

C 21843 F

DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.
LANDESGRUPPE BERLIN

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Aus dem Inhalt

Karl H. Flehinghaus und Monika Heiny, Dortmund
Probleme der sprachlichen Retardation lernbehinderter Schüler

H. Metzker, Marburg/Lahn
Therapieverlauf bei einem Fall von schwerem multiplen Stammeln

Jytte Jordal, Aarhus/Dänemark
Betreuung dysphasischer Kinder in Dänemark

Umschau und Diskussion
Aus der Organisation
Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · August 1974 · 19. Jahrgang · Heft 4

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. Werner Orthmann, 7445 Bempflingen, Silberstraße 1
Bayern	Anni Braun, 8 München 22, Triftstr. 10
Berlin	Ernst Trieglaff, 1 Berlin 48, Kiepertstraße 23
Bremen	Klaus Ortgies, 28 Bremen, Marcusallee 38
Hamburg	Karl Heinz Hahn, 2 Hamburg 64, Rolfinkstiege 1
Hessen	Arno Schulze, 3570 Kirchhain, Alsfelder Straße 56
Niedersachsen	Helmut Moddemann, 3 Hannover-Kirchröde, Kaiser-Wilhelm-Str. 13
Rheinland	Werner Großmann, 401 Hilden, Beethovenstraße 62
Rheinland-Pfalz	Prof. Dr. Edmund Westrich, 65 Mainz, Göttelmannstraße 46
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/Landkreis Marburg/Lahn,
Alsfelder Straße 56, Telefon (064 22) 18 50
Jürgen Teumer, 355 Marburg/Lahn, Schwanallee 50,
Telefon (06421) 28 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 3,40 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 20,40 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.

Beilagenhinweis: Der heutigen Ausgabe unserer Zeitschrift liegt ein Prospekt der Firma ZAK, Psychologische und physiologische Instrumente, Simbach, bei.

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

August 1974 · 19. Jahrgang · Heft 4

Aus dem Seminar für Körperbehinderten- und Sprachheilpädagogik
PH Ruhr, Abteilung für Heilpädagogik, in Dortmund

Karl H. Flehinghaus und Monika Heiny, Dortmund

Probleme der sprachlichen Retardation lernbehinderter Schüler

Problemstellung

Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch, die soziale Herkunft sprachretardierter, lernbehinderter Schüler darzustellen und wesentliche soziokulturelle Determinanten ihrer sprachlichen Entwicklung und ihres Sprachverhaltens zu beschreiben. Auf dem Hintergrund dieser Darstellung werden anschließend im Rahmen sprachsonderpädagogischer Maßnahmen Möglichkeiten aufgezeigt, diesen Kindern durch eine gezielte Sprachförderung im Felde kommunikativen Handelns zu helfen.

Der Lehrer an der Sonderschule für Lernbehinderte findet fast ausschließlich Schüler vor, die häufig in zweifacher Weise sprachlich retardiert sind: Einmal bedingen reduzierte geistige Fähigkeiten das sprachliche Defizit, zum anderen aber milieubedingte Sprachbarrieren, denn die meisten lernbehinderten Schüler gehören den sogenannten unterprivilegierten Schichten an. Kinder erlernen nämlich die Sprache, die in ihrer Umgebung gesprochen wird. Im Bereich des Sprechens führt daher der Spracherwerb in einem schlechten Sprachmilieu zu einer weniger deutlichen und einheitlichen Aussprache, und zwar im Vergleich zur gemäßigten Hochlautung (vgl. WINKLER, 1963), wobei wir unter gemäßigter Hochlautung — in Abgrenzung zur Bühnenaussprache und zur Umgangslautung — jene Form der Aussprache verstehen, die für unser Sprechen allgemein üblich ist und die wir im Rundfunk, im Fernsehen und in Filmen gewöhnlich hören. Die Umgangslautung zeichnet sich im Vergleich zur gemäßigten Hochlautung durch eine große Vielfalt an individuell, landschaftlich, mundartlich und sozial bedingten Modifikationen der Aussprache aus. Die Übergänge zwischen diesen Formen sind selbstverständlich fließend und nicht scharf abgegrenzt. Im Bereich der Sprache bedingen schlechte Vorbilder syntaktische Verstöße, einen geringen Wortschatz und mangelnde Begriffspräzision. Infolge der Interdependenz von Sprache, Denken und Kognition wird somit die Entwicklung kognitiver Strukturen und formaler Denkstrategien höchst negativ beeinflusst. Bei lernbehinderten Kindern müssen wir davon ausgehen, daß die reduzierte Intelligenz und die schlechten Umweltfaktoren sich potenzieren in ihren nachteiligen Auswirkungen auf den Erwerb der Sprache und des Sprechens und damit auch auf das schulische Leistungsvermögen. Schulisches Lernen ist nämlich primär verbales Lernen, d. h. es vollzieht sich vornehmlich durch das Medium und durch die Kreativität der gesprochenen und geschriebenen Wortsprache.

In bezug auf die Sondererziehung und Rehabilitation sprachbehinderter Schüler stellt sich die Frage nach der adäquaten Institution, in der diese Kinder erzogen bzw.

rehabilitativ unterrichtet und/oder behandelt werden. Die Sonderschule für Sprachbehinderte nimmt nur solche sprachgestörten Schüler auf, die nicht lernbehindert sind. Aufgrund ihres Selbstverständnisses, ihrer Aufgabenstellung und ihrer Zielsetzung versteht sie sich als Durchgangs- bzw. als Übergangsschule, die ihre Schüler unmittelbar nach Beseitigung der Sprachstörung der Normalschule zuweist.

Im Blick auf den sprachretardierten Lernbehinderten fällt dem Lehrer an der Sonderschule für Lernbehinderte daher die entscheidende Aufgabe zu, seine Kinder sprachlich ganz besonders zu fördern. Vom erreichten Sprachstatus der Schüler hängen nicht nur ihre schulischen Leistungen ab, sondern darüber hinaus auch ihre optimale Persönlichkeitsentfaltung und das Gesamt ihrer soziokulturellen Eingliederung. Dieser schwierigen Aufgabe kann — zumindest von der beruflichen Qualifikation her gesehen — der Sonderschullehrer am besten gerecht werden, der die Lehrbefähigung für die beiden Fachrichtungen Lern- und Sprachbehindertenpädagogik besitzt.

Das ist z. B. im Lande Nordrhein-Westfalen aufgrund der bestehenden Ausbildung und der Ordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen vom 17. August 1970 der Fall. Studierende der Sonderpädagogik wählen und kombinieren recht häufig die beiden obengenannten sonderpädagogischen Fachrichtungen.

1. Analyse der sozialen Herkunft sprachretardierter lernbehinderter Schüler

1.1. Schichtspezifische Familienstrukturen

Das unmittelbare Milieu, in das Kinder hineingeboren werden, ist die Familie, die in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle spielt. »In der Familie entwickelt sich die Persönlichkeit des Kindes, in der Familie lernt es, mit anderen Menschen umzugehen« (Ross, 1967, S. 11). Die Familie ist zunächst der Entwicklungsraum, der genauer betrachtet werden soll, um mögliche Bedingungen in dem Milieu Familie aufzudecken, die sich hemmend auf die Sprachentwicklung auswirken.

Bei der hier untersuchten Gruppe — 5. Schuljahr einer Sonderschule für Lernbehinderte — fällt es auf, wenn man sich mit der sozialen Herkunft dieser Schüler befaßt, daß sie zum größten Teil aus der sogenannten unterprivilegierten Schicht kommen.

Übersicht: Soziale Herkunft, Familiengröße und IQ bei Schülern einer Schule für Lernbehinderte (5. Schuljahr)

Schüler	Beruf des Vaters	Anzahl der Kinder	Kindergarten oder Vorschule besucht	IQ HAWIK
Franz B.	Landwirt	5	V	82
Bruno F.	Arbeiter	4	K	79
Angelika G.	Straßenbauer	10	K	75
Norbert G.	Textilarbeiter	6	—	73
Hannelore J.	Arbeiter	9	V	80
Luise J.	Arbeiter	4	K	89
Andreas K.	Maschinist	10	—	74
Doris M.	Arbeiter	9	V	72
Sabine M.	Arbeiter	9	V	70
Ludger O.	Arbeiter	9	K	78
Norbert P.	Heizer	2	K	82
Monika R.	Rentner	1	K	64
Doris W.	Arbeiter	3	K	75
Johannes W.	Landwirt	12	K	69
Beate B.	Arbeiter	7	K	83
Heinz W.	Arbeiter	7	V + K	87

Ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernbehinderung scheint vorzuliegen. In dem Milieu, dem diese Kinder entstammen, könnten demnach ganz spezifische entwicklungshemmende Faktoren gefunden werden. Der unteren Sozial- schicht gehören Arbeiter und Hilfsarbeiter an. »Eine grobe Zuordnung zur Sozial- schicht und damit eine erste Einschätzung der soziokulturellen Umwelt der Hilfs- schüler ist mit den Berufsdaten der Eltern gegeben« (BEGEMANN, 1968, S. 35).

Nach OEVERMANN (1966, S. 169) sind den Mitgliedern einer bestimmten Sozialschicht besondere »Deutungssysteme und Interpretationsschemata gemeinsam, sie sprechen eine spezifische Sprache, teilen Geschmacksvorstellungen, Vorstellungen von Gut und Böse, Richtig und Falsch«. Die Kinder übernehmen von ihren Eltern bestimmte Verhaltensnormen und Lebensgewohnheiten und entwickeln einen schichtspezifischen Verstehens- und Erfahrungshorizont. Die Struktur und die wechselseitigen Bezie- hungen in der Unterschichtfamilie sollen noch genauer spezifiziert werden. Rück- schlüsse lassen sich schon von den Berufsdaten der Väter auf das soziokulturelle Milieu ziehen.

Der Vater nimmt eine ganz bestimmte, festumschriebene Stellung in der Familie der unteren Sozialschicht ein. Der Vater ist der Geldverdiener und genießt somit Vor- rechte, die keinem anderen Familienmitglied zukommen. Der Vater beschafft das Geld mit seiner Körperkraft; aus diesem Grund sind Kraft und Männlichkeit hohe Werte gerade in der Unterschicht. »Das in der Arbeiterschicht aufrechterhaltene männliche Rollenstereotyp, die Überbetonung von Männlichkeit und Aggressivität, die Bewunderung körperlicher Stärke und Gerissenheit können nur aus der objektiven Lage der unteren Schichten verstanden werden« (GOTTSCHALCH, 1971, S. 84).

Die Mutter nimmt ebenso wie der Vater eine spezifische Rolle ein. Sie ordnet sich dem »Geldverdiener« unter, weil sie weiß, daß sie von ihm völlig abhängig ist. Sie hat den Haushalt ohne jede Fremdhilfe zu versorgen. Bei der oft großen Kinderzahl ist sie meistens damit beschäftigt, die Kinder mit Essen zu versorgen und das Haus oder die Wohnung in Ordnung zu halten. Man beachte die große Kinderzahl in den Familien unserer Versuchsgruppe: 1 Familie mit 12 Kindern, 2 Familien mit 10 Kin- dern, 4 Familien mit 9 Kindern, und auch Familien mit 7 und 6 Kindern in einer Gesamtgruppe von 16 Familien sind anzutreffen. »Man sollte im Auge behalten, daß die Größe der Familie mit sinkendem sozio-ökonomischen Niveau zuzunehmen pflegt« (BERNSTEIN, 1969, S. 279).

Auch den Kindern der Unterschicht wird eine ganz bestimmte Rolle zugewiesen, die sie erfüllen müssen. Die Kinder haben sich beiden Elternteilen unterzuordnen. Das bedeutet, daß die Kinder permanent unterdrückt, eingeschränkt und eingengt sind sowohl in ihren Handlungsweisen als auch in ihrem Gefühlsbereich. Aus diesen Über- legungen wird zunächst deutlich, wie sehr jedes einzelne Mitglied der unteren Sozial- schicht mit sich und seinen Problemen allein gelassen ist und irgendwelche Maß- stäbe und Wertvorstellungen undifferenziert, pauschal und kritiklos, rollenmäßig stark gebunden übernimmt. Die sich aus dem Familienmilieu ergebenden Faktoren wirken sich hemmend auf die Gesamtentwicklung aus. Nicht nur das stark aus- geprägte Rollenverhalten engt den Aktionsradius ein, sondern die Familienstrukturen lassen auch keine individuellen und ganz persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten offen. Besonders der Spracherwerb und das Sprechenlernen sind durch benach- teiligende Milieufaktoren deutlich behindert. Über die Sprachentwicklung und vor allem über das schichtspezifische Sprachverhalten geben uns Forschungsbeiträge der Soziolinguistik wesentliche Aufschlüsse.

Immer noch wird die Sprache als Beurteilungskriterium für die soziale Herkunft

und für die Bildung angesehen. »Die Sprache, die gesprochene Sprache wird als einer der wichtigsten Regulatoren von Verhalten und Bewußtsein betrachtet« (Bernstein, 1969, S. 272). Die Merkmale des Sprachgebrauchs der Arbeiterklasse — »öffentliche Sprache«, restricted code — sind folgende (vgl. Bernstein bei Begemann, 1971, S. 41 ff.):

1. Kurze, grammatisch einfache, oft unfertige Sätze, meist im Aktiv, dürftige Syntax.
2. Verwendung weniger, einfacher Konjunktionen (so, dann, und), häufig kurze Befehle und Fragen.
3. Selten: es oder man, mehr konkret.
4. Starre und begrenzte Verwendung von Adjektiven und Adverbien (schön, gut).
5. Die Feststellung einer Tatsache wird oft im Sinne einer Begründung und Schlußfolgerung (kausal-final) verwendet. Am Ende steht eine kategorische Feststellung, z. B.: Laß das! Du gehst mir nicht aus dem Haus!
6. Feststellungen als implizite Fragen lösen ein Kreisgespräch aus. Man redet in gegenseitiger Übereinstimmung und mit Sympathiebezeugungen. Dabei fehlen der Informationswert und die logische Gedankenführung.
7. Der Symbolismus besitzt nur einen niedrigen Grad von Allgemeinheit.
8. Die persönliche Qualifikation wird aus dem Satz weggelassen. Man spricht, denkt, fühlt wie alle.

Die »öffentliche Sprache« der Unterschicht ist nicht individuell, sondern vielmehr soziokulturell bedingt. Sie ist für die Angehörigen der Unterschicht bevorzugtes Kommunikations- und Ausdrucksmittel und enthält die Möglichkeit, »sich gegen eine feindliche Umwelt abzusichern« (Gottschalch, 1971, S. 86). Daß sich die Kinder der unteren Sozialschicht der »öffentlichen Sprache« bedienen, wird erst deutlich bei der Einschulung in die Grundschule. Der Entwicklungsrückstand im sprachlichen Bereich gegenüber Altersgenossen aus der Mittelschicht wird zu diesem Zeitpunkt offensichtlich.

Die Diskrepanz zwischen der Sprache des Elternhauses und der Sprache der Schule wird von den Kindern stark empfunden und führt zu Unsicherheiten im Sprachgebrauch, zu Hemmungen, sich sprachlich zu äußern. Die Aufgabe der Schule ist es, den Kindern in dieser Situation Hilfen anzubieten, denn die Kinder können sich aus dieser Misere nicht selbst befreien. Sie werden »natürlicherweise« zu Schulversagern. In bezug auf das sprachliche Milieu folgert Bernstein (1969, S. 278), »... daß die Umwelt, wie sie von einer großen Familie geboten wird, die sprachliche Entwicklung behindert und daß diese sprachliche Behinderung die allgemeine geistige Entwicklung nachteilig beeinflußt«.

1.2. Schichtspezifische Erziehungspraktiken

»Die Machtverhältnisse in der Familie werden mit sinkender Berufsposition des Vaters zunehmend autoritär. Da der Vater kaum im Erziehungsprozeß in Erscheinung tritt, vermittelt sich diese Einstellung über die Mutter an die Kinder« (Gottschalch, 1971, S. 97). Das autoritäre Verhalten der Mutter kann nicht zuletzt auf ihre völlige Abhängigkeit von ihrem Ehepartner zurückgeführt werden. Ein wichtiges Erziehungsziel in der unteren Sozialschicht ist der Gehorsam. Um dieses Ziel zu erreichen, stehen bei den Erziehungspraktiken der Arbeiterfamilien negative Sanktionen wie z. B. Schimpfen, Verbote, körperliche Züchtigung im Vordergrund.

Die Handlungsweisen der Kinder werden mehr von der Wirkung als von der Absicht her beurteilt. Somit kommt es oft zu ungerechten Verhaltensweisen, die für die

Kinder unverständlich sind. Die Kinder der Unterschicht werden nicht zu selbstverantwortlichem Handeln erzogen, sondern »mehr an eine externe, disziplinarische Kontrolle gewöhnt« (RÜCKRIEM, 1970, S. 286). So kann gefolgert werden, daß das Verhalten der Eltern als Modellverhalten von den Kindern übernommen wird. Die autoritäre Erziehungsform bewirkt Aggressionen und Trotz. Nicht nur das Verhalten der Kinder wird von den Erziehungspraktiken determiniert, sondern auch die Leistungsmotivation und das Leistungsstreben. Die Erziehungspraktiken und ihre Bedeutung für die Entwicklung werden deutlich bei der Motivation zu einer Leistung. Das autoritäre Erziehungsverhalten der Eltern der Unterschicht läßt demnach kein intensives Leistungsstreben zu. Im Verhalten haben die Unterschichtkinder nicht die Anzahl von Entscheidungsmöglichkeiten wie Kinder der Mittelschicht. Sie sind in ihrer Variabilität von den Erziehungspraktiken der Eltern her stark auf bestimmte Verhaltensmuster verwiesen. Selbstentscheidung, Selbständigkeit und Selbstkontrolle können nicht erlernt und geübt werden. Diese Überlegungen führen zu dem Schluß, daß die Kinder von den angewandten Erziehungspraktiken und Elterneinstellungen in ihrer Entwicklung nicht nur nicht gefördert, sondern gehindert werden. Die Entwicklungshemmung erstreckt sich auf den gesamten Bereich körperlich-seelisch-geistiger Entfaltung und somit auch auf den Spracherwerb und das Sprechenlernen. Im folgenden werden daher einige wesentliche Milieubedingungen des Spracherwerbs aufgezeigt, wie wir sie in der Unterschicht antreffen.

1.3. Soziale Determinanten sprachlicher Entwicklung

Es ist eine alltägliche Umgangserfahrung aller im pädagogischen Bereich Tätigen, daß die soziale Umwelt, in der ein Kind aufwächst, einen nachhaltigen Einfluß auf dessen sprachliche Entwicklung ausübt. Nicht nur die Erfahrungen weisen auf diesen Tatbestand hin, sondern umfangreiche Untersuchungen liefern den Beweis dafür. Eine sprachliche Retardation ist bei den Kindern, die aus der unteren Sozialschicht kommen, durchweg festzustellen. (Vgl. in diesem Zusammenhang die einschlägigen Darstellungen von HETZER und REINDORF, 1928, AEBLI, 1967, ROEDER, 1969, WURST, 1973.)

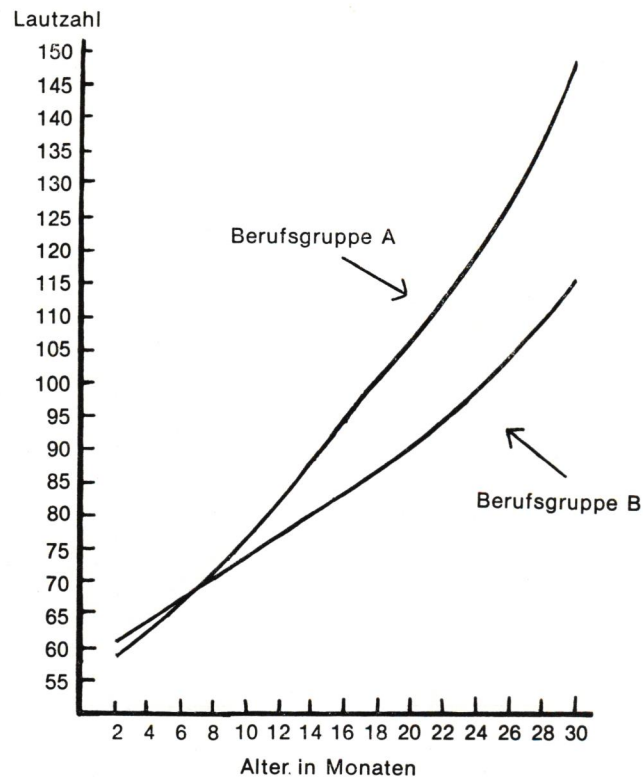
Wir müssen annehmen, daß sich ein sprachlich dürftiges Milieu recht bald auf die Sprachentwicklung des Kleinkindes hemmend auswirkt. Im Milieu der Unterschicht ergeben sich zu wenig verbale Interaktionen, ... »bei denen die Mutter spricht und dem Kind die Modelle für die Auswahl relevanter Phoneme aus der Vielzahl artikulierbarer Laute bietet und sicher auch das Hervorbringen solcher Laute anregt« (Roeder, 1969, S. 498 f.).

Irwin und Mitarbeiter (1952) haben ursächliche Zusammenhänge der kindlichen Sprachentwicklung mit der Berufsgruppenzugehörigkeit der Eltern untersucht. Es gelang der statistisch gesicherte Nachweis, daß — etwa nach dem achten Lebensmonat — die Anzahl der produzierten Laute bei den Kindern der A-Gruppe (Akademiker, Angestellte) schneller wächst als bei denen der B-Gruppe (gelernte und ungelernte Arbeiter). (Vgl. umstehende Graphik, IRWIN bei HERZKA, 1967, S. 42).

»Die Unterlegenheit von Kindern aus der Unterschicht zeigt sich sowohl in der Phonembildung als auch in der Fähigkeit, Phoneme zu unterscheiden, was nicht nur auf seltenere sprachliche Stimulierung zurückzuführen sein wird, sondern auch auf die geringe Qualität der Imitationsmodelle, mit denen sich das Kind konfrontiert sieht« (Roeder, 1969, S. 500).

Man könnte annehmen, daß ein mit Geschwistern aufwachsendes Kind vielseitige sprachliche Anregungen erhält und infolgedessen früh zu sprechen beginnt. Das ist

Kindliche Sprachentwicklung und Berufsgruppenzugehörigkeit



aber nicht der Fall. Die Anzahl der Geschwister, die ein Kind hat, korreliert negativ mit dem Sprechbeginn, d. h. eine größere Geschwisterzahl stimuliert nicht etwa zu frühzeitigem Sprechen, sondern schiebt vielmehr den Beginn des Sprechens hinaus. (Siehe die folgende Tabelle nach Wurst, 1973.)

Geschwisterzahl und Sprechbeginn

Geschwisterzahl	Zahl der Untersuchten	Durchschnittlicher Sprechbeginn in Monaten
keine	380	11,9
1	836	12,0
2	749	12,4
3	453	12,5
4	311	12,8
5	198	12,7
6	103	12,9
7—14	161	13,2

In diesem Zusammenhang sei auf die Untersuchungen von LURIJA und JUDOWITSCH (1970) über die Funktion der Sprache bei Zwillingen hingewiesen. Die Besonderheit der »Zwillingssituation« nötigt die Zwillingspartner nicht, ihre Sprache differenziert zu verwenden. Sie genügen sich in ihrem gemeinsamen kommunikativen Handeln derart, daß sich komplexere verbalsprachliche Interaktionen weitgehend erübrigen. Folglich vermögen sie nur schwerlich das Wort vom handelnden Tun zu abstrahieren und komplexere intellektuelle Operationen zu vollziehen.

Als eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Spracherwerb muß eine gesunde Mutter-Kind-Beziehung angesehen werden. Diese Tatsache ist von vielen Autoren anerkannt und umfangreich untersucht und analysiert worden. Der Einfluß der Mutter bei dem Prozeß der Sprachentwicklung ist von größter Wichtigkeit.

René SPITZ (1969) hat sich ausführlich mit den wechselseitigen Beziehungen zwischen Mutter und Kind befaßt. Spitz spricht bei diesem Verhältnis von einer Mutter-Kind-Dyade.

Vergleichen wir im Bereich der sozialen Interaktionen die Mutter-Kind-Beziehungen in der Mittelschicht mit denen, wie wir sie in der Unterschicht vorfinden, so ergeben sich beträchtliche Unterschiede. Die Mutter-Kind-Beziehung wird in der Mittelschicht hauptsächlich durch eine Form der affektiven Zuwendung bestimmt, die in hohem Maße von wortsprachlichen Äußerungen begleitet wird. Das Kind erlernt Verhaltensweisen, die weitgehend wortsprachlich verstärkt und gesteuert werden. Seine Erfahrungen mit der dinglichen und personalen Umwelt macht es auf dem Hintergrund eines differenzierten Sprachgebrauchs.

In der Unterschicht gestaltet sich dagegen die Mutter-Kind-Beziehung unter Verwendung einer anderen Sprachform. Die sozialen Interaktionen zwischen Mutter und Kind spielen sich direkter ab und sind emotional-affektiv stärker akzentuiert unter recht sparsamer Verwendung wortsprachlichen Ausdrucks. Der sprachliche Konnex der Mutter zu ihrem Kind erfolgt nicht so sehr aufgrund komplexer Satz schemata, »sondern in unmittelbarer Form durch die Betonung und die Schwankungen des Stimmvolumens, so daß oft das, was nicht gesagt wird, wichtiger ist als das, was gesagt wird. Das Kind der Unterschicht lernt also, auf ganz andere als auf sprachliche Signale zu achten« (Rückriem, 1970, S. 292 f.).

Nicht nur die Sprachmuster sind als schichtgebunden zu betrachten, in hoher Korrelation dazu sind die Lernmuster zu sehen. Im folgenden soll kurz auf den Zusammenhang von sprachlicher und kognitiver Entwicklung eingegangen werden.

»Es besteht kein Zweifel, daß soziokulturelle Faktoren das Niveau der Schulleistungen drücken oder heben. Kinder, die aus den beiden extremen sozialen Gruppen stammen, werden schon in einem frühen Alter, und zwar bevor die formale Erziehung beginnt, völlig verschiedenen Lernmustern ausgesetzt« (Bernstein, 1969, S. 285).

Wir wissen aus der Lernpsychologie, daß Anregungen und Stimulierungen den Prozeß der kognitiven Entwicklung bedeutend beeinflussen können, ebenso sind Belohnung und Verstärkung im Lernprozeß von großer Wichtigkeit. Aus den vorangegangenen Ausführungen aber geht hervor, daß sich sowohl die motivationalen Faktoren in der Unterschicht hemmend auf die Entwicklung auswirken als auch die Faktoren, die in der Erziehung eine Rolle spielen.

Betrachten wir zusammenfassend die Struktur der Unterschichtfamilie, die Erziehungspraktiken und die spezifischen sozialen Determinanten für die sprachliche Entwicklung im Hinblick auf die entwicklungspsychologisch relevanten Bedingungen, so ist festzustellen, daß die Unterschichtkinder gegenüber Kindern, die aus einem

anderen Milieu stammen, eindeutig benachteiligt sind. Sie sind benachteiligt in der vorschulischen Zeit, während der Schulzeit und auch noch in ihrem späteren Berufsleben. Aus diesem Zirkel gilt es, sich zu befreien. Aber wie kann das geschehen? Dazu führt Oevermann aus: »Anders als viele Angehörige der Mittelschichten stellen sich die Menschen aus den Unterschichten Aufstieg als etwas vor, was man allenfalls schicksalhaft erhoffen, nicht aber selbst erarbeiten kann« (zitiert nach Gottschald, 1971, S. 112).

In diesem Zusammenhang ist die von vielen angestrebte und geforderte Chancengleichheit sicherlich utopisch. Realistischer gesehen spräche man besser anstatt von Gleichheit von mehr Chancengerechtigkeit und versuchte ernsthaft, sich durch angemessene bildungspolitische Maßnahmen der notwendigen Chancengleichheit zu nähern. Eine Diskussion der verschiedenen aktuellen bildungspolitischen Reformvorschläge, Entwürfe und Konzepte würde aber den Rahmen des vorliegenden Beitrages sprengen. Daher beschränken wir uns im folgenden darauf, Möglichkeiten und Ansätze aufzuzeigen, die den für die Persönlichkeitsentfaltung und die Sozialisierung des einzelnen so bedeutsamen Spracherwerb entscheidend fördern können und etwaige intellektuell und sozial bedingte Ausfälle wirkungsvoll kompensieren. Dabei beziehen wir uns besonders auf jene sprachretardierten Schüler, die wir in den Klassen der Sonderschule für Lernbehinderte antreffen.

2. Sonderpädagogische Maßnahmen

2.1. Allgemeine sonderpädagogische Maßnahmen

»Wenn die kulturelle Vernachlässigung sich in frühem Alter aufbaut, von da an fortlaufend den Eintritt eines Kindes in die gesellschaftlichen Bahnen beschränkt, ja sogar blockiert, so muß früh damit begonnen werden, den Mangel an wünschenswerter Pflege, an Anregungen und Prägungen von seiten der Eltern auszugleichen« (HECHINGER, 1970, S. 14 f.). Damit ist zunächst einmal gesagt, daß die Eltern die erforderlichen pädagogischen Maßnahmen nicht ohne Hilfe von außen leisten können. Es müssen demnach besondere Maßnahmen erfolgen, um dieser Minorität gleiche Chancen oder, besser gesagt, ihnen entsprechende Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen. Es muß eine ausgleichende Erziehung oder auch kompensatorische Erziehung erfolgen. Mit dieser Problematik beschäftigt sich vor allem die Vorschulbewegung. »Die Erkenntnis der Hintergründe von kultureller Vernachlässigung und der Bedürfnisse der Kinder ... führte folgerichtig zur Vorschulbewegung« (Hechinger, ebenda).

Ganz besonders für Kinder der Unterschicht sind planmäßig vermittelte Vorschul-erfahrungen von erheblichem Vorteil, um vorhandene Milieumängel in etwa zu kompensieren. Sozial benachteiligte Kinder schneiden bei Intelligenztests durchweg um 20 IQ-Punkte schlechter ab und können nach einem Milieuwechsel ihre Leistungen allmählich entscheidend verbessern (vgl. Hechinger, 1970, S. 13). Diese Aussage mag bei nur milieugeschädigten Kindern zutreffen. Um nicht einseitig zu verfahren, muß an dieser Stelle dringend auf die Tatsache hingewiesen werden, daß die Kinder, mit denen sich dieser Beitrag beschäftigt, nämlich lernbehinderte, im Grunde als mehrfach geschädigt angesehen werden müssen, denn sie wachsen erstens, wie oben beschrieben, in einem mangelhaften soziokulturellen Milieu heran, und zweitens sind sie in ihrem Leistungsvermögen eingeschränkt, d. h., daß das Begabungspotential ein geringeres ist.

»Es muß einmal ganz klar ausgesprochen werden, daß sich nicht aus jedem Holz ein Merkur schnitzen läßt, d. h., daß jede noch so gut gemeinte und noch so geschickt angelegte Begabungsförderung schließlich und endlich doch auf unverrückbare Gren-

zen trifft, die in einem natürlichen und biologisch verankerten Begabungspotential gesetzt sind. Es ist also vor einem leeren Optimismus zu warnen« (SCHMALOHR, 1971, S. 50). Die multifaktoriellen negativen Entwicklungsbedingungen machen die Probleme der kompensatorischen Erziehung für diese spezielle Gruppe so schwierig. Es scheint zunächst sehr fraglich, ob durch Änderung der Umweltbedingungen und gezielte kognitive und sprachliche Frühförderung kompensatorische Erziehung überhaupt möglich ist.

Persönlichkeitsentfaltung und Sozialisierungsprozesse werden aber letztlich bestimmt durch das Zusammenwirken von Anlage und Umweltfaktoren. Ein anregendes Milieu wirkt sich daher — auch bei »negativen« Anlagen — stets positiv auf die körperlich-seelisch-geistige Entwicklung eines Kindes aus. Es stellen sich infolgedessen die Fragen: Was kann und muß konkret zu welchem Zeitpunkt getan werden, um Mängel rechtzeitig auszugleichen? Welche sonderpädagogischen Maßnahmen sind erforderlich? Wir halten den Begriff »sonderpädagogische Maßnahmen« in diesem Zusammenhang durchaus für legitim, weil pädagogische Maßnahmen im üblichen Sinn nicht ausreichen. Vielmehr sind für eine besondere Gruppe auch besondere pädagogische Maßnahmen erforderlich, d. h., daß für soziokulturell benachteiligte Kinder Förderungsprogramme aufgestellt werden müssen, die den Kindern eine ihnen entsprechende Bildung ermöglichen.

In Deutschland gibt es heute eine große Anzahl von sogenannten Vorschulprogrammen. Ergebnisse der internationalen Begabungsforschung weisen eindeutig auf den entscheidenden Einfluß der sozialen Umwelt bei der Entfaltung der Begabung und der Lernfähigkeit hin. Aufgrund dieser Perspektive ergeben sich wesentliche Zielsetzungen und Forderungen. »Die Aufgabe stellt sich vordringlich in der Elementarerziehung, weil hier die Wirkungsmöglichkeit kompensatorischer Maßnahmen am größten ist« (Schmalohr, 1971, S. 18).

Die Elementarerziehung soll nach den Vorstellungen der Bundesregierung in den nächsten Jahren den Vorrang haben und verstärkt ausgebaut und intensiviert werden. Das Einschulungsalter soll generell auf das 5. Lebensjahr vorverlegt werden mit der Konsequenz, die Eingangsstufe der Grundschule neu zu konzipieren (vgl. Schmalohr, 1971, S. 19). Ein derartiges Programm bezieht sich primär allerdings auf Nichtbenachteiligte und Nichtbehinderte und wird z. B. der Gruppe der soziokulturell »Deprivierten« kaum gerecht. Die spezielle Problematik einer gehemmten Sprachentwicklung läßt sich im Rahmen derartiger Zielvorstellungen nur schwerlich lösen.

Kompensatorische Sprachförderung oder Sprachtrainingsprogramme können nur erfolgreich und effektiv durchgeführt werden, wenn es gelingt, die Kinder noch vor dem 5. Lebensjahr zu erfassen, um dann gezielt mit ihnen arbeiten zu können. »Will man dieser Benachteiligung etwa durch sprachanreichernde Trainingsprogramme begegnen, so ist es dafür sicherlich schon zu spät, wenn man erst beim heutigen Schuleintritt damit beginnt. Auch im Alter des jetzt geplanten Vorschulklassenbesuchs der Fünfjährigen ist das Sprachsystem schon weitgehend ausgebaut und festgelegt. Am ehesten wäre eine mit 3 Jahren einsetzende Kindergartenerziehung geeignet, hier Abhilfe zu schaffen« (Schmalohr, 1971, S. 76).

In besonders schwierigen Fällen von Sprachbehinderungen sollte so früh wie möglich, noch vor dem 3. Lebensjahr, eine systematische, von erfahrenen Fachpädagogen geleitete Hauspracherziehung einsetzen, wie sie bereits in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland im Bereich der Gehörlosenpädagogik seit Jahren mit Erfolg praktiziert wird. Dabei ist selbstverständlich die notwendige aktive Mithilfe und Mitarbeit des Elternhauses durch eine optimale Beratung und Elternbildung zu

gewährleisten. In der so entscheidenden Frühförderung und Früherziehung sprachretardierter Kinder liegen noch zahlreiche bisher ungenutzte Möglichkeiten, die in geeigneter Weise zum Wohle der Sprachbehinderten ausgeschöpft werden können.

2.2. Spezielle sonderpädagogische Maßnahmen

Wenn ein Kind in die Schule für Lernbehinderte aufgenommen werden soll, muß zunächst eine Lernbehinderung an Hand von Tests, die das Lehrerurteil stützen, festgestellt werden. Diese Tests dienen aber nur dazu, rein vordergründige Fakten zu liefern, wie z. B. IQ, Schulleistungen, um so das Kind der Schule für Lernbehinderte zuführen zu können und es in die »richtige« Klasse einzustufen. Nichts wird ermittelt über mögliche Ursachen der Lernbehinderung, mögliche Ansätze zum Abbau vorhandener Lernschwierigkeiten oder über individuelle Probleme. Nachdem ein Kind in die Schule für Lernbehinderte überwiesen ist, kann sich noch kein Pädagoge ein deutliches Bild von dem Kind machen. Dies aber ist gerade von großer Wichtigkeit, wenn wir bedenken, daß eine Beziehung zwischen Schüler und Lehrer die Voraussetzung für alles weitere Lernen ist. Die Kontaktaufnahme zur Herstellung erster sozialer Bezüge zwischen Lehrer und Schüler muß behutsam geschehen. Nur mit Tests und mathematischen Daten allein ist nicht viel zu erreichen.

Wesentlich ist für den Pädagogen, daß er mit den Methoden der Kinderpsychologie vertraut ist. »Die Methoden der Kinderpsychologie zu kennen, ist für den Pädagogen, damit er sich ihrer bedienen kann, ebenso wichtig wie für den Psychologen« (Hetzer, 1969, S. 22). Welche Methoden im einzelnen angewandt werden und erforderlich sind, soll später noch aufgezeigt werden. Von großer Bedeutung scheint uns zunächst die Persönlichkeit des Lehrers selbst zu sein: seine Fähigkeiten, Kinder in bestimmten Situationen richtig einzuschätzen, genaue Beobachtungsgabe, die Bereitwilligkeit, sich dem Kind zu öffnen, ihm zu zeigen, es fühlen zu lassen, daß ein affektives Bedürfnis von seiten des Lehrers besteht, mit dem Schüler Kontakt aufzunehmen.

»Der Erzieher wirkt wesentlich durch seine Fähigkeit, dem Kinde das Gefühl der Geborgenheit zu verschaffen, von ihm zu fordern, und beides ist ihm nur möglich, wenn er vom Kinde als Autorität erlebt wird« (ZÜBLIN, 1969, S. 2).

Die wechselseitigen Beziehungen von Lehrer und Schüler sind die Grundlage für jede Arbeit in der Schule. Um intensive persönliche Beziehungen herzustellen, bedarf es ganz spezifischer Maßnahmen sowohl in der Schule als auch im Elternhaus. »Den Aufgaben der Beurteilung und Beratung kommt in der Schule für Lernbehinderte eine über diese Funktion im allgemeinen Schulwesen weit hinausgehende Bedeutung zu. Für die Mitwirkung bei der Erziehungs- und Schullaufbahnberatung und der vielfältig anfallenden Gutachtertätigkeit benötigt der Sonderschullehrer gründliche psychodiagnostische Kenntnisse« (Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte in NRW, o. J., S. 2). Pädagogische Erhebungen helfen dabei, die individuellen Eigenschaften und Eigenarten eines Kindes zu analysieren:

1. Anamnese

Am Anfang steht eine sorgfältige Anamnese, die den bisherigen Entwicklungsverlauf des Kindes erfaßt und erkennen läßt.

2. Milieuerfassung

Eine gründliche Milieuanalyse, einschließlich der Familienanamnese, gibt Auskunft über Art und Stärke der Umweltfaktoren, die für die Entwicklung des Kindes bedeutsam waren und sind.

3. Schülerbeobachtung

Zufallsbeobachtungen und systematische Beobachtungen erweisen sich in der

Praxis als besonders aufschlußreiche diagnostische Zugriffsweisen. Ein Beobachtungsbogen ist dabei sehr hilfreich, da er die Beobachtungen und deren Ergebnisse systematisiert, verdeutlicht und konkretisiert. Auf diese Weise kann der Entwicklungsprozeß eines einzelnen Schülers übersichtlich fixiert werden, und es lassen sich aufgrund der Beobachtungen spezielle sonderpädagogische Maßnahmen planen und einleiten.

4. Testuntersuchungen

»Tests geben neben der Anamnese und den Beobachtungen des Verhaltens des Kindes während der Untersuchung oft wesentliche Beiträge zur Beurteilung des Kindes« (Züblin, 1969, S. 18). Der ungeübte Untersucher sollte aber bei der Durchführung und Auswertung von Tests auf die Mithilfe und Kontrolle eines Fachmannes nicht verzichten. Aus der Vielfalt gängiger Tests seien genannt:

- a) Intelligenztests (HAWIK, Stanford, sogenannte wortsprachfreie Verfahren),
- b) Entwicklungstests,
- c) Projektive Tests (TAT, Szeno-Test, Rohrschach-Test), Zeichentests (Draw-a-man-Test, Wartegg-Test, Kochscher Baumtest).

5. Sprachstatusaufnahme und -analyse

An Hand von Erhebungsbogen läßt sich der Sprachstatus des Kindes gezielt ermitteln und analysieren. Die so gewonnenen Befunde bilden die Grundlage einer gezielten Förderung im Bereich der Sprache und des Sprechens. Dem untersuchenden Pädagogen bieten sich u. a. an:

- a) Untersuchungs- und Behandlungsbogen mit
 1. Lautprüfbogen für Stammerler,
 2. Protokollbogen für Dysgrammatiker,
 3. Protokollbogen für Stotterer und Polterer,
 4. Protokollbogen für Stimmgestörte und Näselerde
(Verlag Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50)
- b) Lauttreppe nach Möhring für die Prüfung von Stammelern
(Missionsbuchhandlung, 3102 Hermannsburg)
- c) Stammer-Prüfbogen (Bilderbogen) nach Metzker
(Metzker, 355 Marburg/Lahn, An der Zahlbach 2)

6. Erziehungsberatung im Elternhaus

Aus der Sozialpädagogik wissen wir, welche speziellen Methoden bei der Erziehungsberatung effektiv angewandt werden können. Die Möglichkeiten der Erziehungsberatung können von den Lehrern aufgegriffen und in der Praxis, z. B. bei Hausbesuchen, angewandt werden.

Es ist bekannt, daß sich die Eltern aus den unteren Sozialschichten nicht von sich aus an solche Einrichtungen mit Erziehungsproblemen wenden. Um so erforderlicher ist es für den Pädagogen an der Sonderschule, der in der Hauptsache Kinder aus der Unterschicht vor sich hat, die Erziehungsprobleme mit den Eltern zu besprechen, um evtl. Bedingungen im häuslichen Milieu zu verbessern.

Vorsichtige Kontaktaufnahme, rücksichtsvolle Gesprächsführung und konkrete Einzelhilfeangebote sind angezeigt. Nicht Anweisungen und Vorwürfe führen zum Ziel, sondern intensive Bemühungen um die einzelnen Personen und ihre speziellen Probleme. Allein das Interesse des Pädagogen für die Schwierigkeiten der Kinder wirkt sich bereits schon positiv auf die Elterneinstellung dem Kinde gegenüber aus.

Alle diese sonderpädagogischen Maßnahmen, die nur die ersten im Bereich der Sonderpädagogik darstellen können, geben Aufschluß über das Kind als Individuum

mit seinen ganz speziellen Besonderheiten. Wenn mögliche Ursachen für die sprachliche Retardation lernbehinderter Kinder festgestellt werden, so ist eine umfangreiche Analyse der Gesamtpersönlichkeit erforderlich, denn niemals kann die sprachliche Retardation als isolierter Teilaspekt betrachtet werden. Der Spracherwerb und die Fähigkeit, Sprache als Mittel der Kommunikation zu verwenden, hängen nicht nur von den gesunden Sprechorganen und einer normalen körperlichen Entwicklung ab, sondern auch in großem Maße von der psychischen Entwicklung und den diese Entwicklung beeinflussenden Faktoren.

3. Gezielte Sprachförderung im Feld kommunikativen Handelns

Wenn die Schule ihre Aufgabe richtig versteht, muß sie die Kinder auf das Leben nach der Schule hin erziehen, denn die Schule soll die Voraussetzungen für ein selbständiges und verantwortliches Handeln im späteren Leben schaffen. Sie soll den Kindern im Sozialisationsprozeß die Möglichkeit zur Integration in die Gesellschaft bieten. Die lernbehinderten Kinder bedürfen besonderer Maßnahmen, um gleichberechtigt mit allen anderen ihre Möglichkeiten ausschöpfen zu können.

Differenzierte und konkrete Vorstellungen zur Rehabilitation lernbehinderter Kinder sind in den Richtlinien und Lehrplänen für die Schule für Lernbehinderte in Nordrhein-Westfalen zu finden. Grundsätzlich hat »der lernbehinderte Schüler wie der Schüler in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen den gleichen Anspruch, gegenwartsnah und zukunftsbezogen unterrichtet zu werden« (Richtlinien NRW).

Wenn im Bereich kommunikativen Handelns Sprachförderung betrieben werden soll, so deshalb, weil Sprachanbildung zunächst mit sozialen Bezügen und sozialem Handeln in hoher Korrelation steht und sogar nur erfolgen kann, wenn mitmenschliche Kontakte hergestellt sind. Es muß zu einem persönlichen Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und den Schülern untereinander kommen. Die notwendigen Voraussetzungen dazu können nur in einem mühevollen, langwierigen Prozeß geschaffen werden. Dieser Prozeß vollzieht sich in einzelnen Phasen, die der genauen Beobachtung und Kontrolle des Lehrers bedürfen.

Schematisiert könnte dieser Ablauf wie folgt aufgeteilt werden:

1. Kontaktaufnahme.
2. Herstellen von sozialen Beziehungen (Gruppenbildung).
3. Festigen der sozialen Bezüge.
4. Kommunikatives Handeln.
5. Gezielte Sprachförderung im Bereich kommunikativen Handelns.

Zu 1.: Die Kontaktaufnahme muß behutsam geschehen. Die Kinder brauchen Zeit, sich gegenseitig kennenzulernen, die Namen zu behalten und sich an die neue Umgebung »Schule« zu gewöhnen.

Zu 2.: Diese Beziehungen herzustellen, bedarf eines großen pädagogischen Geschicks von seiten des Lehrers. Es muß sich beim Lehrer um ein echtes Zuwenden handeln, das die Schüler im Emotionalbereich tangiert. Die Schüler müssen das Gefühl bekommen, daß sie angenommen werden, daß ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler hergestellt wird. Dabei muß der Lehrer vielfältige Hilfen anbieten, denn Skepsis ist bei den meisten Schülern die Grundeinstellung zur Schule.

Zu 3.: Weiterhin gilt es, die hergestellten sozialen Beziehungen zu festigen durch immer wiederkehrende, zuverlässige, vertrauenerweckende Handlungsweisen und Bestätigungen, die zudem eine Förderung des Selbstbewußtseins bei den Kindern bewirken.

Zu 4.: Erst jetzt ist der Lehrer imstande, aktiv äußere Bedingungen zu schaffen, die es den Kindern ermöglichen, sich durch kommunikatives Handeln näherzukommen. Zunächst wechseln Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit sehr stark. Langsam werden die Kinder zur Selbständigkeit und Eigenaktivität geführt, die Manipulationen des Lehrers treten immer mehr in den Hintergrund. Die Aufgabe des Lehrers ist es, aus der Distanz zu beobachten, zu kontrollieren, Bedingungen zu schaffen, Material bereitzustellen, um den Prozeß, der zur Kommunikation führt, vorsichtig zu lenken, ohne daß die Kinder eingeschränkt und eingeengt werden.

Das führt zu einem Gemeinschaftsgefühl, weil jeder eine Aufgabe hat, die er im Sinne des Ganzen erfüllen muß. Erst wenn alle ihre Arbeit erledigt haben, kommen sie zum vollen Erfolgserlebnis. Es ist selbstverständlich, daß der Lehrer seine Aufmerksamkeit bei den Kindern haben muß. Er muß, wenn es erforderlich wird, Hilfen und Anregungen geben, die den Erfolg sichern. Erst nach vielen solchen Übungen kommen die Kinder von selbst dazu, ihre Handlungsweisen sprachlich zu begleiten. Die sprachliche Kommunikation wächst mit zunehmender Sicherheit im kommunikativen Handeln. Die Kinder stellen fest — wenn auch nicht bewußt —, daß Sprache einiges vereinfacht, nicht verkompliziert. Die Sprache als Mittel der Kommunikation wird als positiv erlebt und erfahren.

Zu 5.: In den Richtlinien ist das allgemeine Ziel des Sprachunterrichts so formuliert: »Allgemeines Lernziel des Sprachunterrichts ist selbständiges und situationsangemessenes Sprachverhalten der Schüler« (Richtlinien NRW). Jede Spracharbeit muß letztlich dieses Ziel im Auge behalten. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Kinder der Sprache mächtig sein. Das ist aber nicht der Fall. Die Kinder können nicht frei über die Wortsprache verfügen. Ihre sprachliche Plastizität und Ausdrucksfähigkeit sind reduziert. Deshalb muß zunächst die Sprache erlernt werden und gleichzeitig mit den Erlebnissen und Erfahrungen der Kinder wachsen. Der Erfahrungshorizont des Kindes bietet die wesentliche Grundlage für die Verbalisierung der kindlichen Eigenwelt.

»Sprachliche Arbeit in der Unterstufe sollte sich vollziehen:

- auf der Grundlage von realen Situationen,
- mit Hilfe didaktisch provozierter Situationen,
- unter Berücksichtigung didaktisch aufbereiteten Bildmaterials« (Richtlinien NRW, S. 119).

Um zur eigentlichen Spracharbeit zu kommen, ist es neben der obengenannten Kontaktaufnahme unabdingbare Voraussetzung, den Schülern das Gefühl der Unsicherheit und Minderwertigkeit zu nehmen. Sie müssen in sich stabilisiert werden, um sich frei mitteilen zu können. Das Bedürfnis der Mitteilung muß am Anfang stehen. Dabei müssen die Kinder ihre gewohnte Sprache sprechen können, sonst bedeutet das schon wieder ein Hemmnis. Erst allmählich wird den Schülern in bezug auf Artikulation und Diktion die »Sprache« der gemäßigten Hochlautung behutsam, aber konsequent übereignet. »Dem Kind ist zunächst die Umgangssprache gegeben, so daß die Schule reichlich Gelegenheit bieten muß, die Kinder sprechend, hörend und verstehend an die Hochsprache heranzuführen« (ATZESBERGER, 1969, S. 45).

Wenn auf der Grundlage von bestimmten realen Situationen Spracharbeit geleistet werden soll, ist es erforderlich, diese realen Situationen zu schaffen, wobei die Sprachäußerungen der Kinder zunächst ungesteuert und auch falsch sein dürfen. Das Wesentliche ist, daß überhaupt gesprochen, über etwas gesprochen wird. Durch kommunikatives Handeln in der konkreten Wirklichkeit und durch Nachbereitung und Differenzierung — z. B. im Rollenspiel — erleben die Schüler Sprache als Mittel

der Verständigung, des Ausdrucks und zur geistigen Bewältigung von Umwelt und Welt. Sie erfahren Sprache als Voraussetzung, die ein gemeinsames sinnvolles Tun überhaupt erst ermöglicht.

»Spracherwerb vollzieht sich in Kommunikation mit Partnern bei der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit« (Richtlinien NRW, S. 119). Hier wird der Bedingungs-zusammenhang von Sprache und sozialen Beziehungen als untrennbarer Komplex deutlich, der im Prozeß der Sprachanbildung und kompensatorischen Spracherziehung im Unterricht immer relevant sein muß.

Literatur:

- Aebli, H.: Natur und Kultur in der Entwicklung des Menschen, Konstanz 1967.
Atzesberger, M.: Sprachbildung bei Lernbehinderten, Berlin 1969.
Begemann, E.: Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler, Berlin 1968.
Bernstein, B.: Soziokulturelle Determinanten des Lernens. In: Helmers, H. (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes, Darmstadt 1969.
Gottschald, W., et al.: Sozialisationsforschung, Frankfurt 1971.
Hehinger, F. M.: Vorschulerziehung als Förderung sozial benachteiligter Kinder, Stuttgart 1970.
Herzka, H. St.: Die Sprache des Säuglings, Basel/Stuttgart 1967.
Hetzer, Hildegard: Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, Hannover 1969.
Hetzer, Hildegard, und Berta Reindorf: Sprachentwicklung und soziales Milieu. In: Helmers, H. (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes, Darmstadt 1969.
Lurija, A. R., und J. Judowitsch: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes, Düsseldorf 1970 (russisch 1956).
Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte in NRW, o. J.
Roeder, P. M.: Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg (1968). In: Helmers, H. (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes, Darmstadt 1969.
Ross, A. O.: Das Sonderkind, Stuttgart 1967.
Rückriem, G. M.: Erziehungswissenschaft I, Frankfurt 1970.
Schmalohr, E.: Den Kindern eine Chance, München 1971.
Spitz, R.: Vom Säugling zum Kleinkind, Stuttgart 1969.
Winkler, Chr.: Lautreines Deutsch, Braunschweig 1963.
Wurst, F.: Sprachentwicklungsstörungen und ihre Behandlung, Wien 1973.
Züblin, W.: Das schwierige Kind, Stuttgart 1969.

Anschrift der Verfasser:

Prof. Dr. K. H. Flehinghaus, 46 Dortmund, Wallrabestraße 13.
Sonderschullehrerin Monika Heiny, 4422 Ahaus, Hindenburg-Allee 19.

Ausgabe 1974 neu erschienen 152 Seiten kart. 26,- DM

Einrichtungen des Sprachheilwesens

in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin-West mit Anhang DDR, Österreich und Schweiz

Inhalt: Sprachheileinrichtungen der Länder (Bundesrepublik) - Ausbildung der Sprachheillehrer - Ausbildung von Logopäden - Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V., ihre Organe und Mitgliederverzeichnis - Andere Organisationen und Verbände - Fachzeitschriften - Das Bundessozialhilfegesetz (Auszug) - Einrichtungen des Sprachheilwesens in der DDR, in Österreich und in der Schweiz

Direkt zu beziehen vom Verlag Wartenberg & Söhne, Hamburg 50, Theodorstraße 41

Aus der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Marburg
Direktor: Prof. Dr. med. H. Stutte

H. Metzker, Marburg/Lahn

Therapieverlauf bei einem Fall von schwerem multiplen Stammeln

1. Vorgeschichte

1.1. Grund der Vorstellung

Bernd wurde von seinen Eltern im Februar 1973 wegen seiner »schlechten Sprache« vorgestellt. Er war 6;3 Jahre alt, und die Eltern machten sich wegen der bevorstehenden Einschulung große Sorgen. Sie »hätten vielleicht schon eher etwas unternehmen sollen« — aber einerseits glaubten sie, die Sprache würde sich bis zum Schulbeginn noch bessern, und andererseits wußten sie nicht, an wen sie sich wenden sollten. Sie hatten sich schließlich (als der Junge 5 ½ Jahre alt war) an das Gesundheitsamt und an die HNO-Klinik gewandt, ließen sich aber durch die langen Wartezeiten für einen Untersuchungstermin abschrecken. Endlich riet ihnen eine Arbeitskollegin, sie könnten es doch einmal bei dem Sprachheillehrer der Klinik versuchen.

1.2. Häusliche Verhältnisse

Der Vater arbeitet als Schlosser an dieser Klinik. Die Mutter ist Hausfrau und verdient sich gelegentlich als Raumpflegerin etwas dazu. Bernd hat noch einen 10jährigen Bruder, der in die 5. Klasse (Förderstufe) geht und ein guter Schüler ist. Die Familie besitzt ein Eigenheim in einem Dorf, das etwa 10 km von der Stadt entfernt liegt. Im Haus wohnt noch die Mutter des Vaters.

1.3. Persönliche Anamnese

Schwangerschaft und Geburt verliefen unauffällig — ebenso die frühkindliche Entwicklung. Als Bernd etwa 3 ½ Jahre alt war, fiel den Eltern auf, daß andere Kinder seines Alters »deutlicher sprächen« — auch habe er »Spezialausdrücke« (eine Art Eigensprache) verwendet, z. B. »Dach« für Wasser, leider seien ihnen keine weiteren Ausdrücke in Erinnerung geblieben. Da er praktisch »nie ernsthaft krank« gewesen sei, hätten sie mit ihm auch keinen Arzt aufgesucht.

2. Untersuchungsbefunde

2.1. Allgemeineindruck und Intelligenz

Bernd ist ein körperlich altersgemäß entwickelter Junge. Er wirkt aufgeschlossen und kontaktfreudig — vielleicht ist er als »Nesthäkchen« ein wenig verwöhnt. Er besitzt eine überdurchschnittliche Intelligenz (IQ 113 nach HAWIK). Beim Mann-Zeichen-Test erreichte er sogar einen MZQ von 1,38 nach GOUDENOUGH.

2.2. Sprachlicher Befund

Der Junge wurde mit dem Stammler-Prüfbogen des Verfassers getestet.

2.2.1. Dingkenntnis

Er benannte sämtliche Bilder spontan adäquat, wenn auch meistens erheblich ver-stammelt. Lautrichtig wurden lediglich 4 von 40 Namen gesprochen: Baum, Puppe, Fahne und Gabel. Im einzelnen traten folgende Fehler auf:

2.2.2. Auslassen von Lauten bei Konsonantenhäufungen oder am Wortende

Blume = Lume, Apfel = Apfe, Frosch = Fò, quak = wak, Würfel = Wüefe, Leuchter = Leuder, Treppe = Teppe, Daumen = Daume, Haus = Hau, Fenster = Fender, Kasper = Käber, Schneemann = Neemann, Schwein = Wein, Spinne = Binne, Stern = Däen, zwei = wei, Fuchs = Fù, Klammer = Lammä, Knopf = Nopp, Kreuz = Keu, Gras = Kah... (Vokale mit Akzent wurden ganz kurz gesprochen).

2.2.3. Ersatz von Lauten durch andere

Sch = d oder t: Flasche = Latte, Schuh = Tuh, Wäsche = Wette... oder ch₁: Tisch = Tich.

s = d oder t: Sonne = Tonne, Schlüssel = Nüttel, esse = edde...

z = d oder t: Zange = Tanne, Kerzenständer = Kätte'dendä...

ch₂ = gelegentlich d oder t: Drachen = Tadden, aber: zerbrochen = debochen...

r = h: Ring = Hinn, Brot = P'hot...

ng und nk = nn: Zange = Tanne, Schmetterling = Metterlinn, Schrank = Kann, Springbrunnen = Pinnpunnen... (hier handelt es sich nicht um eine Auslassung, da »ng« und »n« qualitativ verschiedene einheitliche Laute sind).

Ferner Angleichungen, Vertauschungen und Vereinfachung komplexer Lautverbindungen: Strümpfe = Tünte, Wurst = Wu(e)ch (ch₁), Schrank = Kann...

Gelegentlich treten »Restbestände« von Störungen auf, die schon überwunden sind: gerne = däne, zerbrochen = debochen, Glocke = Lotte, Jäger = Leder...

2.2.4. Nachsprechen von Sätzen

Ich esse gerne die süße Suppe = Ich edde däne die düde Duppe.

Der böse Peter hat die Fensterscheibe zerbrochen = Dä böde Peter hat die Fenderdeibe debochen.

2.2.5. Diagnose

Schweres multiples Stammeln — insbesondere: Parasigmatismus, Schetizismus, Rhotazismus und Störungen bei den meisten Konsonantenhäufungen — gelegentlich Gamma- und Kappazismus.

3. Therapieverlauf

3.1. Der äußere Rahmen

Bernd wurde insgesamt 5 Monate betreut. Anfangs kam er einmal wöchentlich für etwa 40 Minuten; vom 4. Monat an zweimal wöchentlich. Die Mutter war bei den Übungsbehandlungen immer dabei, der Vater einige Male.

Die Behandlungen begannen meist mit einem zwanglosen Gespräch über besondere Erlebnisse des Jungen während der abgelaufenen Woche. Es schloß sich eine Phase intensiven Lauttrainings an. Dabei wurden zunächst die »Hausaufgaben« wiederholt. Alle Übungen von Einzellauten, Lautverbindungen und Wörtern wurden während der Übungszeit laufend protokolliert und als Material für das häusliche Training mitgegeben.

Da die Mutter sehr interessiert und kooperationsbereit war, konnte sie die einzelnen therapeutischen Hilfen erfassen und im täglichen Umgang mit dem Jungen anwenden. Ihren Bemühungen ist es zum guten Teil zu verdanken, daß die Sprachbehinderung bis zu Bernds Schuleintritt behoben werden konnte.

Eine weitere wesentliche Voraussetzung für den günstigen Verlauf bildete die starke Motivierung des Jungen: Er wollte unbedingt in die Schule — und er sah ein, daß

er sich mit seiner mangelhaften Sprache blamieren und erhebliche Schwierigkeiten bekommen würde.

3.2. Die Reihenfolge des Abbaus der verschiedenen Störungen

3.2.1. Abbau der Auslassungen (Blume = Lume)

Be'lume, be'lau, Be'lüte, Be'lei, Be'latt ...

Pe'latte, pe'lump, Pe'lombe, Pe'lan ...

Ge'lück, ge'latt, ge'lauben, Ge'lut ...

ke'lein, Ke'lee, Ke'lapper, Ke'lumpen ...

Das eingeschobene stumme »e« konnte allmählich weggelassen werden — die Lautverbindung »bl-« gelang bereits nach 10 Tagen und stimmte den Jungen zuversichtlich. Natürlich wurden Wörter vermieden, in denen Laute vorkamen, die er zu diesem Zeitpunkt noch nicht bilden konnte, also z. B.: sch, s, z, r und ng.

3.2.2. Erlernen des »sch« (Schuh = Tuh, Schneemann = Neemann)

Durch taktile Hilfen wurde unmittelbar nach den ersten Erfolgserlebnissen bei den L-Verbindungen die Lippenrundung für den Sch-Laut gewonnen und dieser auch bald realisiert. Dabei gelangen Konsonantenverbindungen zuerst: sch'nell, sch'lau, sch'mal, Sch'wein ...

Zwischen den beiden Konsonanten mußte zunächst eine Pause (') eingeschoben werden, um die Umstellung der Artikulationsbewegung zu ermöglichen. Allmählich konnte sie verkürzt und schließlich ganz überwunden werden.

Die Bildung von Vokalen nach dem Sch-Laut war für den Jungen insofern schwieriger, als er bei dieser Konstellation das »sch« nicht weggelassen, sondern durch »t« bzw. »d« ersetzt hatte. Er sagte bei den ersten Versuchen, trotz langer Pause, nicht: Sch-uh, sondern: Sch-tuh. Diese eingeschlifene Verbindung erwies sich resistent gegen alle Bemühungen, das »t« verschwinden zu lassen. Wir mußten es durch »h« ersetzen: Sch-hu, Sch-hi, Sch-haf ... Das konnte dann allmählich wegfallen. Wir mußten allerdings sorgfältig darauf achten, daß keine Rückfälle zum »t« auftraten — gegebenenfalls mußte das »sch« zunächst abgesetzt und das »h« + Vokal isoliert gebildet werden, bis man es wieder an das »sch« anschließen konnte.

3.2.3. Erlernen des stimmlosen und des stimmhaften »s« (Sonne = Tonne)

Auch bei der Anbildung des S-Lautes wurden taktile Hilfen benötigt (Breitziehen des Mundes, Zeigen der Zähne, Deuten auf die Artikulationsstelle). Zunächst wurde das stimmlose »s« isoliert gebildet. Die Verbindung mit Vokalen war nur durch Einschieben einer deutlichen Pause und eines »h« herzustellen: sss-'ho, Sss-'häge, sss-'hieben ... , dabei entstanden »schlechte« Wörter, da das »s« im Anlaut stimmhaft gesprochen werden muß. Deshalb gingen wir zunächst auf Wörter mit »s« im Auslaut über: Hau-s, Moo-s, lie-ß, Mu-s, Mau-s ... Die Pause konnte nach einiger Zeit überbrückt werden.

In ähnlicher Weise wurde das »st« als Inlaut geübt: Fen-sss-ter, Mei-sss-ter, Schu-sss-ter ... Zunächst konnte eine der Pausen weggelassen werden: Fen-ster, Mei-ster ... ; dann wurde die Pause verlagert: Fens-ter ... und der natürlichen Sprache angenähert; schließlich wurde sie auf ihre normale Länge begrenzt.

Das stimmhafte »s« gelang zunächst im »Inlaut«: Na-se, Ho-se, Ha-se ... ; eigentlich ist es kein richtiger Inlaut: es ist Anlaut der zweiten Silbe — und war doch offenbar für den Probanden leichter zu bilden als im Anlaut der ersten Silbe: Sonne, sieben, so ... Diese Übungsreihe trat daher zuletzt auf.

3.2.4. Erlernen des »r« (Rose = Hose, Brot = P'hot)

Besondere Schwierigkeiten hatte der Junge beim Erlernen des »r«. Da das Zungen-R nicht erzielbar war, wurde das Zäpfchen-R über einen Gurgel-Laut angestrebt — zunächst klang es mehr wie »ch₂« — war aber als Notbehelf recht wichtig, da es eine ganze Reihe neuer Wörter erschloß. Dem Jungen war natürlich nicht verborgen geblieben, daß beim Zusammenstellen von Übungsreihen für das häusliche Training manche Wörter »tabu« waren, weil er, bei seiner raschen Auffassungsgabe, häufig selbst Vorschläge machte. Nun konnten fast alle Wörter akzeptiert werden — und das bestätigte seine Fortschritte und gab ihm mächtigen Auftrieb. Er kam jetzt zweimal in der Woche.

Die Verbindung des Gurgel- oder Schnarch-Lautes mit Vokalen gelang zunächst wieder nur, wenn ein »h« eingeschoben wurde: r'haus, R'hübe, R'hose, r'hasch... Später konnte das »h« fortgelassen und durch eine kurze »Umstellungspause« ersetzt werden: r'aus, R'übe... bis auch diese verschwand.

Von Anfang an konnten die vorher neu erlernten Laute (sch, stimmloses und stimmhaftes s) in die Übungen mit einbezogen werden — die alten Übungsreihen (ohne »r«) wurden allerdings ständig wiederholt, so daß der Junge eine große Sicherheit bei ihrer Bildung erwarb und nur noch ganz selten »rückfällig« wurde.

Eines Tages kamen Mutter und Sohn ganz aufgeregt zur Therapie: »Ich kann's jetzt!« sagte Bernd. Fast dieselben Worte hatte er wenige Tage vorher seiner Mutter zugerufen. Er hatte in einer Ecke der Stube im Lehnstuhl gesessen und die Reihe der Wörter mit »r« auswendig vor sich hin gesprochen. Es war für ihn wahrscheinlich das beglückendste Erlebnis dieser fünf Monate.

3.2.5. Erlernen des »ng« über »nk« (Junge = Junne)

Plötzlich klappte auch das »nk« im Auslaut — es war natürlich schon mehrfach unter den vorgeschlagenen Wörtern aufgetaucht und probiert worden. Sofort wurde eine möglichst lange Übungsreihe zusammengesucht: Bank, Dank, Frank, Wink, Schrank... Nun mußte nur noch das auslautende »k« von dem korrekt gebildeten »ng« getrennt werden. Wir versuchten es zunächst über eine Verlängerung der Wörter — aber statt des phonetisch richtigen »dang-ken« oder »wing-ken« kam: »dan-ken« bzw. »win-ken«. Wir blieben daher streng beim auslautenden »nk« und konnten eines Tages tatsächlich das »k« weglassen: aus Bank wurde »bang«, aus Tank »Tang«, aus sink »sing«...

4. Diskussion

Der »Fall Bernd« ist in mehrerer Hinsicht bemerkenswert:

4.1. Mangelhafter Informationsstand der Eltern

Noch immer ist der Informationsstand der Eltern behinderter Kinder unzureichend. Das gilt sowohl im Hinblick auf ihre unmittelbaren praktischen Maßnahmen zur Überwindung der Behinderung ihres Kindes als auch im Hinblick auf ihr Wissen über Personen und Einrichtungen, die ihnen helfen könnten (vgl. EGLINS und SCHÄFER »Die sogenannte Früherfassung Sprachbehinderter« in Heft 1/1974 der Sprachheilarbeit).

4.2. Die Bedeutung der Mutter als Ko-Therapeutin

Welche Bedeutung die Mutter für die Sprachentwicklung des Kindes besitzt, da ihr die eine Hälfte des »Sprachkreises« zukommt, hat in eindrucksvollen Beispielen G. L. WYATT nachgewiesen. Das gilt im positiven wie im negativen Sinne. Wenn ihr Kontakt mit dem Kinde gestört ist, wird das häufig zu einer Sprachbehinderung

führen. Umgekehrt kann sie mehr als jede andere Person therapeutisch wirken, wenn der Kontakt in Ordnung ist und — so muß man ergänzen — wenn sie sachgerechte Unterstützung erhält.

4.3. Die Reihenfolge der therapeutischen Maßnahmen

Daß die Reihenfolge, in der man die verschiedenen Einzelstörungen angeht, wichtig ist, braucht nicht besonders hervorgehoben zu werden; vielleicht aber, daß es durchaus eine von der Persönlichkeit des Sprachgestörten her bestimmte Reihenfolge geben kann, die nicht mit »relevanten« Statistiken übereinstimmen muß. Mit anderen Worten: die Therapie sollte individuell angepaßt werden. Meist erhält man während der Therapie, indem man neue Laute oder Lautverbindungen probiert, die Anregungen für den günstigsten nächsten Schritt. Die Therapie kann man als »Verlaufstherapie« bezeichnen — d. h. der Behandlungsplan entwickelt sich allmählich — er steht nicht von Anfang an fest, jedenfalls nicht in allen Einzelheiten.

4.4. Die Stärke der Motivierung des Patienten

Von entscheidender Bedeutung für Erfolg oder Mißerfolg einer jeden Therapie ist die Einstellung des Patienten zu seinem Leiden. Der feste Wille des Jungen, sein Ernst und Eifer haben ganz sicher dazu beigetragen, daß er sämtliche Störungen in verhältnismäßig kurzer Zeit überwand. Dabei kamen ihm sein fortgeschrittenes Alter (seine Schulreife!), seine Intelligenz und der Zwang der Situation zustatten: der Schulbeginn konnte ja nicht verschoben werden.

4.5. Die Bedeutung der Früherfassung Sprachgestörter

Nach dem oben Gesagten könnte man fast glauben, daß der Früherfassung eine so große Bedeutung gar nicht zukomme. Wir haben bei der Stotterer-Therapie die Erfahrung gemacht, daß manche Patienten erst durch einen gewissen Leidensdruck therapiewillig werden. Und wir haben bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern in vielen Fällen kaum Ansatzpunkte für eine gezielte Sprachtherapie finden können, da sie gleichzeitig auch psychisch erheblich retardiert waren. Trotzdem ist die Früherfassung gerade bei der »verzögerten Sprachentwicklung« besonders wichtig. Selbst wenn wir zu dem Schluß kommen, daß eine Sprachtherapie im engeren Sinne noch nicht durchführbar ist, weil sie täglich »fünfminutenweise« bei allen sich bietenden Gelegenheiten stattfinden müßte, dürfen wir die Mutter mit diesem Problem nicht allein lassen. Wir müssen sie befähigen, damit fertig zu werden. Da der Spracherwerb in vielfältiger Weise die gesamte geistige Entwicklung des Kindes beeinflusst und vorantreibt, hat jede ernstliche Verzögerung schwerwiegende Folgen für das Kind.

4.6. Material für das häusliche Training

Wir können die Mutter nicht mit dem »guten« Rat abspeisen: »Sie müssen halt viel mit dem Kind sprechen!« Sie benötigt einen ganzen Katalog von Ratschlägen, den man mit ihr intensiv durchsprechen und ihr nachher schriftlich in die Hand geben sollte. Er reicht von der Förderung grundlegender Funktionen, wie Kauen und Schlucken (MOLLOY, SCHULZE u. a.), über funktionsstärkende Übungen der Lippen und der Zunge und Blaseübungen, über die Steigerung der Aufmerksamkeit und des Interesses des Kindes für Sprachlaute bis hin zur Anbahnung des Sprachverständnisses und des Sprechvermögens, zur schrittweisen Erweiterung des passiven und des aktiven Wortschatzes und zu speziellen Problemen der Lautkorrektur.

Es gibt zwar eine ganze Reihe grundlegender Werke über »Sprachaufbauhilfe« (ATZESBERGER), »Spracherziehungshilfen« (JOSEF/BÖCKMANN), »Sprachfördernde Spiele« (LÖWE, SCHULZE u. a.) — sie sind aber meist zu umfangreich und schrecken

manche Eltern durch ihren hohen Preis ab. Wir haben recht gute Erfahrungen gemacht mit kurzen Aufsätzen über spezielle Probleme der Spracherziehung, die wir den Eltern mitgegeben haben (»Bundesvereinigung Lebenshilfe«, Briefe an Eltern). Auch die »Übungsblätter zur Sprachbehandlung« (WULFF u. a.) eignen sich dafür gut — sie decken nur noch nicht den gesamten Bereich möglicher und notwendiger Hilfen ab. Es fehlt ein Heft, das »ganz unten« ansetzt und Ratschläge für die Eltern sprachentwicklungsverzögerter Kinder systematisch ordnet und zusammenfaßt. Dieses Heft müßte den Spracherwerb von Anbeginn mit seinen Schwierigkeiten und Hemmnissen darstellen und vor allem für den vorsprachlichen und frühsprachlichen Bereich vielfältige Hilfen anbieten.

4.7. Notwendigkeit der Supervision

Natürlich hat Atzesberger recht, wenn er warnt, eine »Sammlung von Hilfeanweisungen« könnte »zu schematischer Anwendung und damit zu Veräußerlichung und Entseelung der Hilfestellung« führen. Deshalb sollte das Material erst nach gewissenhafter Beratung und Einweisung an die Eltern gegeben werden. Außerdem sollte gerade dann, wenn eine fortlaufende Therapie nicht geplant ist, die Verbindung nicht abreißen. Es muß einfach möglich gemacht werden, daß das Kind mehrfach wieder vorgestellt wird. Dabei sollten die Intervalle anfangs möglichst kurz sein — etwa 4 bis 6 Wochen nicht übersteigen.

5. Zusammenfassung

Es wird über einen vor der Einschulung stehenden, überdurchschnittlich begabten 6;3jährigen Jungen mit schwerem Stammeln berichtet. An die Schilderung des Therapieverlaufs schließt sich eine Diskussion an, die u. a. die Bedeutung der Mutter als Ko-Therapeutin und der Motivierung des Patienten hervorhebt sowie Hinweise auf Material für das häusliche Training enthält.

Literatur:

- Atzesberger, M.: Sprachaufbauhilfe bei geistig behinderten Kindern, Marhold Verlag, Berlin 1967.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe: Briefe an Eltern, Vierteljahresschrift, Marburg (insbesondere die Hefte 4, 9, 16, 21, 22, 26).
- Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik: Übungsblätter zur Sprachbehandlung, Folgen 1—18, Verlag Wartenberg & Söhne, Hamburg 50.
- Herzka, H. S.: Die Sprache des Säuglings, Schwabe & Co. Verlag, Basel 1967.
- Josef, K., und G. Böckmann: Spracherziehungshilfen bei geistig behinderten und sprachentwicklungsgestörten Kindern, Marhold Verlag, Berlin 1969.
- Löwe, A.: Sprachfördernde Spiele für hörgeschädigte und sprachentwicklungsgestörte Kinder, Marhold Verlag, Berlin 1973 (3. Aufl.).
- Metzker, H.: Was tun bei verzögerter Sprachentwicklung? In Ztschr. »Lebenshilfe«, Heft 1/1974, Marburg.
- Michels, J.: Frühe Spracherziehung für hörgeschädigte und sprachentwicklungsgestörte Kinder, Marhold Verlag, Berlin 1973.
- Molloy, J. S.: Teaching the Retarded Child to Talk, The John Day Company, New York 1961.
- Schulze, A.: Sprachanbildung und Hörsprecherziehung bei Geistigbehinderten. Dürsche Verlagsbuchhandlung, Bonn/Bad Godesberg 1972.
- Wyatt, G. L.: Entwicklungsstörungen der Sprachbildung und ihre Behandlung, Hippokrates Verlag, Stuttgart 1973.

Anschrift des Verfassers: H. Metzker, Sonderschullehrer, 3550 Marburg/Lahn, An der Zahlbach 2.

Betreuung dysphasischer Kinder in Dänemark

dargestellt am Beispiel Aarhus

Die Mehrzahl der Schüler in der Sprachheilklasse in Aarhus sind sogenannte dysphasische Kinder. Alle diese Kinder mit ihrer defekten oder mangelhaft aufgebauten Sprache scheinen bedeutende psychische Schwierigkeiten zu haben. In der frühen Kindheit, die doch für das Erfahrungsmaterial des Kindes eine besonders fruchtbare Periode ist, übt der fehlende sprachlich-lautliche Kontakt mit der Umgebung einen bedeutenden Einfluß auf die geistige Entwicklung aus. Gerade in der Periode, wo die Sprache angeeignet wird (1½ bis 6 Jahre), haben sie also mit den anderen keinen normalen Erfahrungsaustausch. In der Gruppe, der sie normalerweise angehören sollten, werden sie isoliert, und selbstverständlich reagieren sie in vielen Beziehungen anders. Man wird diese Kinder oft eigensinnig und egozentrisch finden; dies ist eine natürliche Folge ihrer Isoliertheit. Dieses Verhalten ist an sich ein wesentliches Hindernis beim Lernen, weil es großen Einfluß ausübt auf die Motorik, den Intellekt und das Verhalten sowie auf die Sprache. Diese Kinder werden nicht nur sprachlich unreif und retardiert wirken, sondern sie werden auch auf allen anderen Gebieten von ihrer fehlenden Kommunikationsfähigkeit beeinflußt sein. Sie wirken unreif, durchaus nicht schulreif, und man wird deshalb leicht ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten falsch einschätzen.

Wenn wir die sprachliche Entwicklung des normalen Kindes betrachten, wird es klar, daß die fehlende Sprache und die verspätete sprachliche Entwicklung mit der daraus folgenden fehlenden Kommunikation sehr wohl die eigentliche Ursache des niedrigen Funktionsniveaus *sein können*.

Der Hauptausgangspunkt des russischen Psychologen A. R. LURIA ist der folgende: Indem die Sprache allmählich in die Persönlichkeit des Kindes internalisiert wird, wird sie ein wichtiges Werkzeug zur Erweiterung der Erkenntnisse und zur Modifikation der Reaktionen des Kindes (Luria, 1961).

Der letzte Punkt: Die Sprache als Werkzeug zur Modifikation der Reaktionen des Kindes, wie es lernt, auf sprachliche Anweisungen zu reagieren und sein Verhalten danach zu regulieren, verteilt sich auf fünf Stadien:

1. Die Sprache kann nicht als regulierender Faktor dienen, weil sie so wenig mit anderen Funktionen koordiniert ist. *Aber die Sprache kann anderen Einfluß begleiten.* (Zum Beispiel hat der Satz: »Komm, wir gehen ins Haus« isoliert keine Wirkung, kann aber das erwünschte Benehmen unterstützen, indem man das Kind an die Hand nimmt.)
2. Nach sprachlichen Anweisungen werden andere Beeinflussungen *durch das eigene Reden des Kindes* verstärkt. Die Sprache fängt jetzt an, die Handlungen zu regulieren, aber das Kind reagiert weniger auf den Inhalt der Worte als darauf, daß etwas gesagt wird.
3. Das eigene Reden reguliert das Benehmen, und jetzt wird auf die Bedeutung der Worte reagiert. Luria gibt keine genauen Altersstufen für diese Stadien an, aber die dritte Stufe scheint vor dem fünften Lebensjahr keine größere Rolle zu spielen. Diese Stufe des Reifens haben meistens die siebenjährigen Kinder unserer Klasse erreicht.
4. Das Benehmen kann jetzt *durch innere Sprache* (dem Denken angeknüpft) reguliert werden. Die Sprache kann zur Analyse einer Situation verwendet werden,

wodurch neue psychische Muster entstehen. Diese Stufe entspricht normalerweise dem 6. Lebensjahr.

5. Das Kind fängt jetzt an, sprachlich formulierte Regeln aufzustellen. Diese dienen wieder als neue Impulse, und ein kompliziertes selbstgeregeltes System entsteht.

Beobachtungen und Untersuchungen, die auf der Karls-Universität zu Prag vorgenommen wurden, deuten auf einen fast immer bestehenden Zusammenhang der konstitutionell verspäteten Sprachentwicklung mit einer Störung des Vestibularapparates oder der Nervenverbindungen zwischen Cerebellum und Vestibulum samt einer *Störung der Feinmotorik*. Diese nimmt oft die Form des »Ungeschicks« an und ist mit einer starken motorischen Unruhe verbunden; das Kind muß zum Beispiel seine Hände ständig beschäftigt haben, gleichgültig womit.

Die Prognose dieser Störungen, sowohl der sprachlichen wie der motorischen, wird als günstig bezeichnet, aber gleichzeitig wird unterstrichen, daß eine Bewegungstherapie nicht versäumt werden darf. Wenn man diese Beobachtungen mit der oben beschriebenen sprachlichen Entwicklung zusammenfügt, wird es ganz klar, daß es für die Gesamtentwicklung des sprachlich retardierten Kindes sehr fördernd ist, mit Motorik und Rhythmik zu arbeiten.

Schlußfolgerung: Um ein *sprachliches* Resultat zu erreichen, muß man *das ganze Kind* behandeln. Durch gründliche Beobachtungen in verschiedenen Unterrichtssituationen muß der Lehrer geeignete Aufgaben für das Kind finden, Aufgaben, deren Lösung innerhalb der Möglichkeiten des Kindes liegt. Wenn man auf diese Weise den Unterricht auf den Möglichkeiten des Kindes aufbaut, indem man die schwächeren Seiten nicht versäumt, wird man in der Regel ein günstiges Resultat erreichen können.

In der Sprachheilklasse haben wir folgende Arbeitsgrundsätze:

1. Wir versuchen, das Kind in ein seelisches Gleichgewicht zu bringen.
2. Selbsttätigkeit und Selbständigkeit werden gefördert.
3. Den diagnostizierenden Unterricht.
4. Es wird versucht, die Leistungen des Kindes mit Fähigkeiten und Reife in Einklang zu bringen.

Die Reife fast aller Kinder, die zu uns kommen, ist ein bis zwei Jahre rückständig. Sie sind somit nicht schulreif, und so ist beispielsweise ein eigentlicher Leseunterricht schwierig durchzuführen. Das Kind selbst erwartet aber — und die Familie nicht weniger —, daß man das Lesen lernt, wenn man zur Schule kommt. Hierin liegt eine Motivation, die natürlich ausgenutzt werden muß, auch wenn man sich im klaren ist, daß ein eigentlicher Leseprozeß schwerlich oder gar nicht zustande kommen kann, wenn das Kind so unreif und psychisch derart gehemmt ist, wie wir eben gesagt haben, und die sprachliche Entwicklung außerdem kaum das Stadium des 4. bis 6. Lebensjahres überschritten hat.

Es ist jetzt möglich, einige der Funktionen herauszufinden, an denen es dem Kind fehlt, um mit dem Lesen anzufangen. Vor allem muß man dem Kind *die Sprache* der ersten Lesebücher beibringen — sie ist ja dem Kinde völlig neu. Weiter muß man sich mit der schlechten Feinmotorik des Kindes beschäftigen und mit der fehlenden Koordination zwischen Artikulationsbewegungen und Bewegungen der Finger und Arme — vielleicht eine Folge der psychischen Hemmung. Schließlich muß man auf die motorische Unruhe und fehlende Konzentration Rücksicht nehmen, die für diese Kinder charakteristisch sind.

In der Sprachheilklasse haben wir versucht, alle diese Dinge zu berücksichtigen

sowohl bei der Einrichtung der Klasse als auch bei dem Inhalt der gestellten Aufgaben: Die acht Schüler haben je ihren Tisch, die Tische bilden einen Halbkreis. Kürzlich habe ich mein Pult mit einem Klavier ausgetauscht. Der Zweck der Musik ist bei uns keineswegs die schöne Ausführung eines Liedes oder eines Musikstückes. Die Musik ist ein Mittel, um Sprache und rhythmische Tätigkeiten anzuregen. Die sogenannte Musiktherapie ist keine feste Methode, sondern sie muß — wie alles andere mit diesen Kindern — ihren besonderen Bedürfnissen angepaßt sein. Mir waren die »childrens playsongs« eine große Hilfe. Zwei hervorragende amerikanische Musiktherapeuten haben diese Lieder ausdrücklich für retardierte Kinder komponiert. Die Melodie ist anregend und der Text ganz einfach. Wir verfassen den Text selber mit Rhythmus, Tongang und Akzent wie in der täglichen Sprache. Die Lieder werden von Bewegungen begleitet oder von einfachen rhythmischen Instrumenten, die die Kinder bedienen können. Dabei unterstreichen die Bewegungen teils den Rhythmus, teils den Inhalt des Textes, der Drang zur Bewegung wird befriedigt, während die Arbeit mit rhythmischen Instrumenten wie Xylophon und klingenden Stäben dem Training der Konzentration dient. Die verschiedenen Schallgruppen lösen einander ab — also muß man auch das Warten lernen. Ferner werden Kasperle-Puppen einbezogen.

Die Kinder arbeiten viel damit, Plastilin und Ton bildnerisch zu gestalten. An den großen Tischen entlang den Wänden können sie ungestört arbeiten und nachher von ihren Erzeugnissen berichten; auch während sie arbeiten, plaudern sie ganz allein. Diese Kinder, die meistens ungern zeichnen, werden dazu durch Musik stimuliert, indem wir das Gesungene zeichnen, und zwar während wir singen, also als Begleitung der sprachlichen Leistung. Zeichnen, Sprache und Musik stimulieren einander gegenseitig.

Es muß hervorgehoben werden — was auch deutlich aus den obengenannten Beobachtungen hervorgeht —, daß das Modellieren, der Gesang und die Rhythmik für diese Kinder keine rekreativen Fächer, sondern durchaus ein Bedarf sind, der notwendig ist, um all die sprachlichen und motorischen Funktionen in zweckmäßiger Weise zu koordinieren. In dieser spielähnlichen Form ist es möglich, den Kindern Sprache und Erfahrung auf natürliche und nicht zu kindliche Weise zu geben, und dies ist eine Bedingung für die Entwicklung aller sprachlichen Funktionen.

Da der Raum eine Normalklasse von 48 qm ist — selbstverständlich mit guter akustischer Isolierung —, ist hinter den Tischen und an der Seite viel Platz übrig. Um individuelle Arbeit in der Klasse zu ermöglichen, ist der hintere Teil der Klasse mittels zweier doppelter Büchergestelle, die auf der hinteren Wand winkeltgerecht stehen, in drei offene Räume aufgeteilt. In diesen Räumen stehen auf drei Tischen ein Language Master, eine Schreibmaschine und ein Read Master.

In einer Ecke bei der Wandtafel befindet sich ein Elektron-Sprachlabor mit Grammophon und Lautsprecher. Endlich stehen an den langen Wänden zwei große Tische mit einem »Kaoac-Carouselle« mit Plexi-Schirm und zwei Kisten des Lesematerials »Ich spreche und lese«, welches direkt aus der Arbeit mit diesen Kindern hervorgegangen ist. Das Ruhelager ist in der Ecke neben dem Read Master angebracht.

Wenn die Kinder ihre Arbeit beginnen, geht eines zum Sprachlabor, eines zum Language Master, eines zum Read Master und eines zur Schreibmaschine. Sie sind bereits im Gebrauch der technischen Hilfsmittel geschult, und in den Einzellektionen (je 20 Minuten in einem anderen Raum) ist der jedem Kind angepaßte Stoff geprüft und notiert. Das Arbeitsmaterial der Kinder liegt neben den Apparaten, für mich wie für sie so bei der Hand.

Das *Sprachlabor* wird in verschiedener Weise für den sprachlichen Aufbau ausgenutzt. Alle täglichen Ausdrücke von der Klasse wie: »Darf ich sehen?« — »Darf ich auf den Hof gehen?« — »Wann essen wir?« usw. sind mit reichlicher Pause zum Nachsprechen eingespielt. Jeder Satz ist illustriert, so daß das Kind den Ausdruck *hört, sieht und sagt*.

Für die Arbeit gibt es ferner die »*Kombinationsbücher*«. Drei Bücher für Anfänger sind eingespielt, ebenfalls mit reichlicher Pause zum Nachsprechen, so daß man nach einem System lauscht und liest und nach einem anderen System mit gewöhnlichem Sprachtraining arbeitet. Der Wortschatz ist jedoch derselbe. Schließlich sind Kinderbücher eingespielt mit Pausen zum Nachsprechen, ohne Pausen zum Ablauschen, evtl. mit dem Text vor den Augen. Die Kinder arbeiten mit dem Sprachlabor nur kurze Zeit, weil diese Arbeit starke Konzentration erfordert und daher ermüdend ist. Diese Arbeit bedeutet jedoch eine große Stimulierung ihrer Sprache, und für die Kinder, die mit Lese- und Schreibfunktion arbeiten, ist sie ein wirksames indirektes Hilfsmittel beim Buchstabieren.

Beim *Language Master* wird mit einzelnen Sätzen gearbeitet. Jedes Kind hat 6 bis 8 Karten mit einem Text, der aus der Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Kind in den Einzellektionen entstanden ist. Zu jeder Zeit arbeitet je ein Kind mit einigen besonderen Lauten oder Lautverbindungen, und wenn es diese in Einzelwörtern sicher nachspricht, wird der Gebrauch davon in den 6 bis 8 kleinen Sätzen auf dem *Language Master* automatisiert. Die Sätze enthalten Laute und Lautverbindungen, die dem Kind in der spontanen Rede Schwierigkeiten machen. Man muß sie jetzt genau der Fähigkeit des Kindes anpassen, gehörte sprachliche Einheiten in einer Reihenfolge zu reproduzieren. Es ist für den Lehrer eine sehr wichtige Aufgabe, solchen Stoff zu finden, den der Schüler beherrschen kann. Man fängt ein bißchen unter dem tatsächlichen Niveau des Kindes an. Wenn das Kind die Aufgabe nicht lösen kann, ist die Ursache immer bei dem Lehrer zu suchen; das bedeutet nämlich, daß die Aufgabe sprachlich, entwicklungsmäßig und intellektuell nicht der Stufe des Kindes angepaßt ist. Die richtig gestellte Aufgabe wird immer eine Lösung finden, die Kind und Lehrer befriedigt.

Es ist wichtig, in allen Fällen mit kleinen Sätzen zu arbeiten, weil eine sprachliche Einheit nicht wirklich gelernt ist, bevor sie im Zusammenhang der Sprache benutzt wird. In der Klasse arbeitet jedes Kind nach seinem eigenen Programm. Wenn die Arbeit mit dem *Language Master* anfängt, findet das Kind selbst seine Karten, legt sie neben dem *Language Master* auf den Tisch und setzt den Kopfhörer auf. Jede Karte wird dreimal nacheinander gehört und nachgesprochen, bevor sie zur Seite gelegt wird. Wenn alle Karten durchgegangen sind, werden sie zurückgelegt, und der Schüler wird abgelöst.

Außer den eigenen Karten der Kinder haben wir in der Klasse einige eingesprochene und illustrierte Karten-Serien, die bei einer gewissen sprachlichen Fähigkeit von allen benutzt werden können. Schließlich haben einige Kinder eine Karte mit ihrem Namen und ihrer Adresse. Das hören sie immer gern. Es gibt viele Möglichkeiten, die man ausformen kann, je nachdem, wie der Bedarf entsteht.

Die Arbeit mit dem *Language Master* ist eine gute Ergänzung des obengenannten Trainings mit dem Sprachlabor. Man kann sie mit Vorteil so koordinieren, daß die Sätze, die im *Language Master* einzeln eingeübt wurden, auf dem Band in Serier gesammelt werden. Jedes Kind muß dann sein eigenes Band haben, wo die Reihe der Sätze länger und länger wird, übereinstimmend mit den im *Language Master* bearbeiteten Einheiten.

Alle Bänder der technischen Hilfsmittel sind mit sehr deutlichem Rhythmus und Tongang eingesprochen. Wenn das Kind zu lesen angefangen hat und die ganze Zeit dem geschriebenen Text mitfolgt, kommt es im Sprachlabor vom Lesen der Wörter zum Lesen der Sätze mit richtigem Rhythmus und natürlicher Intonation. Diese Arbeit motiviert die Kinder für viele Wiederholungen — dafür weichen sie in der Zusammenarbeit mit dem Lehrer immer mehr zurück. In der Arbeit an der sprachlichen Entwicklung habe ich es für wichtig gefunden, Gesamtheiten einzuüben und anfänglich mit Sätzen zu arbeiten, um dann und wann, wenn die Situation es direkt erfordert, mit der Artikulation einzelner Wörter zu arbeiten. Für diese Kinder *ist eine bessere Kommunikation ein Primärbedürfnis*, und die Kommunikation wird nicht besonders von Fehlern der Aussprache gestört, vorausgesetzt, daß all die wichtigen kleinen Wörter da sind, die die eigentlichen Träger der Information sind und die von sprachlich retardierten Kindern so oft ausgelassen werden. Der aktive Wortschatz des Kindes wird vergrößert und damit die spontane Rede, was ja gerade die Absicht ist. Bei dieser Arbeit wird auf die fehlende oder kurze Konzentration und auf die motorische Unruhe Rücksicht genommen. Während die Kinder arbeiten und sprechen, bewegen sie sich die ganze Zeit.

Die *Schreibmaschine* benutzen alle, vom ersten Versuch, ein kleines Wort mit zwei Buchstaben zu tippen, bis zu umfangreicheren schriftlichen Aufgaben. Um die Feinmotorik und Koordination zu üben, lernen sie, beim Maschinenschreiben laut zu buchstabieren, und es wird ihnen erlaubt, alles zu wiederholen, was ihnen bei selbständiger Arbeit gelingt. Anfänglich legen wir auf das Problem der großen und kleinen Buchstaben kein Gewicht und fangen ganz einfach mit Wörtern an, bei denen der große und der kleine Buchstabe dieselbe Form haben. Das hat für das Kind den großen Vorteil, daß es die Formen der Buchstaben sozusagen geschenkt bekommt, denn gerade die manuelle Reproduktion der Formen wird sehr oft durch Richtungsstörungen und unreife Feinmotorik erschwert.

Während somit jeweils vier Kinder ihre Sprachfähigkeiten an den technischen Hilfsmitteln selbständig üben, muß der Lehrer mit den übrigen Kindern arbeiten.

Sicher haben alle Kinder der Sprachheilklasse immer wieder Sprache nötig, aber auch Perceptionstraining, Erfahrungen und Erlebnisse, die mit den sprachlichen Leistungen Hand in Hand gehen. Das erste Lernen der Buchstaben wird durch entsprechende Mundbewegungen ergänzt, weil sprachlich retardierte Kinder sehr oft akustisch schwach sind. Also muß ihr Lernen auf visueller Grundlage aufgebaut sein bei gleichzeitiger Einübung des Akustischen. Die Buchstaben werden dann noch in Ton und Plastilin geformt, immer in Verbindung mit sprachlichen Leistungen.

Einige Buchstaben werden von Kindern dargestellt (zwei Kinder bilden ein b auf dem Fußboden, so daß der eine den langen Strich und der andere den Bogen repräsentiert). Wenn es sich um ein p handelt, muß der »Bogen« sich auf den Tisch bequemen, so daß der lange Strich deutlich nach unten ragt. Bei dieser einfachen Dramatisierung begreifen die Kinder zugleich »auf und ab«.

Wenn man auf fehlerfreie Realisation der Sprache Anspruch erhebt, kann das zu einem korrekten — aber kleinen — Wortschatz führen, der auf weitere Kommunikation hemmend einwirkt. Die sprachliche Stimulation dagegen kann dem Kind eine reiche und variierte Sprache geben, woraus sich persönliche und soziale Entwicklung und gute Kommunikation ergeben.

Anschrift der Verfasserin: Jytte Jordahl, Aarhus/Dänemark, Sprachheilkasse.

Umschau und Diskussion

Legasthenie

Ein Fernstudienprojekt im Medienverbund für Eltern, Lehrer und Erzieher
(Beginn: Herbst 1974)

1. Das Projekt »Legasthenie«

Zur Zeit wird vom Süddeutschen Rundfunk und vom Südwestfunk das Projekt »Legasthenie« vorbereitet, das ab Herbst 1974 auch im norddeutschen Raum ausgestrahlt wird. Das Gesamtprojekt besteht aus 7 Fernsehsendungen (7 x 30 Minuten), 25 Hörfunksendungen (25 x 30 Minuten), 1 Begleitbuch für Eltern und Erzieher, 5 Studienbegleitbriefen für Lehrer und Studenten.

2. Ziel des Fernstudienprogramms

Aufgabe des Fernstudienprogramms ist es,

- über das Problem der Legasthenie aufzuklären,
- Eltern Hilfestellung bei der Bewältigung von Problemen mit lese-rechtschreib-schwachen Kindern zu geben,
- eine möglichst große Zahl von Lehrern zu befähigen, Ursachen und Erscheinungsbild der Legasthenie zu erkennen,
- Lehrer und Eltern in die Lage zu setzen, die Lese- und Rechtschreibleistungen legasthenischer Kinder an Hand der vorgeschlagenen Arbeitsmaterialien zu verbessern und
- Kenntnis über Institutionen und Therapiemöglichkeiten zu vermitteln, an die in schweren Fällen Kinder und Eltern zu verweisen sind.

3. Der Medienverbund

Während die Fernsehprogramme und das Begleitbuch sich vor allem an Eltern und Erzieher richten, wenden sich die Hörfunksendungen und die Studienbegleitbriefe insbesondere an Lehrer und Studenten. Das Gesamtangebot kann aber auch von allen Zielgruppen genutzt werden. Das Begleitbuch für die Fernsehsendungen erscheint im Herbst 1974. Die Studienbegleitbriefe »Legasthenie« können beim Beltz Verlag, 694 Weinheim, Postfach 1120, bezogen werden.

4. Inhalte des Fernstudienprogramms

Die Fernsehsendungen (jeweils montags 19.30—20.00 Uhr ab 4. 11. 1974 im Programm des NDR/RB/SFB) beschäftigen sich mit folgenden Themen (Arbeitstitel):

- Sendung 1: Lesen und Schreiben mangelhaft — Das Problem der Legasthenie
- Sendung 2: Erscheinungsformen der Legasthenie
- Sendung 3: Grundlagen der Therapie
- Sendung 4: Spiel- und Beschäftigungstherapie
- Sendung 5: Musikmalen und andere Arbeitstechniken
- Sendung 6: Akustische Differenzierungsübungen
- Sendung 7: Eltern helfen ihren legasthenischen Kindern.

Das Begleitbuch zur Fernsehreihe vertieft die dargebotenen Hilfen und gibt weiterführende Hinweise zur Therapie lese-rechtschreib-schwacher Kinder.

Die Inhalte der Hörfunksendungen gliedern sich in zwei Blöcke. Der erste Block (Sendungen 1—8) zeigt im wesentlichen die Probleme der Erscheinungsformen und der Diagnostik. Der zweite Block (Sendungen 9—25) befaßt sich ausführlich mit der Therapie

der Lese-Rechtschreib-Schwäche sowie mit Fragen der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule.

Jeweils dienstags 17.30—18.00 Uhr ab 3. 9. 1974 im Programm des NDR:

I. Ursachen und Erscheinungsformen der Legasthenie

- 1: Muß heute von einer Epidemie der Legasthenie gesprochen werden? (Angermaier)
- 2: Rechtschreibleistung und Rechtschreibfehler (Valtin)
- 3: Wie können Intelligenz und Leseleistung bestimmt werden?
- 4: Gerüchte über die Legasthenie (Angermaier)
- 5: Welche Ursachen hat die Legasthenie? (Angermaier)
- 6: Begabungsmängel der Legastheniker (Angermaier)
- 7: Persönlichkeitsmerkmale von Legasthenikern (Müller-Wolf)
- 8: Prinzipien der Förderung von Legasthenikern (Valtin)

II. Hilfen für das legasthenische Kind

- 9: Schulische Richtlinien und die Rechtslage des Legasthenikers (Heyse)
- 10: Wie soll der Förderunterricht organisiert werden? (Meyer)
- 11: Neue Freude am Lesen und Schreiben (Angermaier)
- 12: Ein Training der Aufmerksamkeit (Wagner)
- 13: Warum Spieltherapie? (Detzkies)
- 14: Erste Übungen mit Klängen, Lauten und Buchstaben (Schneider-Rumor)
- 15: Eine Übungsfolge zur phonematischen Diskrimination (Schneider-Rumor)
- 16: Die Steigerung der Lesefertigkeit I (Meyer)
- 17: Die Steigerung der Lesefertigkeit II (Meyer)
- 18: Das Training bei verschiedenen Wahrnehmungsfehlern und die sprachheilpädagogischen Aspekte der Legasthenie (Heinrichs)
- 19: Die Behebung von Wahrnehmungsfehlern und der Ablauf von Förderstunden (Heinrichs)
- 20: Übungen zur Behebung des Regelsyndroms (Meyer)
- 21: Zum Thema Diktat (Angermaier)
- 22: Außerschulische Möglichkeiten der Förderung (Stobberg)
- 23: Was Eltern beachten sollten (Bröhl)
- 24: Elternbetreuung von Legasthenikern nach verhaltenstherapeutischem Modell (Machemer)
- 25: Das neue Verständnis der Legasthenie und seine Auswirkungen (Angermaier)

Das Projekt »Legasthenie« wird von den Rundfunkanstalten in Zusammenarbeit mit Vertretern der Wissenschaft und dem Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen produziert. Dem Projektteam gehören an: Prof. Dr. M. Angermaier, Köln, Hans Meyer, Winsen/Luhe, Marliese Schneider-Rumor, Köln, Dr. Renate Valtin, Hamburg.

Das Projektteam wird durch einen wissenschaftlichen Beirat unterstützt, dem Vertreter des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, der Kultusministerien, der Rundfunkanstalten u. a. angehören. Weitere Auskünfte zum Projekt »Legasthenie« erteilt die Abteilung Weiterbildung III — III. Fernsehprogramm, z. H. Herrn Dr. Gerhard Vogel, Norddeutscher Rundfunk, 2 Hamburg 54, Postfach, Telefon (040) 413-29 26.

Kongreß in Innsbruck 1975

Vom 5. bis 7. Mai 1975 findet in Innsbruck ein Kongreß der Österreichischen Arbeitsgemeinschaft für Heilpädagogik (mit internationaler Beteiligung) statt.

Thema: Heilpädagogik — Gegenwart und Zukunft.

Vormittags Vorträge in pleno, nachmittags Arbeitskreise (Vorschulerziehung, Ausbildungsfragen, integrierte Schule, Test-Problematik, Teilleistungsschwächen, Früherfassung, Dokumentation, geschützte Werkstätten, Ganztagschule, medikamentöse Behandlung).

Anmeldung für wissenschaftliche Beiträge bis 30. November 1974 an: Sonderschulinspektorat, 1150 Wien 15, Gassgasse 8—10.

Dr. H. Krisper, Kongreßbüro

Aus der Organisation

Bericht des Landesgruppenvorsitzenden Baden-Württemberg

Anläßlich des Vorstandswechsels im Oktober 1973 wurde vom bisherigen Landesvorsitzenden Prof. Dr. A. Zuckrigl ein Gesamtbericht über die wichtigen Ereignisse während seiner Amtszeit gegeben. Ein beträchtlicher Teil der hier zu berichtenden Fakten ist darin enthalten.

Der neue Vorstand der Landesgruppe Baden-Württemberg möchte zunächst dem bisherigen Vorstand unter Leitung von Herrn Kollegen Zuckrigl für alle geleistete Arbeit danken. Der neue Vorstand gedenkt, die Arbeit in der Landesgruppe Baden-Württemberg mit der bewährten Zielstrebigkeit des alten Vorstandes fortzusetzen.

Während der hier darzustellenden Berichtsphase von Oktober 1973 bis zur Niederschrift des Berichts im Sommer 1974 ist folgendes mitzuteilen:

1. Die Mitgliederzahl zeigt eine erfreuliche Aufwärtsentwicklung. Seit Übernahme des Landesvorsitzes durch den jetzigen Vorstand sind 40 Neuzugänge erfolgt, der Mitgliederstand per Juli 1974 beträgt 109.
2. Die im obengenannten Bericht erwähnte Resolution der Landesgruppe Baden-Württemberg, die am 26. Juli 1973 dem Kultusministerium vorgelegt wurde (siehe Abdruck in Heft 1 [1974], S. 28 f. dieser Zeitschrift), wurde von Herrn Ministerialrat Dr. Katein zunächst mündlich dem Vorsitzenden dahin gehend beantwortet, daß der Inhalt der Resolution in den jetzt anstehenden Überlegungen zur Verbesserung der Frühbetreuung, der Sprachheilambulanz und der schulischen Arbeit mitverarbeitet werde. Eine ausführliche Antwort ist in Kürze in Aussicht gestellt; der ständige Kontakt mit dem Vorstand der Landesgruppe ist als erfreulich zu bezeichnen. Ein Markstein dieses engen Kontaktes ist die Tatsache, daß eine am 18. Juni 1974 stattfindende amtliche Fortbildungstagung für Lehrer an Sonderschulen für Sprachbehinderte in Nürtingen mit einer Mitgliederversammlung der Landesgruppe Baden-Württemberg synchronisiert wurde.
3. Die Mitgliederversammlung der Landesgruppe Baden-Württemberg hat am 18. Juni 1974 beschlossen, Herrn Ministerialrat Dr. Werner Katein vom Kultusministerium Baden-Württemberg wegen seiner Verdienste um den Ausbau des Sprachbehindertenwesens in diesem Bundesland zum Ehrenmitglied der Landesgruppe zu ernennen. Die in der Amtszeit von Herrn Dr. Katein erfolgten Maßnahmen sind im obengenannten Bericht des alten Landesgruppenvorstandes enthalten.
4. An den Ausbildungsstätten Heidelberg und Reutlingen ist mit Beginn des Sommersemesters 1974 (Heidelberg zur Zeit ausgesetzt) das grundständige Studium der Sonderpädagogik möglich. Das bisherige postgraduale Studium läuft daneben weiter, jedoch auch nach einer neuen Ordnung. Es sind zwei sonderpädagogische Fachrichtungen zu studieren, davon eine als Hauptfach. Nur die als Hauptfach studierte Behindertenpädagogik führt zur Schulfakultas, jedoch kann in einer unterschiedlich angesiedelten Erweiterungsprüfung die Nebenfachrichtung ebenfalls hauptfachmäßig aufgewertet werden.
5. Der Ausbau des Netzes von Beratungsstellen für Sprachbehinderte schreitet voran. Nicht zufriedenstellend sind die Ausstattung und die personale Situation. Letztere wird mit mehr oder weniger großen Deputatanteilen bzw. Überstunden abgedeckt. Der Ausbau dieses Netzes wird in Zukunft — da er zweifellos Priorität besitzt — mit besonderer Aufmerksamkeit verfolgt werden müssen.
6. Auch die ambulante Betreuung sprachbehinderter Kinder basiert auf gesonderter Erlaßregelung. Materielle und personale Verstärkung sind Schwerpunkte des derzeitigen Status.
7. In der Berichtszeit wurde eine Anzahl von Klassen für Sprachbehinderte etabliert, die sich zum Teil zu Grundschulsystemen weiterentwickelt haben. So sind die Schulen in Reutlingen und Sindelfingen bereits in einem beträchtlichen Ausbaustadium, so daß sie als Ausbildungsschulen für Reutlingen dienen. Weitere Klassen und Grundschulteilteile sind ebenfalls im Auf- und Ausbau.
8. Der Ausbau von Sonderschulkindergärten für Sprachbehinderte läßt zu wünschen

übrig. Im Zusammenhang mit der Prioritätszumessung für die Frühbetreuung wird dieser Frage ebenfalls erhöhte Aufmerksamkeit zugewendet werden müssen.

9. Für die Bedeutung dieser Wichtigkeit der Elementarphase spricht die Tatsache, daß das Kultusministerium eine gesonderte Fortbildungstagung für Mitarbeiter in Beratungsstellen in der Staatlichen Akademie Coburg (Mai 1973) arrangierte, die der Berichterstatter leitete.

10. Als erfreulich muß die Tatsache verbucht werden, daß Belange der Sprachbehindertenpädagogik zunehmend fester Bestandteil des Studiums aller Behindertenrichtungen geworden sind. Sie sind Prüfungsfach. Hierzu gehören sprachwissenschaftlich-phonetische Bestandteile, die in beiden Ausbildungsstätten unseres Bundeslandes durch gesonderte Lehrstühle vertreten sind (Reutlingen: Prof. Dr. Scholz).

Orthmann

Mitgliederversammlung der LG Baden-Württemberg

Die LG Baden-Württemberg hielt am 18. Juni 1974 eine Mitgliederversammlung in Nürtingen ab. Der fachliche Rahmen war durch Gleichschaltung mit einer amtlichen Fortbildungstagung für Lehrer an Sonderschulen für Sprachbehinderte abgesteckt. Das Rahmenthema hieß: Verhaltensmodifikationen bei stotternden Schülern im Unterricht. Zu diesem Rahmenthema hielt Herr Prof. Dr. E. Westrich (Mainz) den Hauptvortrag. Ausgehend von der Darstellung logopädischer und erzieherischer Aufgaben liegt der Akzent in der Umerziehung und Umstrukturierung von Stotterern in einem weitgefaßten Verhaltenstraining. Für die

Ingangsetzung und Stabilisierung solcher Verhaltensmodifikationen ist eine Langzeiteinwirkung, wie sie in der Sprachheilschule möglich ist, ein besserer Hebel. Weniger die Arbeit an den äußeren Symptomen, vielmehr die Korrektur der gesamten Lern- und Leistungshaltungen des Schülers sind geeignet, die dem Stottern zugrunde liegenden Fehlhaltungen anzugehen.

In drei Arbeitsgruppen, die von Herrn Dozent Braun (Reutlingen), Herrn Sonderschulrektor Hampel (Eßlingen) und Herrn Sonderschulrektor Hartig (Heidelberg) geleitet wurden, erfolgte eine vertiefende Diskussion, wobei jeweils kurze Einführungsreferate spezielle Schwerpunkte setzten.

Eine Plenumdiskussion unter Leitung von Prof. Dr. Zuckrigl (Heidelberg) beendete den fachlichen Teil, der eingangs von Herrn Ministerialrat Dr. W. Katein (Kultusministerium Stuttgart) und Herrn Prof. Dr. Orthmann (Reutlingen) eröffnet wurde.

Die Fortbildungstagung war von etwa 170 Teilnehmern besucht. In der Mitgliederversammlung der Landesgruppe Baden-Württemberg begrüßte der Vorsitzende, Prof. Dr. Orthmann, die Anwesenden und gab einige Neuerungen in der Verbandsarbeit und dem Sprachbehindertenwesen unseres Landes zur Kenntnis. Als besonders erfreulich muß die positive Entwicklung der Mitgliederzahl vermerkt werden. Neben weiteren Mitteilungen aus dem Vorstand, Programmvorschlügen für die nächste Mitgliederversammlung und der Wahl der Delegierten zum Bundeskongreß in Kiel wurde Herr Ministerialrat Dr. Katein zum Ehrenmitglied der Landesgruppe Baden-Württemberg ernannt. Orthmann

8 Tiergeschichten in bunten Bildern

für Kinder im Vor- und Grundschulalter zur allgemeinen Förderung der Sprache und zur Therapie von Sprachstörungen

von Heidi Rothenbach

je Doppelbildfolge 4,20 DM

Bildfolge 1/2: Katze/Hund

Bildfolge 5/6: Igel/Vogel

Bildfolge 3/4: Pferd/Esel

Bildfolge 7/8: Löwe/Elefant

Je zwei Bildfolgen sind (vorder- und rückseitig) in filmartigem Handlungsablauf zu je 5 Bildern auf kräftigem Karton hergestellt. Originalgröße je Bild 14,8 x 18,5 cm

Verlag und Auslieferung:

Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41

Bücher und Zeitschriften

Anton Straub: Die Förderung des Legasthenikers in der Schule. Mit einem Beitrag von **Michael Atzesberger: Psychologisch-pädagogische Grundfragen der Legasthenikerhilfe.** Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974. 280 Seiten mit Abbildungen. Kartoniert 18,— DM.

Im Vorwort des Buches stellt die Redaktion Pädagogik des Klett-Verlages gleich eingangs fest, daß die Vielfalt der Theorien und empirischen Untersuchungen zum Problem der Legasthenie durch dieses Werk nicht um eine neue Variante erweitert wird. Es ist somit auch tatsächlich vorwiegend »aus der Praxis für die Praxis« geschrieben und soll dem noch immer bestehenden Notstand vieler Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwäche abhelfen. Es wird zu diesem Zweck hauptsächlich ein in sich abgeschlossener, zwei bis drei Schuljahre umfassender Lehrgang geboten, der sich für Legasthenikerklassen und -kurse gleichermaßen gut eignen soll.

Nachdem Atzesberger sozusagen die Grundlagen für die praktischen Hilfen aus den zahlreichen Erkenntnissen über die Legasthenie zusammengetragen hat (Begriffe, Erscheinungsformen, Ursachen und Folgen, Diagnostik, Prophylaxe usw.), beschreibt Straub die Förderungsmöglichkeiten für den Legastheniker in der Schule übersichtlich und eindringlich. Besonders wertvoll wird das Buch durch die zahlreichen Übungsbeispiele und Übungsformen, durch eine umfangreiche Literaturliste und die Angabe vieler Arbeitsmittel und Arbeitshilfen. Erlasse zur Legasthenikerhilfe aus den einzelnen Bundesländern erhöhen nochmals den Informationswert dieser empfehlenswerten Veröffentlichung.

Arno Schulze

H. Weinert: Die Bekämpfung von Sprechfehlern. Verlag Volk und Gesundheit, Berlin/DDR. 13,80 Mark.

Weinerts Buch erlebt nunmehr seit 1938 mit Recht die 7. Auflage. Veraltete methodische Anweisungen, nichtbewährte Apparate, einige Lautgebärden sind weggelassen, neue Erkenntnisse, Hinweise und Literaturangaben hinzugefügt worden.

Das neue Buch bietet trotz der beabsichtig-

ten Gerafftheit in seiner umfassenden Vielseitigkeit eine gute methodische Bestandsaufnahme für die Sprachbehandlung von gehörlosen, schwerhörigen und sprachbehinderten Kindern.

Es fällt daher dem Leser selbst zu, die für die jeweilige Störung zweckmäßige Hilfe nach eigenem Ermessen und Können auszusuchen und zu probieren, weil es eine alleingültige Methode nicht geben kann.

Erfreulicherweise betont der Verfasser mit Recht die sprachtherapeutischen Prinzipien der minimalen, mühelosen Aktion, der sprech- und entwicklungspsychologischen Fundierung, der konsequenten Beachtung der hygienischen Stimm- und Atemführung und bevorzugt deshalb statt der passiven (Sonden, Finger, Spatel) die aktiven und ableitenden Methoden der Lautanbahnung und Lautkorrektur, vor allem bei hörenden Kindern, ohne erprobte ältere Erfahrungen grundsätzlich abzulehnen.

Weinert weist auch, allerdings etwas kurz und unvollständig, auf verschiedene bewährte Apparate hin. Auf diesem technischen Sektor geht allerdings die Entwicklung sehr schnell weiter, auch mit Apparaten, die die Kinder allein zu Hause benutzen können. Man kommt deshalb nicht darum herum, sich auch mit der Verwendbarkeit von Studienrecorder, Hörtrainer, Language Master, mit dem Sprachlabor u. a. zu befassen.

Für das Studium zum Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachheillehrer, zum Logopäden oder Sprachtherapeuten bietet Weinerts Buch eine gute Zusammenfassung der maßgeblichen Sprachbehandlungsmethoden und somit eine ausgezeichnete Orientierungshilfe. Darüber hinaus kann die umfangreiche Fachliteraturangabe mit über 400 Titeln für das theoretische und praktische Studium, für Fachreferate und wissenschaftliche Prüfungsarbeiten sowie für Promotionen ein guter Wegweiser sein.

Weinerts Buch dürfte daher bei keinem Therapeuten oder Lehrer im Bücherschrank fehlen, die es sich zur Lebensaufgabe gemacht haben, Hör- und Sprachgeschädigten zu helfen und ihnen den Weg durchs Leben zu erleichtern.

J. Wulff

Peter Hagmüller: Versuchsbegleitende Forschung an Gesamtschulen. Die englische *Comprehensive School* als Gegenstand empirisch-pädagogischer Begleituntersuchungen. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1973. 430 Seiten. Kartoniert 30,— DM.

Die in jüngster Zeit aufgekommenen und besonders verstärkten Bemühungen um eine weitergehende Integration behinderter Schüler in das Regelschulsystem legen auch für Behindertenpädagogen wiederum eingehendere und auf den neuesten Stand gebrachte Kenntnisse um die »Normalschulen« nahe. Im Zuge des Ausbaues der Gesamtschulen muß in dieser Hinsicht gerade der Eingliederung behinderter Kinder in diese Schulen unsere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Dazu benötigt man noch viel mehr als bisher ein umfassendes Wissen über die Probleme der Gesamtschulen, damit wir fundierter begreifen, in welches »Gebilde« wir eigentlich unsere behinderten Schüler hineinbringen sollen.

So sollte die exakte wissenschaftliche Erforschung des Gesamtschulfeldes eine vordringliche Aufgabe auch der pädagogischen Forscher sein.

Aus dem behindertenpädagogischen Raum ist uns in dieser Beziehung — so weit wir sehen — noch wenig geboten worden, und so ist es nicht uninteressant zu erfahren, wie die Forschung gerade bestimmte Schulversuche richtungweisend und unter Umständen korrigierend begleiten kann und muß. In dieser Lage auf Forschungserfahrungen des Auslandes zu blicken, kann dabei z. B. unsere Entscheidung für oder gegen eine absolute Integration Behinderter nur erleichtern. So wird uns die Schrift von Hagmüller zu einer ganz wertvollen Hilfe, berichtet sie doch u. a. von Gesamtschuluntersuchungen über die Organisationsstruktur, das Aufnahme- und Einstufungsverfahren, über Maßnahmen der Differenzierung, über die Struktur und die Inhalte der Schulstufen, über soziale Bereiche und über Durchlässigkeit, Schüleraktivitäten und vieles andere mehr. Wenn hier auch englische Gesamtschulen bearbeitet werden, können wir doch wegen so mancher Übereinstimmung oder Ähnlichkeit zwischen dem englischen und unserem Gesamtschulsystem einige sich bei der Lektüre des Buches aufdrängende Einsichten durchaus anerkennen. Da Hagmüller an englischen Forschungsbeispielen ferner noch beschreibt, wie man bei empirisch-pädagogischen Begleituntersuchungen

vorgehen sollte, ist sein Buch auch für Studierende der Behindertenpädagogik zu empfehlen.

Arno Schulze

Hermann Müller: Überwindung von Sprachbarrieren. Sachverhalte — Hintergründe — Konsequenzen für die Spracherziehung. Herderbücherei, Band 9007. Verlag Herder, Freiburg im Br., 1973. 128 Seiten. Kartoniert 6,90 DM.

Der ehemalige Realschullehrer und heutige Frankfurter Soziologe Hermann Müller stellt in diesem Taschenbuch verschiedene Forschungsergebnisse zum Problemkreis »Sprachbarrieren« der Schulpraxis zur Verfügung, ... »um dem Lehrer, der vor dem Problem der Sprachbarrieren innerhalb der Schule steht und diese Schranken für Erziehung und Bildung abzubauen bemüht ist, einen Dienst zu leisten« (aus dem Vorwort).

Diese Handreichungen für die Praxis zeichnen sich aus durch eine wohlthuende Schlichtheit der Beispiele aus dem Familien- und Schulleben und bieten gute Lehren sprachlicher Darstellung, sie scheinen auch in ihrer mehr pluralistisch-theoretischen Grundlegung besser geeignet, Lehrer und auch Eltern zur angemesseneren und zweckdienlicheren Sprachanwendung zu gewinnen, als allzu einseitig ideologisch ausgerichtete Schriften zu diesem Problem. Besonders gut sind die Analysen zur Lehrersprache im Unterricht und zur sprachlichen Situation der Gastarbeiterkinder in der Schule.

Arno Schulze

K. H. Flehinghaus: Kommunikation Hörsprachgeschädigter. Teil I (148 Seiten): Verbalfreier Ausdruck und Persönlichkeit. Teil II (158 Seiten): Sprachleistungen und Sozialisation. Audax-Verlag, Kettwig/Ruhr, 1971/1972. Kartoniert.

Aufgrund »statistisch gesicherter Ergebnisse und Befunde... umfangreicher empirisch-analytischer Untersuchungen und Verfahren, die der Verfasser vornehmlich in den Bildungseinrichtungen für extrem Hörsprachgeschädigte durchführte« (Vorwort Teil I, Seite 5), wobei er auch Vergleichsgruppen in Grund- und Hauptschulklassen heranzog, kommt Flehinghaus zu interessanten Aussagen über Persönlichkeit, Sprachleistungen und Sozialisation schwer Hörbehinderter. Aus dieser auch stark sozialpsychologisch ausgerichteten Situationsanalyse sollen sich »praktikable pädagogische Handlungsweisen

für die Bildungsarbeit am Gehörlosen und Möglichkeiten seiner sozialen Eingliederung ableiten und vorschlagen lassen« (Band I, Seite 10). Derartige Vorschläge kommen dann vor allem im Teil II ab Seite 124 zur Geltung, sie können auch dem Sonderschullehrer für Sprachgeschädigte und jedem Sprachtherapeuten gute Denkanstöße zur Planung seines praktisch-therapeutischen Vorgehens liefern.

Arno Schulze

J. Wulff: Sprechfibel, illustriert von Helga Rothenbach. Ernst Reinhardt Verlag, München. 5,50 DM.

Anlässlich der 5. Auflage der »Sprechfibel« von Wulff sei erneut auf diesen »Bestseller« im Bereich des sprachtherapeutischen Arbeitsmaterials hingewiesen. Worin sind die Gründe für den Erfolg des nun bereits seit neun Jahren erscheinenden Buches zu sehen? Wesentlich ist zweifellos, daß dieses Arbeitsbuch die für die Effektivität in der ambulanten Sprachbehandlung so entscheidende Aufgabe: Hineintragen der Sprachübungen in das Elternhaus, erleichtert hat. Es ist sowohl für den Therapeuten als auch für den Gebrauch durch die Eltern geschrieben und erfüllt seinen Zweck am besten, wenn es vom Therapeuten als Basis bei der Anleitung der Eltern zum selbständigen Weiterüben benutzt wird. Die im allgemeinen sehr schematisierten Bilder schaffen bei den Vorschulkindern Sprechmotivationen: die wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Sprachübungen. Eine Bildauswahl zu treffen ist daher schon nötig, weil nicht mehr alle Bilder zeitgemäß sind. Die Schwarzweiß-Zeichnungen erlauben das Buntmalen und fördern damit nicht nur die Identifikation der Kinder mit »ihrem« Buch, sondern die Farbe kann auch als Kontrollmöglichkeit für den jeweiligen Leistungsstand eingesetzt werden (was gut gesprochen wird, darf angemalt werden). Die Vers-Sammlung, Abzählreime und Schnellsprechübungen regen ebenfalls zum freudigen Mittun an.

Ein weiterer entscheidender Grund für das anhaltende Interesse an der »Sprechfibel« mag ihre Verwendungsmöglichkeit für verschiedene Formen von Sprachstörungen sein. Angelegt in ihrem äußeren Aufbau nach artikulatorischen Gesichtspunkten, ist sie zunächst für die Stammlerbehandlung gedacht. Die Seiten mit den Hauch- und Rufübungen und mit den Nasallauten eignen sich jedoch z. B. gut für die Korrektur der

Stimmgebung. Die Bildreihen, die einem Satzschema untergeordnet sind, lassen sich zur Dysgrammatikerbehandlung und die zum Teil suggestiven Situationsbilder sowie das Vermaterial für die Stotterer-Polterer-Behandlung verwenden.

Joachim Radtke

G. P. F. Schmuth: Kieferorthopädie. Grundzüge und Probleme. Mit einem Beitrag von E. Clar. Georg Thieme Verlag, Stuttgart 1973. 254 Seiten mit 165 zum Teil zweifarbigen Abbildungen in 205 Einzeldarstellungen. Flexibles Taschenbuch, 17,80 DM.

Die Einführung in dieses Fach der Zahnheilkunde ist auch für Sprachtherapeuten und Sonderschullehrer von Bedeutung, sollten diese doch häufig mit Zahnmedizinern direkt zusammenarbeiten oder zumindest wissen, daß sie und wann sie ein Kind zur kieferorthopädischen Behandlung schicken müssen. Jedenfalls aber müssen sie auch zahnmedizinische und kieferorthopädische Behandlungsberichte in den Schülerakten lesen, verstehen und für die pädagogische Arbeit sachangemessen zu verwenden wissen. Dazu kann nun das vorliegende Taschenbuch in vorzüglicher Weise dienen: Es ist übersichtlich angelegt, sehr anschaulich geschrieben und handelt die Grundzüge und Probleme der Kieferorthopädie gut informierend ab, wobei auch ihre Grenzen durchaus gesehen und abgesteckt werden. Wir lesen u. a. von den Definitionen und vom Umfang dieses Fachgebietes, über die Maßnahmen zur Vorbereitung einer kieferorthopädischen Behandlung, über die Behandlungstechnik, Behandlungszeit, Behandlungsergebnisse und Spätkontrollen sowie über besondere kieferorthopädische Aufgaben (Chirurgie, Prothetik, Bißstützapparate usw.). Die vielen Röntgenbilder und andere Abbildungen tragen insbesondere bei einem medizinischen Laien zu einem relativ leichteren und besseren Verständnis bei.

Arno Schulze

Neue Preise für Übungsblätter

Infolge starker Kostensteigerungen mußten wir die Preise für Übungsblätter zur Sprachbehandlung ab 1. 7. 74 um durchschnittlich 15% erhöhen.

Auf Wunsch senden wir neue Bestellzettel.

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50

Theodorstraße 41

Wir bieten wissenschaftliche Informationen, Literaturhinweise und andere einschlägige Auskünfte für erziehungswissenschaftliche sowie heil- und sonderpädagogische Forschungen, Examensarbeiten usw. Nähere Vereinbarungen nach Angabe Ihres Arbeitsthemas und Ihrer Informationswünsche nur unter Beifügung eines frankierten Rückantwort-Briefumschlages und 1,— DM Bearbeitungsgebühr in Briefmarken durch Frau Gabriele Teichmann, 6382 Friedrichsdorf/Ts., Talstraße 42.



HANSESTADT LÜBECK

Die Hals-Nasen-Ohren-Klinik des Städt. Krankenhauses Süd (Chefarzt Prof. Dr. med. Timm) sucht

a) eine Logopädin

Vergütung nach der Verg.-Gr. V b BAT,
bei Erfüllung der Voraussetzungen, zum 1. Oktober 1974.

b) eine Audiometristin

Vergütung nach der Verg.-Gr. V b BAT,
bei Erfüllung der Voraussetzungen, zum 1. September 1974.

Geboten werden:

Geregelte Arbeitszeit,
Wohnmöglichkeit für Ledige im Krankenhausgelände,
Mithilfe bei der Wohnungsbeschaffung,
Werkverpflegung (Teilnahmemöglichkeit),
Zusatzversorgung
und die sonstigen üblichen sozialen Leistungen
im öffentlichen Dienst.

Lübeck, Großstadt an der Ostsee (etwa 240 000 Einwohner), Tor zum Norden, zwischen Holsteinischer Schweiz und Lauenburgischer Seenplatte, bietet hohen Wohn- und Freizeitwert.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen einschließlich Darstellung des beruflichen Werdegangs werden erbeten an:

Der Senat der Hansestadt Lübeck
Amt für Krankenanstalten — Städt. Krankenhaus Süd
2400 Lübeck, Kronsfordter Allee 71/73

In der neu errichteten Seeparkschule Wesermünde – Internatsschule für Körperbehinderte – in Debstedt (Gemeinde Langen) mit 11 Klassen und Schulkindergarten, Landkreis Wesermünde, sind drei Stellen für

Logopäden

(nach BAT VI b, V c oder V b – je nach bisherigem Einsatz) zu besetzen.

Für diese Stellen werden engagierte, aufgeschlossene Bewerber(innen) gesucht, die bereit sind, in Teamarbeit mit den Lehr- und Betreuungskräften Wege für eine optimale Lebenshilfe an körperbehinderten Kindern zu suchen.

Debstedt ist seit dem 1. März 1974 Ortsteil der Gemeinde Langen. Der Ort hat einen hohen Wohnwert am Stadtrand Bremerhavens. Weiterführende Schulen, Stadttheater, Volkshochschule und sonstige kulturelle Einrichtungen sind verkehrsgünstig gelegen. Die Universitätsstadt Bremen ist im Nahverkehr zu erreichen.

Der Landkreis bietet vielerlei Freizeit- und Erholungsmöglichkeiten; er ist bei der Wohnungsbeschaffung behilflich.

Bewerbungen sind zu richten an den

Regierungspräsidenten · 216 Stade (Postfach)

Weitere Informationen erteilt die

Seeparkschule Wesermünde – Abteilungsarzt Dr. Dreiss –
2851 Debstedt, Tel.: (04743) 8 92, nach 20 Uhr: (04743) 8 11
oder Sonderschulrektor Ohnesorg, 2851 Debstedt, Tel.: (04743) 8 91

Wir suchen eine

Logopädin

als Mitarbeiterin bei einem Forschungsprojekt über „**Kontrollierte Sprachtherapie bei Aphasikern**“ sowie beim Aufbau eines Zentrums für Aphasietherapie.

Wir bieten Ihnen:

Übertarifliche Bezahlung, sehr interessante Aufbauarbeit, Zusammenarbeit mit Neurologen und Psychologen und die reizvolle Landschaft am Bodensee. Eingehende Kenntnisse in Aphasietherapie sind nicht erforderlich.

Dr. von Stockert
Neurologische Kliniken Dr. Schmieder
7753 Allensbach, Tel. (07533) 721

Wir suchen

2 Logopädinnen oder Sprachtherapeutinnen

für die Behandlung von Sprachstörungen (Dysarthrien, Aphasien) bei hirngeschädigten Erwachsenen. Sie werden in einem Team mit den Sprachtherapeuten und Psychologen der Kliniken arbeiten. Dadurch ergeben sich gute Möglichkeiten der Einarbeitung, auch wenn Sie noch keine speziellen Erfahrungen auf diesem Arbeitsgebiet haben. Vergütung entsprechend BAT. Gailingen liegt in einer reizvollen Landschaft mit hohem Freizeitwert (zwischen Schaffhausen und dem Bodensee).

Bewerbungen erbeten an

Neurologische Kliniken Dr. Schmieder
— Personalabt. —
7704 Gailingen Krs. Konstanz



Bei der Erziehungsberatungsstelle
des Kreises Dinslaken
— rund 150 000 Einwohner — ist die Stelle eines

Sprachheillehrers für die Sprachheilambulanz zu besetzen.

Gesucht wird ein Sprachheillehrer mit abgeschlossenem Studium der Sprachheilpädagogik.

Das Aufgabengebiet umfaßt die ambulante Sprachheilfe für Sprachbehinderte, insbesondere sprachbehinderte Kinder und Jugendliche, im Kreis Dinslaken in Zusammenarbeit mit nebenamtlichen Fachkräften.

Vergütung wird nach Gruppe II BAT gewährt. Die Umzugskosten und Trennungsschädigung richten sich nach den gesetzlichen Bestimmungen. Bei der Wohnungsbeschaffung ist die Kreisverwaltung behilflich.

Der Kreis Dinslaken liegt am Nordwestrand des Ruhrgebietes und ist ein moderner Wirtschaftsraum mit günstigen Verkehrsverbindungen zu benachbarten Großstädten und Erholungsgebieten. Im Kreis befinden sich Gymnasien mit verschiedenen Fachrichtungen, Realschulen, Berufsschulen, Handelsschule und Höhere Handelsschule, Fach- und Fachoberschulen.

Bewerbungen mit handgeschriebenem Lebenslauf, Lichtbild und lückenlosem Tätigkeitsnachweis sowie Zeugnisabschriften werden innerhalb eines Monats nach Erscheinen dieser Anzeige erbeten an den

Oberkreisdirektor, 422 Dinslaken
Postfach 100340.

An der **Pädagogischen Hochschule Rheinland**
Abteilung für Heilpädagogik in Köln,

ist die Stelle eines

**wissenschaftlichen Rats und Professors (H 3)
für Sprachbehindertenpädagogik**

sofort zu besetzen.

Voraussetzung für die Ernennung ist die Habilitation oder entsprechende wissenschaftliche Qualifikation.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen (Lebenslauf, beglaubigte Zeugnisabschriften, Liste der Veröffentlichungen, Nachweise über wissenschaftliche Befähigung und über evtl. Unterrichts- und Hochschulerfahrungen) erbeten bis **30. November 1974** an den **Herrn Dekan der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung für Heilpädagogik in Köln, 5 Köln 41, Frangenheimstraße 4.**



LANDSCHAFTSVERBAND RHEINLAND

Zentrum für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche Bonn

stellt zum 1. September 1974 oder später ein

Sprachheillehrer(in)

– Besoldungsgruppe A 13/14 –

für die Rehabilitation Sprachgeschädigter.

Der Aufgabenbereich umfaßt im Rahmen des ärztlich-psychologisch-sprachheilpädagogischen Arbeitsteams neben der Diagnostik vorwiegend die Einzel- und Gruppentherapie sprachgestörter Kinder. Bewerber mit therapeutischen Erfahrungen werden bevorzugt.

Bewerben Sie sich bitte bei dem

**Zentrum für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche Bonn,
53 Bonn-Oberkassel, Postfach 68**

Telefonische Auskunft: (02221) 44 10 28/29

Haus Lindenbrunn

Spezialkrankenhaus — Medizinische Rehabilitationsstätte —

Träger: Verein zur Betreuung von Schwerbeschädigten e. V., Sitz Hannover

Wir sind ein neuerbautes Spezialkrankenhaus mit 240 Betten, das erste dieser Art in der BRD, das im November 1972 seiner Bestimmung übergeben wurde.

Zur Unterstützung unseres Sprachheilpädagogen suchen wir einen

Logopäden(in)

Wir bieten:

1. sämtliche im öffentlichen Dienst üblichen Leistungen und Vergünstigungen
2. übertarifliche Vergütung in Anlehnung an den BAT
3. auf Wunsch Verpflegung im Hause
4. betriebseigenen Kindergarten
5. Hilfe bei der Vermittlung bzw. Bereitstellung einer Wohnung
6. zusätzliche Alters- und Hinterbliebenenversorgung.

Coppenbrügge liegt in landschaftlich besonders schöner Gegend des Weserberglandes in der Nähe von Hameln/Weser und sehr verkehrsgünstig zur Landeshauptstadt Hannover und zu Hildesheim.



Telefonische Auskunft erteilt jederzeit gern die Personalabteilung.

Bewerbungen erbeten an

Haus Lindenbrunn

3256 Coppenbrügge 1, Postfach 22,
Tel. (05156) 82 00 und 82 06-09



FREIE UND HANSESTADT HAMBURG

— Gesundheitsbehörde —

Das **Allgemeine Krankenhaus Harburg** sucht für die Neurologische Abteilung zum nächstmöglichen Termin eine

Logopädin

— Verg.-Gr. VI b / V c BAT —

mit speziellem Interesse für die Rehabilitation von Schlaganfallkranken. Die Abteilung ist vollkommen audiovisuell ausgerüstet; Mitwirkung an dem Aufbau der Audiovision als Therapie möglich.

Neben der tariflichen Vergütung werden die umfangreichen sozialen Leistungen des öffentlichen Dienstes geboten.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen werden erbeten an die

Gesundheitsbehörde, 2 Hamburg 13, Tesdorfstraße 8



Südwestdeutsches Rehabilitations- krankenhaus Karlsbad

7501 Karlsbad-Langensteinbach

Ärztliche Gesamtleitung:
Prof. Dr. med. Karl Rossak

Unsere moderne Rehabilitationsklinik (z. Z. 300 Betten, Endausbau 625) mit den Abteilungen Orthopädie-Traumatologie, Anästhesie, Innere Medizin, Neurologie, Sozialpsychiatrie ist eine in der BRD bisher einmalige Modell-einrichtung mit der Zielsetzung, Patienten mit Methoden der Rehabilitations-medicin zur Eingliederung in das berufliche oder soziale Leben zu verhelfen, gleichzeitig werden jedoch auch Aufgaben der kurativen Akutmedizin erfüllt (Intensiv-einheiten, Dialyse-Station, modernes Zentrallabor, Röntgen-Iso-topen-Abteilung). Enge Zusammenarbeit mit der Universität Heidelberg.

Der Klinik sind eine Krankenpflegeschule und eine Schule für Krankenpfle-gehilfe angeschlossen.

Wir suchen zum sofortigen Eintritt

1 Logopäden/Logopädin

Aufgaben:

logopädische Untersuchung, Diagnostizierung und Behandlung aller anfal-lenden Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen bei Patienten im Erwachsenen-, Jugendlichen- und Kindesalter.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt bei Patienten mit aphasischen und dysar-thrischen Sprachstörungen. Außerdem ist die Mitarbeit am klinischen Seminar für Medizinstudenten und am Unterricht der hiesigen Krankenpflegeschule erwünscht.

Vergütung nach BAT IVa. Aufstiegsmöglichkeiten sind vorhanden durch Ver-größerung der Abteilung. Alterszusatzversorgung über die VBL.

Voll- oder Teilverpflegung im Hause möglich, volle Unterstützung bei Zim-mer- oder Wohnungsnachweis. Hallenbad und Sauna im Hause, beheiztes Freibad in der Nähe.

Karlsbad-Langensteinbach liegt im bevorzugten Wohngebiet in unmittelbarer Nähe von Karlsruhe. Straßenbahnschnellverbindung nach dort.

Gymnasium und Realschule am Ort. Autobahnanschluß Karlsruhe-Stuttgart.

Setzen Sie sich bitte mit unserer Personalstelle in Verbindung (Tel. 07202/431).

Bei Vorstellungen nach vorheriger Terminabsprache werden die Fahrtkosten ersetzt.