinderte Kinder und sonderpädagogische Probleme für Lehrer aller Schularten geleistet werden kann. Wlasowa und Pewsner beschreiben anschaulich und mit vielen Beispielen belegt Kinder mit Intelligenzschäden, mit Seh-, Sprach- und Hörbehinderungen, mit vorübergehenden psychischen Entwicklungsstörungen, mit asthenischen, reaktiven, psychopathischen Zuständen und mit besonderen seelischen Konflikten. Sogar die Anfangserscheinungen von psychischen Erkrankungen bei Kindern werden eindringlich dargestellt, damit die »Normalschullehrer« sich rechtzeitig an die entsprechenden helfenden Institutionen wenden können. Ein Verzeichnis der Spezial-Termini und weiterführende Literaturempfehlungen stellen noch einmal den hohen Informationswert des Buches heraus, das sogar so wie es ist für unsere Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen, an Gymnasien, Berufsschulen und Gesamtschulen angebracht erscheint, solange es nicht eine ähnliche Handreichung auch bei uns gibt.

Das von Solarová herausgegebene Werk ist spezieller für den Sonderschulpädagogen geeignet. Hier findet man eine durch hervorragende, forschend und lehrend, aber auch praktisch tätige Pädagogen, Psychologen und Ärzte vermittelte gründliche Aufklärung über mehrfachbehinderte Kinder. Die Beiträge stammen von Heinz Bach, Hans Bokelmann, Helmut von Bracken, Gerhard Heese, Helmut A. Paul, Franz Schönberger, Svetluse Solarová, Rudolf Sondersorge und Friedrich Specht und behandeln mehrfachgeschädigte Lern-, Hör-, Seh- und Körperbehinderte sowie Imbezille. Abgesehen von den im besonderen Teil des Buches zu findenden, speziell von der Warte der einzelnen heil- und sonderpädagogischen Disziplinen her betrachteten Problemen der Mehrfachbehinderten machen schon (ohne die weiteren Beiträge geringer zu schätzen) die Ausführungen von Helmut von Bracken »Mehrfachbehinderungen als heilpädagogische Aufgabe« (S. 10—40) und von Svetluse Solarová »Zur Theorie der Mehrfachbehinderungen« (S. 41—52) das Buch so lesenswert, daß es einfach in jede Fachbibliothek hineingehört.

Dies kann man ohne weiteres auch von der Veröffentlichung von Erdmuthe Albert-

Joppich und F. Schilling sagen, die die Problematik leichter Mehrfachbehinderungen zusammenfassend am Beispiel der Hör-, Seh- und Sprachbehinderungen angehen. Das aus der Literatur und aus verschiedenen, wohl auch eigenen Untersuchungen zusammengetragene und kritisch gewürdigte Material kann durch dieses kleine, aber wichtige Buch hoffentlich einem weiten Leserkreis nahegebracht werden; es erspart dem Interessierten auch das mühselige und zeitraubende Aufsuchen mancher nur schwer auffindbaren Einzeluntersuchung. Sein Wert wird weiter gesteigert durch viele Hinweise zur Diagnostik der Hör-, Seh- und Sprachbehinderungen. Diese werden alle ausführlich definiert und in ihrer Häufigkeit und in ihren Primär- und Sekundärfolgen dargelegt.

Einer besonderen Aufgabe hat sich E. H. Funke zugewandt, der über den Wert von Volksschulzeugnisnoten als diagnostische und prognostische Kriterien der Sonderschulbedürftigkeit eine sehr umfangreiche Untersuchung anstellte. Diese in Ansatz und Durchführung bestechende Forschungsarbeit wird in allen Einzelheiten und unter statistischer Aufbereitung der Ergebnisse gut nachvollziehbar und nachprüfbar beschrieben. Aus den vielen, wissenschaftlich gründlich abgesicherten Befunden geht wohl letztlich hervor, daß z. B. die Grundschule, wenn sie hauptsächlich nach den Zeugnisnoten urteilt, doch ein sehr unzulängliches Mittel benutzt, um Kinder zur Sonderschule zu melden. Die Arbeit Funkes hat jedenfalls eindringlich die »Abhängigkeit der Zeugnisnoten vom Alter, vom Sozialstatus und der Struktur der besuchten Schule ...« klargemacht. Der Autor sagt weiter: »... Aus der Entwicklung des Schulerfolgs der Kinder und aus der Bedeutsamkeit der sprachlichen Leistungen und des Leistungsstrebens für die Charakterisierung des Schulerfolgs in der Volksschule muß insgesamt geschlossen werden, daß die bestehende Grundschule nicht nur nicht in der Lage ist, milieubedingte Defizite schulischen Verhaltens und schulischer Leistung unterrichtlich zu paralisieren, sondern daß sie es zuläßt, daß sich die Unterschiede in den Verhaltens- und Leistungsdispositionen von Kindern mit zunehmenden Schuljahren vergrößern« (S. 217/218). Solche Kinder werden aber dann häufig in die Sonderschule für Lernbehinderte geradezu »abgeschoben«.

Müssen aber nun schon Kinder tatsächlich in der Sonderschule sein, so sollte man sie dort dann auch mit den besten pädagogischen Mitteln und Methoden zu fördern versuchen. Gerade die Musik soll dort nicht nur Unterrichtsfach sein, sondern — auch in der Sonderschule für Lernbehinderte — therapeutischen Aufgaben dienen. In beiden Richtungen will das Buch von Werner Probst einen Beitrag zur Neugestaltung leisten. Dazu werden, unter Verzicht auf die Behandlung des Singens, hauptsächlich »Teilgebiete zweier Unterrichtsfelder ...«, der Musikübung und des Hörens von Musikwerken ..., begründet und beschrieben ...« (S. 7). Zur Musikübung werden z. B. der Umgang mit Klängen und Geräuschen sowie die Benutzung der Orff-Instrumente nahegebracht. Damit auch die Sonderschüler an das Hören und Verstehen von Musikwerken herangeführt werden können, wird sogar ein Lehrgang zur Instrumentenkunde vorgeschlagen und eingehend erläutert.

Die Berücksichtigung der heutigen sonder-schulischen Realitäten (fehlende Fachlehrer für Musik, fehlende Räume, wenig Instrumente, zu hohe Klassenfrequenzen usw.) führt trotz der engagierten Wunschziele des Verfassers im Hinblick auf eine breitere Anwendung der Musik in der Sonderschule diesen doch immer wieder zu einer schulwirklichkeitsbezogenen Bescheidenheit, die seine Darlegungen so sympathisch macht. Sie lassen aber auch mit Recht die Kritik an diesen Verhältnissen immer wieder durchblicken, aber auch an allen »der Musik zugeschriebenen Wirkungen und deren Verallgemeinerung ...«. Diese »... trägt mehr dazu bei, an ein Wundermittel zu glauben, als einen exakten Nachweis zu führen ...«, meint Probst dazu. Somit setzt er sich auch mit manchen Richtlinien zur Musik in Sonderschulen auseinander, und er beklagt, daß »eine Diskussion, die das Fach Musik in der Sonderschule betrifft ...«, nicht stattfindet (S. 15/16). Sein deshalb zum Teil »pragmatisches Direktprogramm« birgt vielleicht doch eine Gefahr in sich, daß damit — und von ihm bestimmt ungewollt — einer Anpassung an die herrschenden Realitäten (das »Es geht ja doch — auch unter diesen Verhältnissen!«) indirekt das Wort geredet wird. Dennoch ist auch dieses Buch ein zu empfehlendes Werk, insbesondere durch seine ausgezeichneten Unterrichtsbeispiele.

Arno Schulze

H. Thorwarth: Wir sprechen mit Bildern — Arbeitsmittel zur Sprachförderung —. 49 Bildergeschichten in zwei- bis zwölfteligen Szenenfolgen, Großformat, 4 Farben, 1 Abdeckblatt, 60 Seiten, kartoniert 8,50 DM. Verlag und Vertrieb: Ingeborg Thorwarth, Hamburg 90, Koboldweg 48.

Der Verfasser legt ein Arbeitsmittel zur Sprachförderung vor, das nicht nur in Sprachheilschulen, sondern auch in anderen Schularten vielseitige Verwendung finden kann. Ob es um die Ausdrucksschulung im Deutschen oder im Fremdsprachenunterricht geht, ob die mündliche oder schriftliche Darstellung im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens steht, ob es sich um die Sprachtherapie (z. B. um die Dysgrammatismusbehandlung) an Sprachheilschulen handelt, immer dann, wenn Sprechmotivationen für die Darstellung von Handlungsabläufen gesucht werden, kann das vorliegende Buch gute Dienste leisten.

Es handelt sich um ein reines Bilderbuch ohne jeden Text. Die Abgrenzung der einzelnen Bilder voneinander ist farbig gestaltet, die Bilder selbst sind gezeichnet und eignen sich gut zum Ausmalen.

Einfache Verrichtungen des täglichen Lebens (ich zünde eine Kerze an — ich putze meine Schuhe — ich telefoniere), das Spiel (ich fahre mit dem Roller — ich lasse den Drachen steigen — ich schieße ein Tor), aus der Welt der Technik (an der Tankstelle — eine Autopanne) und Lustiges und Wunderbares aus der Tierwelt sind bevorzugte Themen des Autors.

Der Schwierigkeitsgrad der dargestellten Szenen ist unterschiedlich. In einigen Fällen wird der Erwachsene dem Kind helfen müssen oder er wird die Bildergeschichte selbst erzählen, vor allem, wenn es sich um ein Kleinkind handelt.

Den Kollegien der Volks- und Sonderschulen, insbesondere der Sprachheilschulen wird empfohlen, sich an Hand eines Prüfexemplars selbst ein Bild von der vielfältigen Verwendungsmöglichkeit des Buches in Unterricht und Therapie zu machen.

Hans-Georg Müller

H. Kratzmeier (Hrsg.): Portraits behinderter Kinder. Heidelberger sonderpädagogische Schriften, Bd. III. G. Schindele Verlag, Neuburgweier/Karlsruhe 1971. 56 Seiten. Kartoniert 6,80 DM.

Neun Sonderschullehrer und Dozenten des Heidelberger Instituts für Hör-, Sprach- und Sehgeschädigtenpädagogik (Dörr, Hoffner, Werner, Löwe, Westermann, Hudelmayer, Mersi, Vater, Rheinweiler) geben an Hand von Einzelfalldarstellungen punktuelle Einblicke in Ätiologie und sonderpädagogische Behandlung verschiedener Behinderungen. Die recht anschauliche und leicht verständliche Darstellungsweise zielt in erster Linie auf einen Leserkreis aus der Elternschaft behinderter Kinder ab. Den Autoren, deren Beiträge heilpädagogischen Optimismus ausstrahlen, gebührt vor allem Dank für die wiederholten und an Einzelschicksalen belegten Mahnungen, behinderte Kinder doch möglichst frühzeitig den Rehabilitationsstätten zuzuführen (einige werden genannt, sie können als Orientierungshilfe dienen). Die Lektüre des Büchleins sollte manchen verzweifelten Eltern erneut Mut machen, vorhandene Möglichkeiten auszuschöpfen. Schriften dieser Art kann es in der Bundesrepublik Deutschland gar nicht genug geben, denn der Informationsmangel ist immer noch erheblich.

Jürgen Teumer

Edith Klasen: Das Syndrom der Legasthenie.

Unter besonderer Berücksichtigung physiologischer, psychopathologischer, testpsychologischer und sozialer Korrelate. Verlag Hans Huber, Bern 1970. 310 Seiten mit 10 Abbildungen und 25 Tabellen. Kartoniert 29,— DM.

Ein weiteres Werk will sich mit dieser Untersuchung einreihen in die schon beinahe nicht mehr zu überblickende Legasthenie-Literatur. Man meint, es müsse schwer sein, in dem Chor der vielen Autoren, die bisher schon zum Problem der Legasthenie Stellung nahmen, überhaupt noch Gehör zu finden. Das bereits auch schon wieder einige Zeit vorliegende, aber immer noch aktuelle umfangreiche Buch kann aber dennoch auf das Interesse der in diesen Fragen Antwort suchenden Leser hoffen und sollte sogar die gewinnen können, die sich von der bisherigen Publikationsflut geradezu ertränkt fühlen. Es ist beinahe ein Handbuch geworden, und das Studieren dieser außerordentlich gründlich wissenschaftlich fundierten Veröffentlichung kann die Beschäftigung mit mancherlei Sekundärliteratur zu diesem Thema ersparen.

Schon die Einleitung, in der zum Begriff der Legasthenie gesprochen und diese als

Problem der Theorie und Praxis vorgestellt wird, besticht durch klare und präzise Darstellung. Sie informiert über den Stand der Forschung in Europa und Amerika ausgezeichnet und macht mit Plan und Ziel der Untersuchung der Autorin bekannt.

Der Hauptteil des Buches beschäftigt sich mit der Phänomenologie und Ätiologie des Legastheniesyndroms und bringt die Ergebnisse der Verfasserin, die mit denen anderer Forscher verglichen werden. Dem Sprachheilpädagogen werden in diesem Teil die Aussagen zu den Sprachstörungen, zur verzögerten Sprachentwicklung und zu den Hörbehinderungen besondere Aufmerksamkeit abgewonnen (z. B.: Unter 499 legasthenischen Kindern fand Klagen 112 mit Sprachdefekten [22,4 Prozent]. — Weitere ähnliche Befunde werden aus der deutsch- und englischsprachigen Literatur angeführt. — Sprachdefekte sind bedeutend häufiger bei legasthenischen Knaben. — 164 von 414 Kindern [39,6 Prozent] haben bis zu ihrem achtzehnten Lebensmonat noch kein Wort gesprochen. — Von 379 Legasthenikern hatten 9,2 Prozent Hörbehinderungen verschiedener Art und Grade usw.).

Ansonsten erfährt der Leser noch von umfangreichen Untersuchungsbefunden zur Körperdominanz, Perzeption und Motorik, zu neuropsychologischen und psychopathologischen Symptomen, zu bestimmten Testergebnissen und zu zahlreichen Umweltfaktoren. 153 Literaturangaben, ein großes Autoren- und Sachregister runden den Handbuchcharakter dieser Arbeit ab.

Arno Schulze

I. S. Jörgensen: Gesamtschulen mit Behinderten? Modellfall Dänemark. Bd. 1 der Reihe »Sonderpädagogik — aktuell — progressiv«, hrsg. von Prof. Dr. K.-J. Kluge, G. Schindele Verlag, Neuburgweier/Karlsruhe, 1972. 107 Seiten. Kartoniert 8,— DM.

In einer Zeit, da auch in der Bundesrepublik Deutschland die Frage der Beschulung Behinderter in Gesamtschulen in der aktuellen Diskussion steht, ist es sicher nützlich, den eigenen Standort an den Erfahrungen anderer Länder zu überprüfen. Am Modellfall Dänemark schildert der Verfasser die erprobten Möglichkeiten in einer lebendigen, reformfreudigen Schulwirklichkeit zur mehr oder weniger engen Integration Behinderter in die Normalschule. Für die Sprachgeschädigten — und das trifft mit ge-

ringfügigen Modifikationen für sämtliche Behinderungsarten zu — werden je nach Schwere der Schädigung drei Möglichkeiten der Beschulung angeboten:

- Volle Integration in Normalschulklassen mit zusätzlichem Unterricht in bestimmten Fächern;
- additive Anbindung von Sonderklassen an Normalschulen mit Sonderunterricht der Sprachbehinderten in nahezu allen Fächern mit dem Ziel der stufenweisen Rückführung in die Normalschulklasse;
- Unterbringung in Heimen, die der staatlichen Fürsorge unterstehen, mit der Möglichkeit zur Überweisung an die öffentliche Normalschulklasse.

Kritisch anzumerken bleibt, daß sich die Darstellung im wesentlichen in der Schilderung des — fraglos interessanten — organisatorischen Aufbaus der Rehabilitationsmaßnahmen erschöpft und so der kritischen Reflexion auf der Basis empirischer Daten kein Raum gegeben wird. Jürgen Teumer

H. Hartig und L. Werner: Biokybernetisches Übungskompendium zur Stotterertherapie. G. Schindele Verlag, Neuburgweier/Karlsruhe, 1972. 140 Seiten. Kartoniert 14,90 DM.

Das hier vorgelegte Übungsmaterial muß im Zusammenhang mit dem Buch von Karl Hartlieb: Praktikum der Stimm- und Sprachheilkunde aus biokybernetischer Sicht (Reinhardt Verlag, München/Basel 1969) gesehen werden, da es von dort seine theoretische Fundierung erhält. Die Verfasser, beide erfahrene Praktiker und seit Jahren an und mit dem Material arbeitend, wollen die bei Hartlieb skizzierten Übungen für die Arbeit in der Sonderschule für Sprachbehinderte verbreitern und modifizieren und damit einen sprachheilpädagogischen Beitrag zu der auch von ihnen als richtig angesehenen komplexen Therapie in der Behandlung Stotternder leisten.

Nach einer kurzen theoretischen Erörterung des biokybernetischen Ansatzes gliedern die Autoren das Kompendium in die drei Bereiche: Stimmübungen, Schaltübungen (einzelne Stimmübungen werden in die Sprache integriert) und Übungen für die Sprache (zur Erzielung eines mehr und mehr automatisierten Ablaufs). Erfreulich sind bei der notgedrungenen — und ein wenig an Gutzmann erinnernden — Sprödigkeit des Übungsmaterials die zahlreichen Motiva-

tionsvorschläge, die besonders jenen Fachpädagogen hilfreich sein werden, die mit Kindern im Vorschul- und Grundschulalter arbeiten. Gleichem Zweck dienen auch das im Anhang beschriebene Sprechthermometer sowie der Übungskalender. Vernünftig ist wohl auch die angebotene Möglichkeit, sich einer zusätzlichen akustischen Hilfe zu bedienen: Beim Mitautor Werner ist ein Tonband mit den hier gedruckten Übungen erhältlich. Wie sehr sich das Übungskompendium an der schulischen Praxis orientiert, machen die abschließenden Bemühungen deutlich, Hartliebs vier Übungssprachstufen mit den — modifizierten — Sprechleistungsstufen nach Wlassowa in Einklang zu bringen.

Der vorliegenden Konzeption einer Stottertherapie sollte vorurteilsfrei begegnet werden, um ihr die Möglichkeit zu einer breitangelegten Überprüfung in der Praxis zu eröffnen.

Jürgen Teumer

Cl. Mohr: Werkunterricht an Lernbehindertenschulen. Verlag Dürrsche Buchhandlung, Bonn — Bad Godesberg, 1971. 91 Seiten. Kartoniert 12,— DM.

Der Verfasser sagt ganz richtig, daß unabhängig von den noch ausstehenden Ergebnissen der modernen Curriculumforschung »doch hier und heute unterrichtet werden muß« (Vorwort, S. 5) und er daher mit seiner Themen- und Stoffsammlung den praktisch tätigen Kollegen in einer Zeit der »gewissen Ratlosigkeit und Unsicherheit« (ebenda) ein wenig beispringen möchte. So entwickelt er didaktische und methodische Schwerpunkte, Themen und Inhalte des Werkunterrichts an Lernbehindertenschulen, die allerdings zum Teil durchaus auch in anderen Sonderschulformen berücksichtigt werden können. Erfreulich ist, daß auch Werkarbeiten zur technischen Grundbildung aufgeführt sind. Angaben über die Herstellung von Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln und über die Einrichtung und Ausstattung von Werkräumen machen das kleine Buch zu einer praxisbezogenen Handreichung besonders für einen neu zum Werkunterricht aufgerufenen Lehrer.

Arno Schulze

W. Codehart: Die berufliche Situation der Jungarbeiter. Ergebnisse einer Befragung in Jungarbeiterklassen. Verlag Dürrsche Buchhandlung, Bonn — Bad Godesberg, 1972. 112 Seiten. Kartoniert 14,40 DM.

Wenn auch der wohl größere Teil der Jungarbeiter aus der Sonderschule für Lernbehinderte kommt, so kann doch auch mancher ehemalige Schüler der Sonderschule für Sprachbehinderte keine Lehrstelle antreten und wird in das Heer der »Ungelernten« eingereiht. Auch für den Sprachbehindertenlehrer wird daher die Kenntnis von der Problematik der beruflich-sozialen Einordnung der Jungarbeiter wichtig. Die Befragung Codeharts kann somit auch unseren Lesern von Nutzen sein, zumal viele sprachheilpädagogisch an Lernbehindertenschulen arbeiten. Die Gesamtauswertung der Ergebnisse des Autors, die in zahlreichen Tabellen übersichtlich dargestellt sind, gibt Auskunft u. a. über die Arbeitslosigkeit unter den Jungarbeitern und teilt mit, in welchen Wirtschaftsbereichen sie beschäftigt sind, welche Tätigkeiten sie verrichten und wie oft sie den Arbeitsplatz wechseln usw.

So wenden sich Codeharts Ergebnisse schließlich auch besonders gegen diejenigen, »die sich gern des Stereotyps vom dummen, zudem kriminellen Jungarbeiter bedienen — eben weil sie ihn nicht kennen und, was schlimmer ist, häufig auch nicht kennenlernen wollen« (Einleitung, S. 7).

Arno Schulze

J. Holt: Wie Kinder lernen. Aus dem Amerikanischen übertragen von W. Gußmann. 1971. 178 Seiten. Fest eingebunden 9,80 DM.

M. H. Goedman und H. Koster: Was tun mit diesem Kind? Förderung geistig behinderter Kinder. Aus dem Holländischen übersetzt von Gudrun Eggert und bearbeitet von Dietrich Eggert. 1972. 189 Seiten. Kartoniert 14,— DM.

Begabungsförderung. Arbeitsmappe für Vorschulkinder und Schulanfänger, von J. Kamratowski und Helga Meißner, Berlin. Hrsg.: K. Ingenkamp, FU Berlin, 1970. 63 Arbeitsblätter mit mehrfarbigen Illustrationen von Anna Robeck 7,80 DM. Anleitungsheft 3,— DM.

Sprach- und Denktraining. Werkspielblätter für 4- bis 7jährige. Von C. A. van Aart und A. H. Annokkee. Aus dem Holländischen. Bearbeitet und herausgegeben von H. Kratzmeier, 1970. Mappe mit 50 Blättern und Anleitungsheft 5,80 DM.

Alle Bücher aus dem Verlag Julius Beltz, Weinheim, Berlin, Basel.

Diese Schriften befassen sich mit der Förderung des Lernens bei gesunden und auch bei behinderten Kindern. Da es sich hauptsächlich um das Frühlernen im Vorschulalter handelt, könnten unter Umständen ältere, in geringerem Maße geistig behinderte Kinder auch von den Büchern und Mappen profitieren, die ja eigentlich nur für gesunde Kinder geschrieben wurden.

Das Buch von John Holt kann in dieser Reihe sozusagen die Einstimmung geben. Es beschäftigt sich zwar vorwiegend mit gesunden, geistig hellwachen Kindern, kann aber durch das Aufmerksamwerden auf eine entsprechend geförderte normale Entwicklung schon erste Handreichungen und Hinweise für die Förderung der seelisch-geistigen Entwicklung behinderter Kinder und für das Training ihrer Sprach- und Denktätigkeiten indirekt einfließen lassen. In Form eines Tagebuchprotokolls gibt der Autor Ratschläge zu bestimmten Spielen und Experimenten, und er zeigt an informativen und anschaulichen, aus persönlichen Erlebnissen mit Kindern resultierenden Beispielen, wie Kinder sprechen und lesen lernen, wie sie Sport treiben und wie zur Kunsterziehung, Mathematik und anderen Wissens- und Könnensgebieten sich bei ihnen entsprechende Leistungen entwickeln. Ein Kapitel »Erfolgreiches Denken — Wie unser Verstand Probleme löst« schließt das Buch ab.

Ganz hervorragend ist die einfache Sprache des Werkes, worin ja überhaupt amerikanische Fachautoren eine glückliche Begabung zu haben scheinen: sie können häufig im guten Sinne »populär-wissenschaftlich« aufklären und allgemeinverständlich und ohne unnötige Fachtermini und »Fremdwörthuberei« für die Laienwelt schreiben. (Wieweit das auch dem Übersetzer zu danken ist, können wir allerdings ohne Kenntnis des Originals nicht sagen.) So eignet sich das Buch durchaus auch für Eltern aus schlichteren Kreisen.

Dies kann man von der Schrift von Coedman und Koster nicht ganz so uneingeschränkt sagen, zumal diese eigentlich doch auch in die Hände von Eltern, nun sogar von Eltern geistig behinderter Kinder, gehört. Liegt dies schon an den Autorinnen oder an der Übersetzung? Ist bereits das Original so, dann hätte man vielleicht die Übertragung ins Deutsche wenigstens etwas »allgemein-umgangssprachlicher« halten kön-

nen, um recht viele »Laienkreise« anzusprechen. So wie das Buch jetzt vorliegt, zeigt es mehr das Sprachniveau der Fachleute und der Mittel- und Oberschicht (z. B.: disharmonische Persönlichkeitsstruktur — Terrain — Facetten — Komplexität des Phänomens — transparent — subjektive Annäherung — sukzessives Erwachen — diffus-ozeanisches Erleben — explizites Ziel — Kommunikation — Vokabular — emotionales Klima — Infantilisierung — Einheit von Sein und Funktion — Nuancierungen — Präzisierung — kreative Beschäftigung — doppelte Relation — strukturieren — professionell — Mikrocephalus usw.).

Nun, in den praktisch-pädagogischen und sehr ausführlichen Anleitungen zum Spiel, zur Beschäftigung, zum Mit-, Auch- und Selbsttun des Kindes usw., in den Hinweisen zum Spiel-, Beschäftigungs- und Lernmaterial wird glücklicherweise dieser Sachverhalt bedeutend abgemildert, und hier hat das Buch dann auch zur Schulung des Erziehungs- und Pflegepersonals und der Eltern geistig behinderter Kinder seine ausgesprochene Stärke. Es bleibt somit sehr empfehlenswert, wengleich — wie gesagt — Fachpersonen und Nichtexperten mit höherer Allgemeinbildung mehr angesprochen werden.

Das Anleitungsheft zu den Arbeitsbogen für Vorschulkinder und Schulanfänger (Begabungsförderung) ist ebenfalls in dem hier von uns besonders herausgestellten Sinne ein wenig anfechtbar: es verlangt zum wirklichen Verstehen und zur verständnisvollen, sachgemäßen Anwendung des Materials, so wie es abgefaßt ist, auch tiefere Fachkenntnisse (Fachsprache) und höheres Bildungsniveau (wir müssen eben alle mehr als bisher tun für die Bildung der sogenannten Grundschichten unseres Volkes — besonders in aufklärenden und helfenden Schriften — und so auch tatsächlich notwendige Fachausdrücke dann wenigstens umgangssprachlich näher zu erklären versuchen). Verdeutlicht aber etwa ein Lehrer oder Sonderschullehrer manchen von der Anleitung überforderten Eltern die richtige Anwendung der Arbeitsblätter, so können sie überall gute Dienste leisten, u. a. zur Erziehung zur Gruppenbezogenheit und zum Arbeitsverhalten, zur Sprachförderung und Hörerziehung, zum Anbahnen der Mengenlehre, zum Symbolverständnis, zur Raum- und Zeitorientierung und zur feinmotorischen Koordination (Schreibvorübung).

Die Anregung für das Sprach- und Denktraining ist schon in den allgemeinen Hinweisen leichter verständlich geschrieben, und die Anleitungen zu den einzelnen Werkspielblättern werden sogar unmißverständlich als präzise Frage- und Aufforderungssätze gegeben, die man nur abzulesen bzw. dem Kinde vorzulesen braucht, um nichts falsch zu machen (z. B.: Schau diesen Eimer hier (zeigen) genau an! Welcher Eimer von diesen hier (zeigen) ist genau gleich gezeichnet? — Wieviel Vögelchen sind hier? Male daneben genauso viele Kreise rot an! — Schneide die Bilderkärtchen auseinander! Immer zwei Bilderkärt-

chen gehören zusammen. — Schau die Tiere in der obersten Reihe an! Welche von ihnen können fliegen? — Schau das Bild genau an! Kreuze an, was falsch ist! usw.). So können die Werkspielblätter mindestens bei 4- bis 7jährigen, sich gesund entwickelnden Kindern zur Sprachbildung durch Erzählbilder und logisch-begriffliche Zuordnungen und zum Denktraining durch Vergleiche, Unterschiedfinden und Reihenbildung Anstöße zur weiteren Entfaltung intelligenten Verhaltens geben. Wieweit sich einige leichtere Aufgaben auch für geistig behinderte Kinder eignen, müßte in der Praxis einmal erprobt werden.

Arno Schulze

ARNO SCHULZE

**Sprachanbildung
und
Hörsprecherziehung
bei
Geistigbehinderten**

108 Seiten, kart.

ISBN 3-87183-115-8

DM 12,60



OTTO SCHÄFER

**heute für morgen
Sprachfibel 1**

Herausgeber: Prof. Dr. M. Atzesberger

56 Arbeitsblätter DIN A4 schwarz-weiß und vierfarbig

ISBN 3-87183-050-X **DM 11,80**

Anhand der in der Fibelmappe vorliegenden Bilderserie können neben den sprecherzieherischen auch sprachheilpädagogisch unterstützende Übungen durchgeführt werden, indem vielseitiges Sprachmaterial wie Silben, Wörter und Sätze zur Fixierung der vom Sprachheilpädagogen angebildeten Lautverbindungen verwendet wird.

Begleitheft hierzu:

Praxis elementarer Sprachförderung

64 Seiten, kart., ISBN 3-87183-116-6 **DM 3,-**

VERLAG DURRSCHÉ BUCHHANDLUNG

53 Bonn - Bad Godesberg, Postfach 207

...jung, modern, weltoffen:

Die Seestadt Bremerhaven (140 000, Ortsklasse S) mit vielfältigen Freizeit- und Bildungseinrichtungen sowie allen Schularten sucht zum nächstmöglichen Termin eine

Logopädin

für das Jugendamt.

Das Aufgabengebiet umfaßt die selbständige Durchführung der Voruntersuchung und der Auswahl der vom Städtischen Gesundheitsamt benannten Kinder, die Erstellung von Sprachbefunden und Anamnesen sowie die logopädische Behandlung nach Art und Grad der Sprachstörung (überwiegend Einzeltherapie von meist vorschulpflichtigen Kindern).

Neben Fortbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten wird Vergütung nach BAT entsprechend der Ausbildung geboten, ferner die im öffentlichen Dienst allgemein gewährten Sozialleistungen (zusätzliche Altersversorgung, verbilligter Mittagstisch, Beihilfen usw.).

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen (Lichtbild, handgeschriebener Lebenslauf, Zeugnisabschriften) werden erbeten an den

Magistrat der Stadt Bremerhaven – Personalamt –
285 Bremerhaven 21, Postfach 32 24



**Seestadt
Bremerhaven**

Bücher zur Sprach- und Hörgeschädigtenpädagogik

Sprachaufbauhilfe bei geistig behinderten Kindern

Von Professor Dr. *Michael Atzesberger*. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. 162 Seiten. Kart. DM 20,40.

Sprachbildung bei Lernbehinderten

Von Prof. Dr. *Michael Atzesberger*. 3., ergänzte Auflage. 109 Seiten. Kart. DM 13,80.

Grundbegriffe der Phonetik

Ein Repetitorium der Phonetik für Sprachheilpädagogen. Von Prof. Dr. *Otto von Essen*. 2., durchgesehene Auflage. 66 Seiten. Kart. DM 6,80.

Logopädische Untersuchung und Behandlung bei frühkindlich Hirngeschädigten

Von *Paul Goldschmidt*, Logopäde. 130 Seiten. Mit 2 Abb. Kart. DM 14,90.

Zur Verhütung und Behandlung des Stotterns

Von Prof. Dr. *Gerhard Heese*. 3., erweiterte und umgearbeitete Auflage. 69 Seiten. Mit 2 Abb. Kart. DM 7,20.

Die fröhliche Sprechschule

Theorie und Praxis der heilpädagogischen Behandlung von Sprachstörungen. Mit einem Übungsteil zur Beseitigung von Sprachfehlern, zugleich zur allgemeinen Förderung der Sprechgeschicklichkeit und Sprechlust der Kleinen. Von *A. Röbler* †. 7., verbesserte Auflage von *Gerhard Geissler*. Mit 3 Handzeichentafeln. 120 Seiten. Kart. DM 8,80.

Leitfaden der pädagogischen Stimmbehandlung

Von Prof. Dr. *H.-H. Wängler*. 2., erweiterte und umgearbeitete Auflage. 102 Seiten. Mit 16 Abb. Kart. DM 11,20.

Die Behandlung von Stammelfehlern

Sprachheilpädagogisches Übungsbuch. Von *Fritz Jaworek* und *Ernö Zaborsky*. 107 Seiten. Mit 11 Abb. Kart. DM 15,80.

Spracherziehungshilfen bei geistig behinderten und sprachentwicklungsgestörten Kindern

Praxis der Sprachförderung in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Von Prof. Dr. *Konrad Josef* und Sprachheillehrer *Günter Böckmann*. 2., unveränderte Auflage. 57 Seiten. Kart. DM 7,50.

Sprachanbildung bei Gehörlosen

Herausgegeben von Prof. Dr. *Heribert Jussen* unter Mitwirkung von *G. Alich*, *H. Götzen*, *E. Kern*, *H. Neumann* und *J. Tigges*. 71 Seiten. Kart. DM 8,90.

Lautbildung bei Hörgeschädigten

Abriß einer Phonetik. Von Professor Dr. *Martin Kloster Jensen* und Prof. Dr. *Heribert Jussen*. 216 Seiten. Mit 13 Abb. und 2 Umschlagklappentafeln. Kart. DM 28,50.

Haus-Spracherziehung für hörgeschädigte Kleinkinder

Ein neuer Weg in die Früherziehung hörgeschädigter Kinder. Von Dozent *Armin Löwe*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. 77 Seiten. Mit 4 Tafeln und 2 Abb. Kart. DM 8,20.

Artikulationsstörungen

Diagnose und Behandlung. Von *Charles van Riper* und *John V. Irwin*. Aus dem Englischen. 197 Seiten. Mit 33 Abb. Kart. DM 30,40.

Hörenlernen im Spiel

Praktische Anleitungen für Hörübungen mit hörgeschädigten Kleinkindern. Von Dozent *Armin Löwe*. In Anlehnung an das Buch „Play it by Ear!“ von *Edgar L. Lowell* und *Marguerite Stoner*. 122 Seiten. Mit 49 Abb. Kart. DM 14,40.

Lesespiele für behinderte Kleinkinder

Praktische Anleitungen für Elternhaus, Kindergarten und Klinik. Von Dozent *Armin Löwe*. 73 Seiten. Mit 55 Abb. Kart. DM 7,70.

Sprachfördernde Spiele für hörgeschädigte Kleinkinder

Anleitung für Elternhaus und Kindergarten. Von Dozent *Armin Löwe*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. 136 Seiten. Mit 66 Bildern. Kart. DM 14,20.

Früherfassung, Früherkennung, Frühbetreuung hörgeschädigter Kinder

Von Prof. *Armin Löwe*. 153 Seiten. Mit 21 Abb. Kart. DM 25,—.

Poltern

Erkennung, Ursachen und Behandlung. Von Prof. Dr. *Richard Luchsinger*. 75 Seiten. Mit 11 Abb. Kart. DM 8,—.

Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik

Von Prof. Dr. *Werner Orthmann*. 166 Seiten. Mit 7 Abb. Kart. DM 19,—.

Rhythmisch-musikalische Erziehung in der Sprachheilschule

Ein Beitrag zu den Grundlagen und Möglichkeiten. Von *Hans-Joachim Reckling*. 87 Seiten. Kart. DM 10,70.

marhold

Carl Marhold
Verlagsbuchhandlung
1 Berlin 19, Hesselallee 12