

C 21 843 F

DEUTSCHE GESELLSCHAFT  
FÜR  
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.  
LANDESGRUPPE BERLIN ✓

# Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPADAGOGIK EV

## Aus dem Inhalt

*Peter Keller, Bad Nauheim*

Sprachliche Kommunikation bei sprachbehinderten Schülern

*Hildegard Schäfer, Gießen*

Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung  
und zur Schulung des Phonematischen Gehörs

Hinweise zum Aufbau einer umfassenden Legastheniker-Hilfe  
in Rheinland-Pfalz

Umschau und Diskussion

Aus der Organisation

Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Juni 1973 · 18. Jahrgang · Heft 3

## Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

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

Vorsitzender: Joachim Wiechmann, Hamburg

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

Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde

Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e. V.

Geschäftsführender Vorstand:

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

### Landesgruppen:

Baden-Württemberg	Prof. Dr. A. Zuckrigl, 6901 Bammental bei Heidelberg, Johann-Sebastian-Bach-Straße 51
Bayern	Anni Braun, 8 München 22, Triftstr. 10
Berlin	Heinrich Kleemann, 1 Berlin 27, Moränenwg 61
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	Hildegard Schneider, 3 Hannover, Rumannstraße 17/19
Rheinland	Josef Möller, 5 Köln, Marienplatz 2
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) 8 50  
Jürgen Teumer, 355 Marburg/Lahn, Schwanallee 50,  
Telefon (06421) 69 38 17

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

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

Bezugspreis pro Heft 3,— DM, Jahresbezug (6 Hefte) 18,— DM zuzüglich Portokosten

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

### Mitteilungen der Schriftleitung

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

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

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

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

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

# Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Juni 1973 · 18. Jahrgang · Heft 3

Peter Keller, Bad Nauheim

## Sprachliche Kommunikation bei sprachbehinderten Schülern

### *Einleitung*

Im Rahmen einer Examensarbeit (Keller, 1972 [c]) wurde eine Pilotstudie auf einem Gebiet der Sprachheilpädagogik durchgeführt, das selten mit empirischen Methoden hinterfragt worden ist: das Unterrichtsgeschehen. Mit Hilfe der »Kontrollierten Unterrichtsbeobachtung« konnten Ergebnisse gewonnen werden, die als Aufforderung zur Änderung der heutigen Praxis verstanden werden müssen. Im folgenden sollen einige Aspekte der Untersuchung dargestellt werden.

### *1. Sprachliche Kommunikation*

#### *1.1. Kommunikation und Sprache*

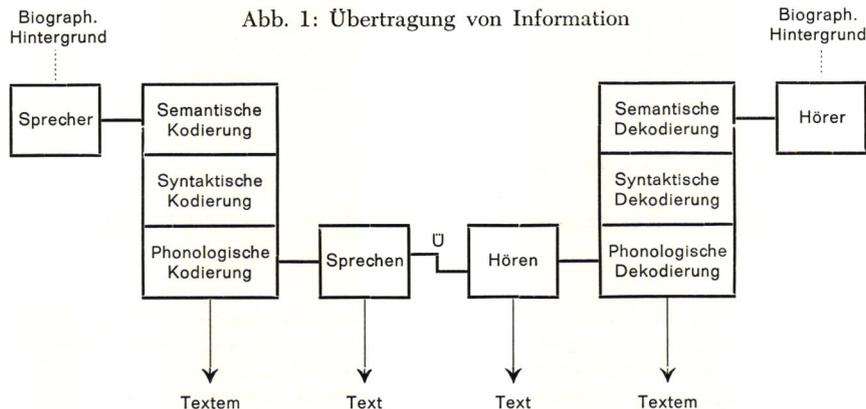
Kommunikation ist ein weitgefaßter und überall verwendeter Begriff. Wir kennen diesen Ausdruck in den vielseitigsten Verwendungsbereichen, wo er jeweils andere Bedeutungsnuancen aufweist. Hier soll er vor allem in der Verbindung mit Information verwendet werden und auf sprachliche Kommunikation beschränkt bleiben. Sprachliches Verhalten kann nämlich nicht einfach mit kommunikativem Verhalten gleichgesetzt werden (vgl. HERRMANN, 1972, S. 7). Diese Festlegung wäre zu weitgehend, denn der bekannte Autofahrergruß oder — auf einer anderen Ebene — das Rot der Ampel stellt auch eine Kommunikation in bezug auf den Empfänger der Nachricht dar.

Wesentliches Kennzeichen der Kommunikation ist es, daß den Zeichen, die zwischen den Information Austauschenden verwendet werden, eine konventionelle Bestimmung zukommt. So haben die Ampelfarben für uns alle dieselbe Bedeutung. Es gibt eine Vielzahl weiterer Beispiele, mit denen belegt werden könnte, daß durch die soziale Festlegung der Beziehung zwischen einem Signal und der dazugehörenden Information Kommunikation bei den Mitgliedern von Gruppen oder der Gesellschaft stattfinden kann.

Wesentlichstes Medium der Kommunikation ist aber die Sprache. Sprechen bedeutet bei den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft, in einen sozialen Bezug zu treten, der im wesentlichen durch sprachliches Verhalten ausgelöst wird. Um aber Sprachliches verstehen zu können, müssen die Sprechenden und die Situation, in der sie sich befinden, mit in den Blick genommen werden. Sprachliches Verhalten ist aber nicht auf Aktivitäten, wie Sprechen und Schreiben, beschränkt, sondern umfaßt auch die Sprachrezeption, Hören und Lesen.

## 1.2. Sprachliche Kommunikation als Informationsübertragung

Eine Kommunikation ist ohne einen Informationsaustausch zwischen einem Sender und einem Empfänger nicht denkbar. Der Sender (Sprecher) will eine Vorstellung in eine sprachliche Struktur umsetzen; es kommt zu einer sprachlichen Kodierung. Diese Kodierung geschieht auf drei Ebenen (Abb. 1, vgl. HUNDSNURSCHER, 1971, S. 45 ff.):



### a) Die semantische Kodierung

Sie befaßt sich mit der Inhaltsseite von Sprachzeichen. Der Sprecher will eine Vorstellung mit Hilfe ihm bekannter Sprachzeichen übermitteln. Dazu wählt er aus seinem Begriffsvorrat die geeigneten Zeichen aus und ordnet sie in einer bestimmten Bedeutungsstruktur. Sie sollen die der Sprachebene zugrunde liegende Vorstellung repräsentieren.

### b) Die syntaktische Kodierung

Auf dieser Ebene werden bestimmte Beziehungen zwischen den nach den Erfordernissen der semantischen Kodierung ausgewählten Sprachzeichen festgelegt. Die ausgewählten Zeichen werden in eine bestimmte, regelhafte Struktur gebracht.

### c) Die phonologische Kodierung

Jedes Sprachzeichen besteht auf seiner materiellen Seite aus einer Folge von Ausdruckseinheiten. Diese müssen bei der Kodierung in eine distinktive Reihenfolge gebracht werden.

Ergebnis der Kodierung ist das *Textem*. Es ist die noch nicht realisierte, sprachliche Struktur, welche vom Sprecher durch artikulierte Lautfolgen in eine sprachliche Form gebracht wird. Bei der Realisierung wird der *Text* produziert, der durch Schallwellen übertragen wird. Der Hörer nimmt die Schallwellen auf und identifiziert den Text aufgrund seiner Kenntnis des Codes und leitet daraus seine Vorstellungen ab. Dieser Vorgang wird als *Dekodierung* bezeichnet und läuft auf denselben Ebenen wie der Kodierungsvorgang ab.

## 1.3. Sprachstörungen sind Sendestörungen

Sprachstörungen treten an verschiedenen Stellen des Sprechaktes auf. Der »Output« wird in unterschiedlichem Maße verändert, so daß dem normalen Hörer diese Unterschiede beim »Input« auffallen (zur Begriffsbestimmung von Output und Input

vgl. HÖRMANN, 1967, S. 17). Wo liegen aber diese gestörten Bereiche, die einer normalen Funktionsweise des Sprechens entgegenstehen?

Will man diese Frage näher erörtern, so müssen zunächst zwei Begriffe eingeführt werden, die sich in der Linguistik aus den Vorarbeiten v. Humboldts (nach BÜHLER, 1972, S. 12) und DE SAUSSURES (1967, S. 31) in der generativen Grammatik CHOMSKYS (1969, S. 14) niedergeschlagen haben. *Kompetenz* bedeutet hier das Sprachvermögen, die Beherrschung eines Sprachsystems; *Performanz* ist dagegen die Sprachverwendung, der Gebrauch, der in einer konkreten Situation vom Sprachvermögen gemacht wird. Es lassen sich nun Sprachstörungen unterscheiden, die die Kompetenz eines Sprechers einschränken, und andere, die aus der Performanz, aus der Redesituation zu erklären sind. Daneben gibt es noch als dritte Gruppe die organischen Störungen.

Tab. 1: Einteilung der Sprachstörungen

Störungen der Kompetenz	Störungen bei der Performanz	Organische Störungen
Dysgrammatismus Stammeln	Stottern —	Näseln Stammeln

Sicherlich sind die Zuordnungen heute nur hypothetisch zu treffen. Es bedarf noch weiterer Forschungen auf diesem Gebiet. An den heutigen Einteilungsordnungen ist allerdings oft Kritik angebracht. HEESE (1967) beispielsweise ordnet Stammeln den Sprechstörungen zu, läßt dabei aber außer acht, daß hier das Regelsystem, also die Kompetenz eines Sprechers, beeinträchtigt sein kann. Dies wird auch von SCHOLZ (1970) in einer interessanten Ausführung dargelegt.

#### 1.4. Sprachstörungen bewirken Kommunikationsstörungen

»Unter dem Aspekt des interpersonalen Feldgeschehens gesehen, bedeutet gestörte Sprache immer auch gestörte Kommunikation« (KNURA, 1972, S. 12), denn bei der Kommunikation wird nicht nur eine Information zwischen einem Sender und einem Empfänger übermittelt, sondern sie stellt auch eine *Beziehung* zwischen beiden her (vgl. WATZLAWICK, S. 53). »Zeichen erlangen Bedeutung nicht nur durch ihre Verbundenheit mit den mit ihr assoziierten Wörtern, sondern auch und vor allem durch Verbindung mit nicht primär verbalen, sondern emotionalen, einstellungsmäßigen Beständen« (nach Osgood, Hörmann, S. 197). Die Kommunikation zwischen einem sprachbehinderten Sender und einem normalsprechenden Empfänger beeinflusst das Verhalten der Teilnehmer an der Unterhaltung.

Nach Watzlawick gibt es eine »Information über die Information«, die die Beziehung zwischen dem Sprecher und dem Hörer regelt. Bei kranken Beziehungen kann es so weit kommen, daß die Information völlig in den Hintergrund gedrängt wird (Watzlawick, S. 54). Diese Beziehung wird dem Hörer vom Sprecher indirekt mitgeteilt.

Alle zwischenmenschlichen Systeme können als Rückkoppelungskreise (feed-back) angesehen werden. Deshalb kann man annehmen, daß die psychische Stabilität des sprachbehinderten Kindes allmählich verändert wird, da die Rückkoppelung in der Regel negativ besetzt ist oder *vom Sprachbehinderten negativ aufgefaßt wird*.

Sprachbehinderte Kinder können nun in einem unterschiedlichen Maße in ihrer Beziehungsrolle gestört sein. Anzunehmen ist, daß Stotterer am schwersten betroffen sind, andererseits aber auch andere verfestigte oder längerdauernde Behinderungen zu schweren Beziehungs- und Rückkoppelungskonflikten führen. Versuchsweise können die Schweregrade der Beziehungsstörung synonym gesetzt werden mit der Abstufung, die TEUMER (1972, S. 1 ff.) aufgestellt hat.

Tab. 2: Beziehung zwischen Sprach- und Kommunikationsstörung

Sprachschädigung		Beziehungsstörung
Sprachfehler	—	kaum oder leicht
Sprachstörung	—	mittel
Sprachbehinderung	—	schwer

Aus der Kommunikationsstörung kann sich weiterhin ergeben, daß Sprachbehinderte in einem engen Kommunikationsbereich verkehren. (Für den Dialektsprecher stellte dies AMMON, 1972, fest.)

Unter veränderten situativen Bedingungen wird es einem Kind mit einer Sprachbehinderung immer schwerfallen, zu sprechen, so daß es letztlich nur noch mit einem kleinen Kreis (Familie — nähere Umgebung — Klasse) kommunizieren kann. Schwerfallen müßte den Sprachbehinderten auch ein natürlicher Wechsel der Umgebung, so daß sie bei einem Fortbestehen der Behinderung auf ihren engen Kommunikationsbereich angewiesen sind.

### 1.5. Sprache und Unterricht

»Die gesprochene und geschriebene Sprache ist im Unterricht unserer Schulen zugleich Inhalt (zu Erlernendes) und Medium (Kommunikationsmittel) beim Lernen von Inhalten« (Voigt zitiert bei KOCHAN, 1969, S. 690). Zwei Bereiche werden in der unterrichtlichen Bedeutung von Sprache angesprochen: Sprachverwendung im Schreiben und im Sprechen. Sprache wird aber auch gebraucht beim Hören und Lesen. Sprachverwendung auf den Ebenen des *Sprechens*, *Schreibens*, des *Hörens* und *Lesens* umfaßt den Gesamtbereich der sprachlichen Kommunikation (vgl. MESSELKEN, S. 29).

Sprachbehinderte werden nun in unterschiedlichem Maße in Klassen der Schule für Sprachbehinderte zusammengefaßt. Wesentlicher Grundsatz soll dort (nach ORTHMANN, 1969, S. 133) das Prinzip des muttersprachlichen Unterrichts sein. Man kann deshalb sagen, daß von der theoretischen Begründung der Sprachheilschule im Unterricht der *aktiven Sprachverwendung* eine besondere Rolle zugesprochen wird, denn die Kinder sind in der Regel nicht primär hör-, schreib- oder lesebehindert, sondern eben sprachbehindert.

## 2. Die Untersuchung

### 2.1. Kontrollierte Unterrichtsbeobachtung in zwei Klassen (Primarstufe)

Primäres Ziel war es, Kommunikationsformen in ihrer Häufigkeit und ihrer Intensität bei sprachbehinderten Kindern in einer Schule für Sprachbehinderte zu untersuchen. Die Verfahren der Kontrollierten Unterrichtsbeobachtung weisen entscheidende Vorteile gegenüber der naiven Beobachtung im Klassenraum auf. In den USA, wo die meisten heutigen Beobachtungstechniken entwickelt wurden, dienen und dienen sie

- zur Messung erfolgreichen Lehrerverhaltens,
- zu Untersuchungen des Klassenklimas,
- zur systematischen Beobachtung von Experimenten
- und zur Messung von Schüleraktivität (vgl. SCHULZ u. a., Sp. 671).

Für diese Untersuchung ergab sich die Wahl zwischen dem Unterrichtsbeobachtungssystem von Flanders (erläutert bei FRECH, 1971, S. 87 ff.) und dem Merkmalssystem von ROEDER (1965, S. 408 ff.; auch Studentarbeiten von Sommer, Nitzer, Gromes).

Während das Flanders-System vorwiegend die Interaktion in der Klasse, das Klassenklima, von seiner affektiven Seite mißt, wurde das Verfahren Roeders zur

Erfassung »relativ unabhängiger, langfristiger Tendenzen im Unterrichtsgeschehen« (Roeder, S. 409) eingesetzt. Da mir das System Roeders handlicher, d. h. brauchbarer, zur Messung kommunikativer Situationen erschien, was auch bedingt ist durch eine Erweiterung dieses Verfahrens durch die Arbeiten Diederichs (vgl. DIEDERICH, 1969, S. 545 ff., und 1970, S. 247 ff.), wurde es von mir ausgewählt, allerdings im Sinne meiner Fragestellung verändert und erweitert.

## 2.2. Der Aufnahmebogen

Zur Aufnahme des Unterrichtsgeschehens wurden Protokollbögen verwendet, mit deren Hilfe das Verhalten der Schüler registriert werden konnte. Der Protokollbogen enthält:

- a) organisatorische Angaben wie: Name des zu beobachtenden Schülers, des unterrichtenden Lehrers, Klassen- und Stundenangaben,
- b) Kategorien für Schülerverhaltensweisen  
Sprechen (Aussage, Sprechen mit Nachbarn, Vorsichhinsprechen, Chorsprechen)  
Schreiben (Aufsatz, Nacherzählung, Abschreiben, Schreiben nach Diktat)  
Zuhören (Zuhören auf Lehrer und Schüler, Zuhören auf Lehrer, Zuhören auf Schüler)  
Lesen (Vorlesen, still lesen, Mitlesen, Chorlesen)  
Andere Verhaltensweisen (Zusehen, aggressives Verhalten zum Lehrer, aggressives Verhalten zum Schüler, Nebenbeschäftigung, Nichtstun)  
Rest (der Schüler zeigt Verhaltensweisen, die nicht zu den obengenannten gehören).
- c) Kategorien für Sozialformen des Unterrichts: Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit
- d) Kategorien für Unterrichtsformen: Lehrerdarbietung, Schülervortrag, diverse Gesprächsformen, Übung, Anschauung.

Es ergibt sich insgesamt die Möglichkeit, die Schülerverhaltensweisen in Beziehung zu setzen zu den unterrichtenden Lehrern, zu den Stunden, zu den Sozialformen des Unterrichts, zu den Unterrichtsformen, zu Kombinationen von a) bis d).

## 2.3. Protokollation und Auswertung

Bei der Protokollation von Verhaltensweisen können zwei Wege beschritten werden. Einmal kann eine natürliche Einheit, wie beispielsweise eine Frage oder eine Äußerung, auf dem Protokollbogen markiert werden, zum anderen besteht die Möglichkeit, eine Zeiteinheit festzusetzen, in der das Verhalten des Schülers beobachtet und bei dem entsprechenden Item angekreuzt wird (vgl. Schulz u. a., Sp. 774). Vergleiche lassen sich bei der Verwendung von Zeiteinheiten sicherer und genauer ziehen, denn wenn z. B. die Kategorie Schreiben eine halbe Stunde dauert und die Kategorie Aussage nur 10 Sekunden, so ergeben sich bei einer Protokollation als »natürliche Einheiten« keine verlässlichen Aussagen über Unterschiede, da sie beide als eine Einheit gewertet werden.

Die Schülerverhaltensweisen wurden demnach in Beobachtungsintervallen von 10 Sekunden klassifiziert und registriert, denn »auf alle Fälle sollte eine Zeiteinheit kurz sein, damit die Reaktion des Protokollanten nicht den Charakter eines nachträglichen Gesamteindrucks annimmt« (Schulz u. a., Sp. 775).

Bei einer reinen Beobachtungszeit von 5 Minuten pro Schüler ergeben sich für diese Zeitspanne 30 Registrierungen für die Schülerverhaltensweisen. Sozialformen und Unterrichtsformen wurden nur einmal pro Minute registriert, da angenommen werden kann, daß diese Formen über längere Zeiträume dauern.

Jeder Schüler wurde also fortlaufend 5 Minuten lang beobachtet. Anschließend kam es zur Auswechslung des Beobachtungsbogens und zur Registrierung eines anderen Schülers, der aber nicht in unmittelbarer Nähe des zuvor beobachteten sitzen sollte. Pro Unterrichtsstunde wurden fünf bis sechs Schüler je 5 Minuten lang beobachtet. Rechnet man die Beobachtungszeit in registrierte Schülerverhaltensweisen um, so wurden in der Klasse 3 (9 Kinder) 2160 und in der Klasse 4 (10 Kinder) 2100 Schülerverhaltensweisen klassifiziert und später ausgewertet. Bei der Auswertung nach der Häufigkeit wurden die Rohdaten (Registrierungen pro Item) zunächst auf den Protokollbögen addiert. Anschließend wurden sie pro Schüler nach den verschiedenen Auswertungsmodi zusammengefaßt und in prozentuale Häufigkeiten umgerechnet. Bei der Auswertung nach der Intensität wurde davon ausgegangen, daß Verhaltensweisen bei einem Registrierungsintervall von 10 Sekunden eine Einheit (10 Sekunden), zwei Einheiten, drei Einheiten bis maximal 30 Einheiten (5 Minuten) andauern können. Hier wurden einmal Mittelwerte berechnet, zum anderen aber auch prozentuale und Summenhäufigkeiten.

#### 2.4. Die Untersuchungsanlage

Bedingung war, daß Lehrer in den Klassen unterrichten, die entweder als Sonderschullehrer für Sprachbehinderte ausgebildet waren oder kurz vor dem Ende ihrer Sonderschulbildung (Sprachbehinderte) standen und schon eine mehrjährige Unterrichtserfahrung hatten. Im einzelnen unterrichteten während des Untersuchungszeitraumes von sieben Wochen in den beiden Klassen:

Klasse 3: Sonderschullehrerin für Sprachbehinderte, Praktikantin, Praktikantin.

Klasse 4: Sonderschullehrerin für Sprachbehinderte, Praktikant, Praktikant.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung waren die Kinder neun bis zehn Jahre alt. Die Häufigkeit und die Intensität der Kommunikationsweisen wurden nun in einer Situation gemessen, »die durch intentional pädagogische Einwirkung zur Unterrichtssituation wird« (Schulz u. a., Sp. 638). Jedoch wurde darauf verzichtet, jedwede Lehrorganisation nach den oben erörterten Interessen zu hinterfragen. Protokolliert wurde nur im Gesamtunterricht.

#### 3. Die Häufigkeit von sprachlicher Kommunikation

Aus Platzgründen können hier nur einige Ergebnisse und Folgerungen erwähnt werden. Desgleichen müssen Tabellen, Abbildungen und statistische Berechnungen weitestgehend unberücksichtigt bleiben.

##### 3.1. Sprachliche Kommunikationsweisen in den Klassen 3 und 4

Wertet man die Verhaltensweisen in ihrer Gesamtheit aus, so fällt auf, daß in jeder Klasse dem *Zuhören* (vgl. die Abb. 2) der größte Zeitaufwand zukommt. Auf dem zweiten Rang steht in beiden Klassen die Kategorie *Schreiben* mit 22,8 % (3) und 17,5 % (4).

Eine Auswertung mit der Berechnung des Rang-Korrelationskoeffizienten bei den prozentualen Häufigkeiten beider Klassen (mit insgesamt 19 Kategorien) ergibt einen  $r_s$  von 0,92. Der Zusammenhang zwischen den Verhaltensweisen in den Klassen 3 und 4 kann demnach als sehr hoch bezeichnet werden. Faßt man Kategorien zusammen, so zeigt sich, daß der Übungsteil in beiden Klassen (*Lesen* und *Schreiben*) fast ein Drittel der Zeit eines Schülers umfaßt, daß das *Zuhören* mit 37,5 % (3) und 45,4 % (4) weit an der Spitze der Verhaltensweisen liegt und die aktive Sprachverwendung über einen Prozentsatz von etwa 10 % in beiden Klassen nicht hinauskommt.

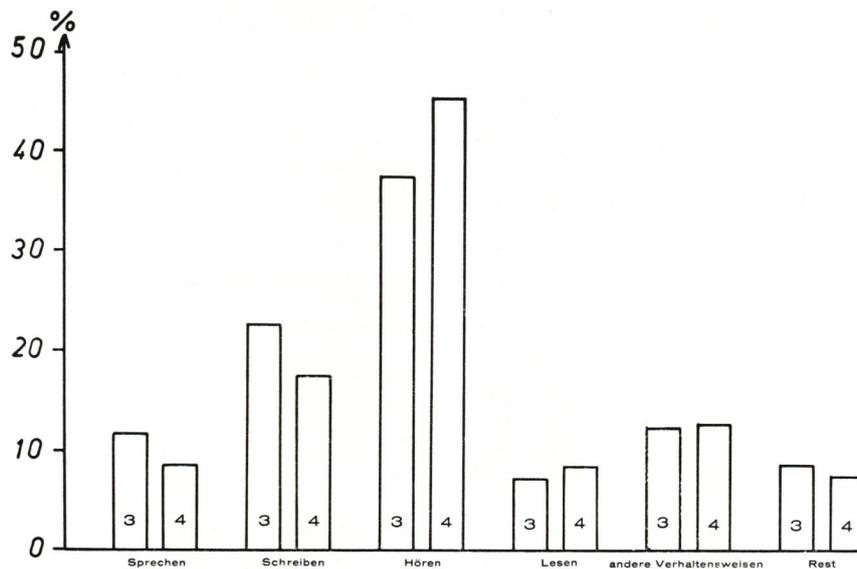


Abb. 2: Kommunikative Verhaltensweisen (Klassen 3 und 4)

Von der theoretischen Begründung der Sprachheilschule her, so wurde ausgeführt, müßte der aktiven Sprachleistung der größte Zeitaufwand im Gesamtunterricht zukommen. Dem ist aber nicht so, denn das Zuhören und das Schreiben sind die Tätigkeiten, mit denen sprachbehinderte Kinder ihre meiste Zeit verbringen.

Nun könnte man sagen, Zuhören ermöglicht den Kindern das Empfangen eines vorbildlichen Sprechens. Wie sieht es aber damit aus? Es sei hier nur auf das Beispiel des Englischunterrichts verwiesen. Dort wird heutzutage in Abkehrung von der alten Didaktik dem Sprachvollzug die größte Bedeutung zugemessen (vgl. FREUDENSTEIN, 1969, S. 38). Das gleiche müßte für den Unterricht in der Sprachheilschule gelten, auch hier ist in einem gewissen Sinn eine »Fremd«sprache zu lernen. Deshalb wird es bei den hier aufgezeigten Untersuchungsergebnissen kaum möglich sein, Verbesserungen des Sprachverhaltens zu erreichen.

Auch die Schreibübungen sind negativ zu bewerten, denn Abschreiben und Schreiben nach Diktat (Aufsatz und Nacherzählung konnten überhaupt nicht registriert werden) dienen der Vervollständigung der Rechtschreibfertigkeiten; der eigensprachliche Vollzug, das Bilden von Sätzen (kreativer Aspekt) wird auf diese Weise nur am Rande berührt. Die hohen Werte für Schreiben (Abschreiben, Schreiben nach Diktat) sprechen die Misere der bisherigen Grundschulzielsetzung aus. Dem Bereich des Rechtschreibens wird ein extrem hoher Wert beigemessen, der besonders in der Sprachheilschule zu relativieren wäre. Wie schon vorher ausgeführt wurde, sind sprachliche Äußerungen von Schülern selten. Dazu ist zu beachten, daß, wenn schon einmal eine sprachliche Äußerung eines Schülers vorkommt, etwa jede zweite, falls der Lehrer sie bemerkt, unterdrückt wird. »Sprechen mit Nachbarn« und »Vor-sich-hinsprechen« wurden in beiden Klassen mit Zurückweisungen oder Bestrafungen bedacht.

Tab. 3: Verhaltensweisen (Prozentwerte) in den Klassen 3 und 4

Schülerverhaltensweisen	Klasse 3	Klasse 4	Schülerverhaltensweisen	Klasse 3	Klasse 4
<b>S p r e c h e n</b>	11,7	8,6	<b>L e s e n</b>	7,1	8,3
Aussage	4,4	3,9	Vorlesen	0,7	1,2
Sprechen mit Nachbarn	4,3	2,8	Still lesen	1,5	2,2
Vorsichhinsprechen	1,7	1,1	Mitlesen	4,2	4,8
Chorsprechen	1,3	0,8	Chorlesen	0,7	0,1
<b>S c h r e i b e n</b>	22,8	17,5	<b>A n d e r e</b>		
Aufsatz	—	—	<b>V e r h a l t e n s w e i s e n</b>	12,3	12,8
Nacherzählung	—	—	Zusehen	1,8	2,7
Abschreiben	18,4	12,9	Aggressives Verhalten zum Lehrer	1,4	—
Schreiben nach Diktat	4,4	4,6	Aggressives Verhalten zum Schüler	0,7	0,2
<b>H ö r e n</b>	37,5	45,4	Nebenbeschäftigung	7,8	9,0
Zuhören auf Lehrer/Schüler	12,5	17,0	Nichtstun	0,6	0,9
Zuhören auf Lehrer	14,6	20,6	Rest	8,6	7,4
Zuhören auf Schüler	10,2	7,8			

3.2. Die Häufigkeit der Sozialformen des Unterrichts in den Klassen 3 und 4

Die Sozialformen des Unterrichts konnten nicht weiter hinterfragt werden, da die Sozialform »Frontalunterricht« hundertprozentig von den unterrichtenden Lehrern bevorzugt wurde.

3.3. Die Häufigkeit der Unterrichtsformen in den Klassen 3 und 4

In beiden Klassen steht der Übung der größte Zeitraum zu. Für die Verteilung der Unterrichtsformen in den Klassen stellt sich das prozentuale Bild so dar:

Unterrichtsform	Klasse 3	Klasse 4
Lehrerdarbietung	1,4	3,7
Gesprächsformen	14,3	21,4
Schülervortrag	5,9	4,0
Übung	73,6	52,6
Anschauung	4,8	18,3

Eine Bewertung der Unterrichtsformen soll nach den jeweils kennzeichnenden Merkmalen (Verhaltensweisen) erfolgen.

Tab. 4: Bewertung der Unterrichtsformen

Unterrichtsform	Kennzeichnende Merkmale	Bewertung
Lehrerdarbietung	Zuhören auf Lehrer	neg.
	Zuhören auf Lehrer/Schüler	neg.
Schülervortrag	Zuhören auf Schüler	pos.
	Nebenbeschäftigung	neg.
Anschauung	Zuhören auf Lehrer/Schüler	neg.
	Zuhören auf Lehrer	neg.
	kaum Nebenbeschäftigung	pos.
Gesprächsformen	Zuhören auf Lehrer/Schüler	neg.
	Zuhören auf Lehrer	neg.
	Nebenbeschäftigung	neg.

Übung	Abschreiben	neg.
	Schreiben nach Diktat	neg.
	Zuhören auf Lehrer	neg.
	hohe Restkategorie	neg.

Geht man hier rein deskriptiv vor, dann kann eigentlich nur die Unterrichtsform ›Schülervortrag‹ mit Einschränkungen positiv gewürdigt werden. Anschauung und Gesprächsformen weisen zwar hohe Anteile von Zuhören auf Lehrer/Schüler auf, d. h. der Schüler spricht hier auch im Unterricht mit. Aber wie sieht es mit dieser Verhaltensweise aus? Zuhören auf Lehrer/Schüler zeichnet sich dadurch aus, daß innerhalb einer Zeiteinheit von 10 Sekunden Lehrer und Schüler sprechen. In einer derart kurzen Zeitspanne wird aber keine angemessene Formulierung von zwei Personen zu einem Sachproblem möglich sein, d. h. man wird annehmen können, daß hier entweder in Einwortsätzen oder Satzfragmenten gesprochen wird. Deshalb ist eine positive Bewertung dieser Verhaltensweise nicht möglich.

#### 4. Die Intensität von sprachlicher Kommunikation

Die kürzeste Dauer von sprachlicher Kommunikation besteht in beiden Klassen bei der Verhaltensweise Sprechen (vgl. die Abb. 3 und 4). 74,6 % (3) bzw. 77 % (4) der Sprechakte umfassen die Dauer von einer Registrierungseinheit.

Abbildungen siehe Seiten 74 und 75

Will man die durchschnittliche Dauer der Kommunikationsweisen verbal ausdrücken, so kann man die folgende Rangreihe (gültig für beide Klassen) aufstellen:

Sprechen	Schreiben	Lesen	Zuhören	Nebenbeschäftigung
sehr kurz	lang	kurz	mittel	mittel bis lang

Im einzelnen stellen sich die Mittelwerte (für Einheiten) der Kommunikationsweisen (Dauer) so dar:

Tab. 5: Intensität von Verhaltensweisen ( $\bar{X}$ ) in den Klassen 3 und 4

Schülerverhaltensweisen	Klasse 3	Klasse 4
Sprechen	1,4	1,34
Schreiben	4,0	6,5
Hören	1,7	1,9
Lesen	2,3	2,7
Nebenbeschäftigung	2,5	3,1

Dabei bestehen signifikante Unterschiede nur beim Schreiben und Lesen in den beiden Klassen. Wie könnte man dies erklären? Schreiben und Lesen, als intensiv geübte Formen, unterliegen anscheinend einem gewissen Lernfortschritt (im Sinne von größerer Ausdauer, Konzentration, Anspruch usw.), der sich auf einer höheren Klassenstufe (4) in einer längeren Dauer dieser Verhaltensweisen niederschlägt.

Gemessen nach der Intensität stellen sich die sprachlichen Kommunikationsweisen im Vergleich von der Klasse 3 zur Klasse 4 so dar:

Sprechen	Schreiben	Hören	Lesen	
ohne	mit	ohne	mit	Lernfortschritt

Auch hier ist wie schon vorher bei der Häufigkeit von sprachlicher Kommunikation zu bemerken, daß gerade die aktive Sprachverwendung (Sprechen) von Lernfortschritten ausgeschlossen scheint.

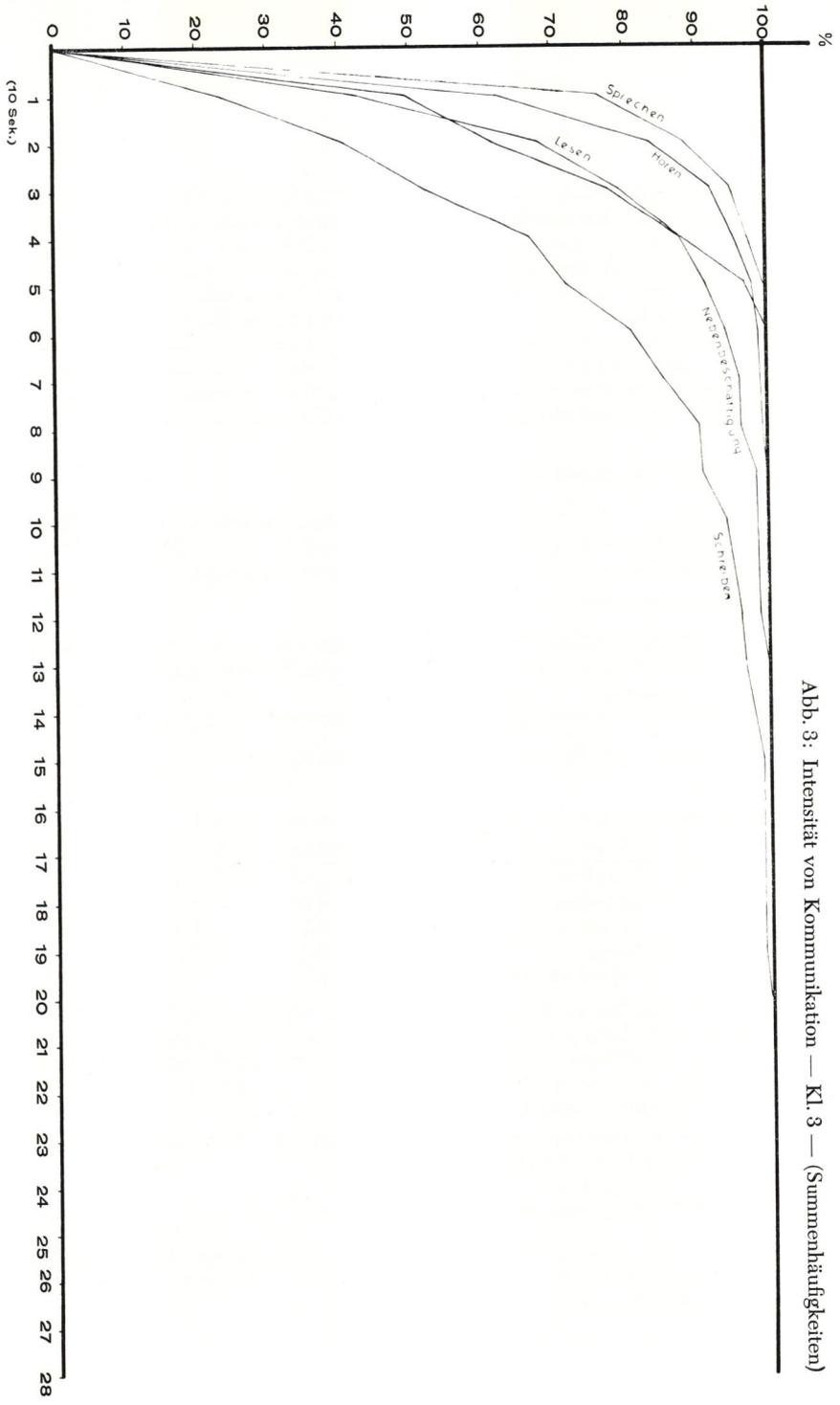


Abb. 3: Intensität von Kommunikation — Kl. 3 — (Summenhäufigkeiten)

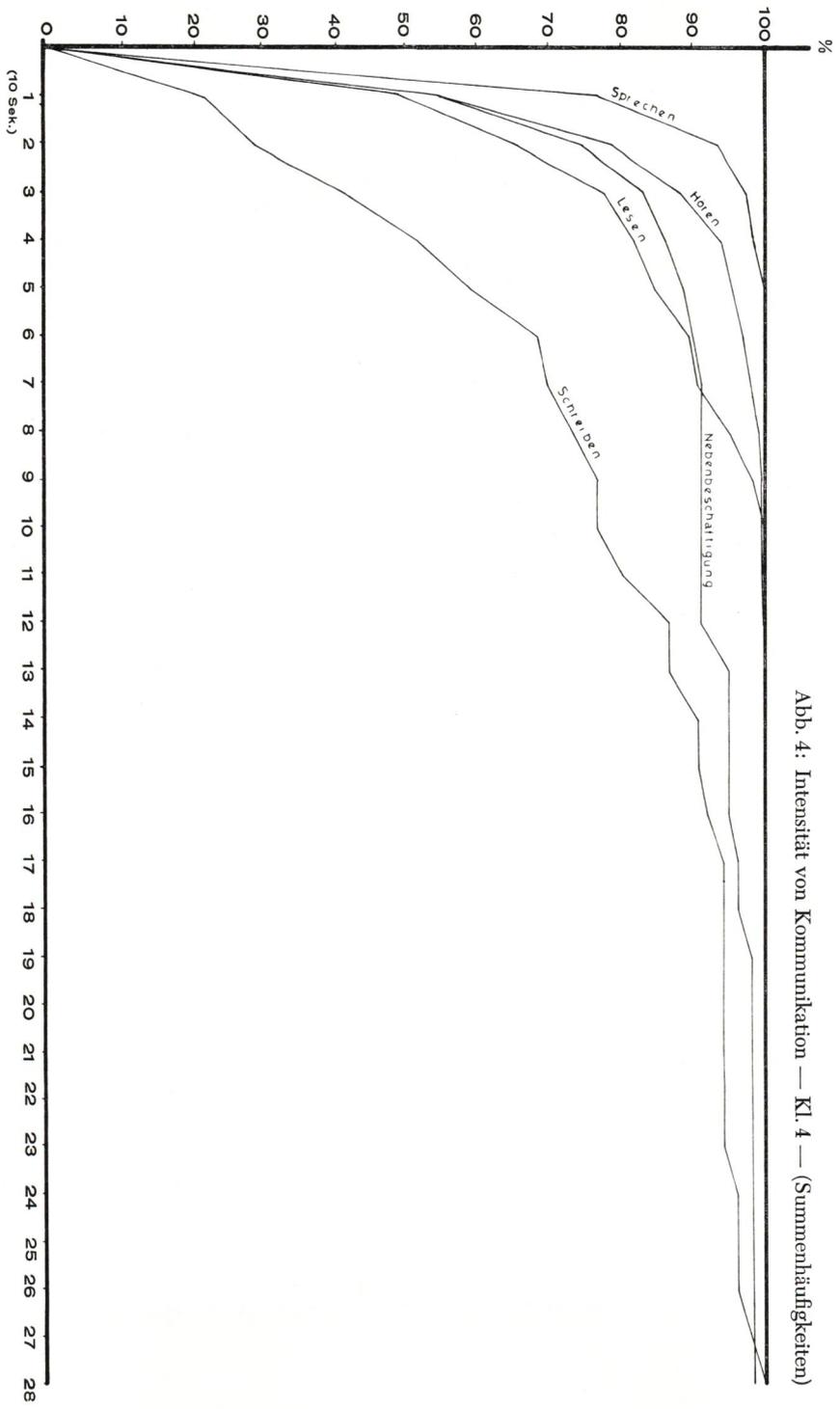


Abb. 4: Intensität von Kommunikation — Kl. 4 — (Summenhäufigkeiten)

## 5. Vorschläge zur Didaktik und Methodik des Sprachunterrichts bei Sprachbehinderten

### 5.1. Das Ziel des Sprachunterrichts

Faßt man die in der Untersuchung beschriebene Praxis als negativ im Sinne einer besonderen unterrichtlichen Form für Sprachbehinderte auf, kommt man nicht umhin, selbst einige Vorschläge für die Praxis zu machen. An anderer Stelle (Keller, 1972 [a und b]) wurde schon angedeutet, welche Überlegungen den Verfasser dieser Arbeit zur Schule für Sprachbehinderte leiten. Nun wird diese Schulform als eine Stätte der schulischen Betreuung sprachbehinderter Kinder wahrscheinlich auch in Zukunft der Ort der Schulpflichterfüllung für einen Teil dieser Kinder sein.

Unrealistisch scheint es, hier von einer Vereinigung von Therapie und Unterricht im Sinne einer positiven Beeinflussung der gestörten Persönlichkeit zu sprechen (vgl. A. SCHULZE, 1972, S. 52), ehe nicht mit empirischen Mitteln geklärt ist, welche Einzelverhaltensweisen Sprachbehinderter gestört sind. Anzunehmen ist nun, daß Sprachbehinderte neben einer Reihe von weiteren Beeinträchtigungen (vgl. dazu DING, 1971; KNURA, 1970 a und b, 1971) in der Kommunikation mit gesunden Sprechern Konflikte erleben (vgl. WENDLANDT, 1972, S. 27).

Wie könnte nun ein theoretisches Modell für eine gezielte Sprach(Kommunikations)schulung im Unterricht aussehen? Zunächst müssen konkrete Ziele des Sprachunterrichts festgelegt werden, denn ohne Zielvorstellungen bleiben alle Unterrichtsbemühungen ohne Erfolgskontrolle und sind in der Gefahr, in Allgemeinplätzen unterzugehen. Deshalb soll hier als Ziel des Sprachunterrichts die *Kommunikative Kompetenz* genannt werden. In Anlehnung an den Kompetenzbegriff der Linguistik soll Kommunikative Kompetenz bedeuten: *Die Fähigkeit, trotz oder bei therapiertem Sprachstörungen an umgangssprachlicher Kommunikation verstehend oder redend teilnehmen zu können.*

Nun wurde schon vorher ausgeführt, daß Sprachstörung und Kommunikationsstörung bei Sprachbehinderten nicht zu trennen sind, deshalb wird hier vorgeschlagen, den Ort zum Abbau von Sprachstörungen in den Therapiestunden (individuell) zu sehen und Kommunikationsstörungen kollektiv im Unterricht zu lösen (vgl. Abb. 5).

Der Sprachunterricht hat hier zwei Aufgaben. Einmal muß er beitragen, daß Fähigkeiten zur Sprachproduktion entwickelt und gefördert werden, zum anderen geht es parallel darum, Beziehungskonflikte abzubauen. Diese letztgenannte, unterrichtliche Aufgabe würde auch die oft zum Thema »Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik« (vgl. Orthmann, 1969 a, S. 13 ff.) geäußerten Gedanken unterstützen, denn ein Abbau von Beziehungskonflikten (im Kurssystem der Gesamtschule oder auch in der Schule für Sprachbehinderte) ist eine sonst nirgends betriebene Aufgabe des Unterrichts. Können diese obengenannten Aufgaben gelöst werden, und es tritt eine Verhaltensfestigung in der Kommunikation mit gesunden Sprechern ein, dann kann man von einer Realisation der Kommunikativen Kompetenz sprechen, denn der sprachbehinderte Sprecher kann redend und hörend in verschiedenen Situationen mit anderen Sprechern seiner Sprache verkehren.

### 5.2. Mögliche Rollenverhältnisse von sprachbehinderten Sprechern bei Interaktionen mit normalen Sprechern

Kommunikative Situationen, in denen Sprachbehinderte mit normalen Sprechern in Interaktion treten, werden die Regel sein. Hier können die verschiedenartigsten Konflikte und Reaktionsmöglichkeiten für den Sprachbehinderten eintreten, die eine

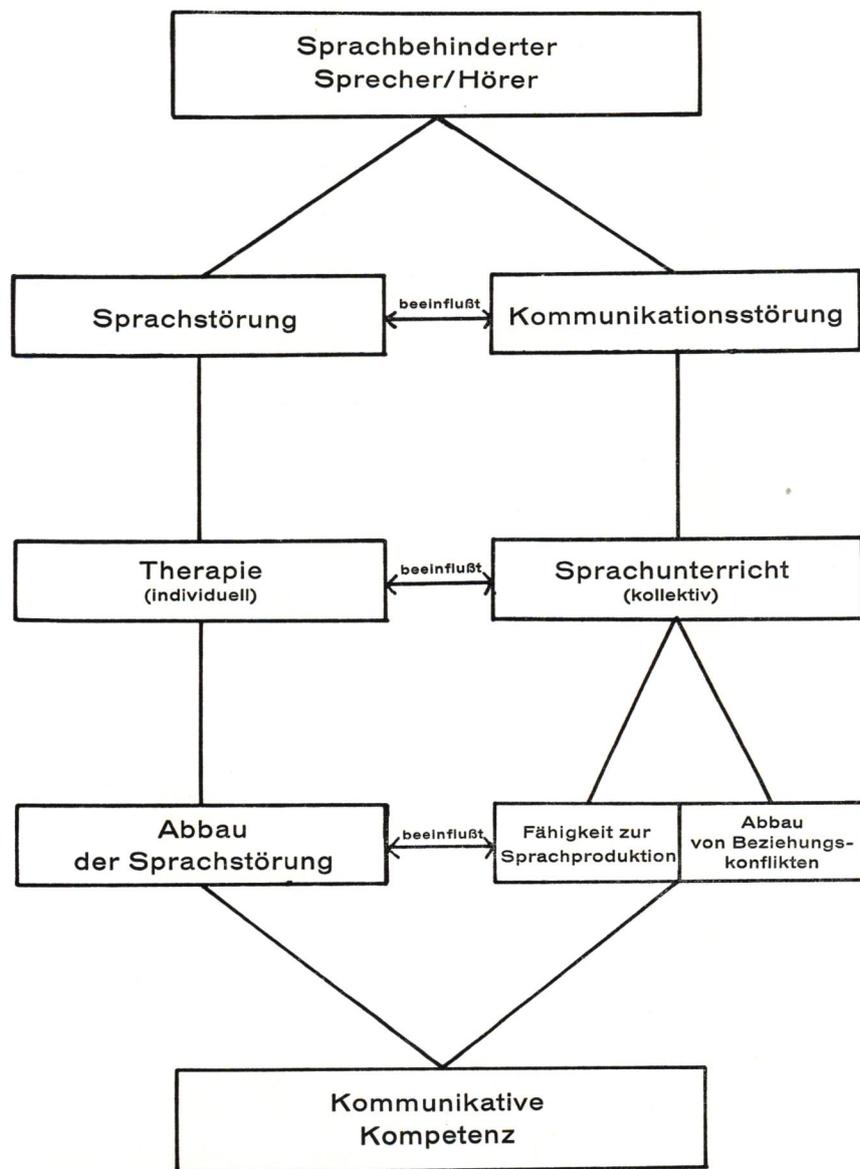


Abb. 5: Ziel des Sprachunterrichts (aktive Sprachverwendung)

aktive Sprachverwendung behindern oder einschränken können. Kommunikationsstörungen können auf dieser Grundlage entstehen. Im folgenden sollen einige mögliche Rollenkonflikte von Sprachbehinderten auf der Grundlage axiomatischer Grundeigenschaften von Kommunikation besprochen werden (Rollenbegriff nach FEND, 1970, S. 136).

1. Axiom — »Man kann nicht nicht kommunizieren« (Watzlawick, S. 53). Nach Watzlawick hat Verhalten kein Gegenteil, d. h., auf den Kommunikationsbereich übertragen, man kann sich nicht nicht unterhalten. Jedes Verhalten (Schweigen, Handeln, Nichthandeln) hat einen Mitteilungscharakter, wodurch andere beeinflusst werden (ebenda, S. 50—52). Versuche, sich aus zwischenmenschlichen Gesprächen herauszuhalten, werden immer dort gemacht, wo der Wunsch besteht, die jeder Kommunikation innewohnende Stellungnahme zu vermeiden. Reaktionsmodi können sein (ebenda, S. 72—79):

- a) Abweisung. Der Sprachbehinderte kann dem anderen durch sein Verhalten zeigen, daß er an einem Gespräch kein Interesse hat.
- b) Annahme. Hier kommt es zu einer starken Zurückhaltung im Gespräch.
- c) Entwertung. Der Sprachbehinderte schützt sich mittels einer Technik, die darin besteht, daß er die eigenen Aussagen oder die des Partners entwertet.
- d) Das Symptom als Kommunikation. Der Sprachbehinderte kann beispielsweise seine Behinderung vortäuschen, die ein Gespräch mit einem anderen entschuldigbar macht.

2. Axiom — »Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist« (Watzlawick, S. 56). Idealerweise ist es, wenn Sender und Empfänger über den Inhalt und die Art der Beziehung einig sind (ebenda S. 81). Weitere Reaktionsmöglichkeiten sind (ebenda, S. 80—82):

- a) Es bestehen Uneinigigkeiten auf der Inhalts- und der Beziehungsseite.
- b) Die Sprecher sind sich auf der Inhaltsseite uneins, aber nicht auf der Beziehungsebene. Nach Watzlawick ist dies die menschlichste Form der Auseinandersetzung. »Die Partner sind sich sozusagen einig, uneins zu sein« (ebenda, S. 81).
- c) Eine Person (z. B. Sprachbehinderter) ist in der einen oder anderen Weise gezwungen, ihre Wahrnehmungen auf der Inhaltsebene zu bezweifeln, um eine für sie wichtige Beziehung nicht zu gefährden.

3. Axiom — »Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe der Partner bedingt« (ebenda, S. 61). Die Interpunktion der Kommunikationsabläufe berührt in starkem Maße die Rollendefinitionen. Watzlawick gibt an (S. 92—96), wie hier Konflikte entstehen können. Das, was der Mensch als Wirklichkeit empfindet, ist von Person zu Person verschieden, d. h. das Resultat seiner persönlichen Interpunktion. Da jeder seine Interpretation für Wirklichkeit hält, treten Störungen immer dann auf, wenn in einer Beziehung die Partner verschieden interpunktieren, d. h. es kann keine Einigung erzielt werden, was Ursache und Wirklichkeit ist. Widersprüchliche Interpunktionen können mit dem Begriff der »selbsterfüllenden Prophezeiung« (ebenda, S. 95) belegt werden. So kann es z. B. bei dem sprachbehinderten Sprecher sein, der annimmt, daß ihn niemand als Freund haben will (aufgrund seiner Sprachstörung), und deshalb ein abweisendes Verhalten an den Tag legt, auf das die anderen Kinder dann wirklich mit Ablehnung reagieren.

4. Axiom — »Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Kommunikation« (Watzlawick, S. 68). Während die Bezeichnung digital die verbalen,

begrifflichen Äußerungen umfaßt, gehören zu den analogen alle paralinguistischen und außersprachlichen Phänomene, wie Tonfall, Langsamkeit oder Schnelligkeit der Sprache, Ausdrucksbewegungen usw. (ebenda, S. 61—68).

Auch daß jemand in einer bestimmten Situation zu reden beginnt, dem anderen ins Wort fällt, auf eine Frage nicht antwortet, enthält eine Mitteilung für den Gesprächspartner, die analog übermittelt wird. Durch das Verhalten Sprachbehinderter kann eine Selbstdefinition vorgeschlagen werden, die vom Empfänger abgelehnt oder angenommen wird. Dies kann natürlich zu unzähligen Beziehungskonflikten führen.

5. Axiom — »Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Ungleichheit beruht« (ebenda, S. 70). Symmetrische Beziehungen zeichnen sich durch das Streben nach Gleichheit oder Verminderung von Unterschieden zwischen den Sprechenden aus, während komplementäre Interaktionen auf sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeiten beruhen. In der komplementären Beziehung gibt es zwei Positionen: Ein Partner nimmt die primäre Stellung ein, der andere die entsprechend sekundäre (ebenda, S. 68—70).

Kommunikationsstörungen können dann eintreten, wenn eine Beziehungsstruktur sich so verfestigt, daß diese Struktur von den Sprechenden nicht mehr durchbrochen werden kann (ebenda, S. 103—113). Es könnte hier der Fall eintreten, daß Sprachbehinderte sich bei der Kommunikation mit anderen Sprechern in eine unterlegene Stellung begeben und damit die komplementäre Beziehung die Regel für den Behinderten darstellt.

### 5.3. Sprachliche Simulationen und Planspiele zur Realisierung von Kommunikativer Kompetenz

Simulation meint hier, daß bestimmte sprachliche Bedingungen und Lebensverhältnisse in der Schule und in vivo durchgespielt werden müssen, damit der Sprachbehinderte die vorher beschriebenen, möglichen Rollenkonflikte meistern kann.

Dieser Weg muß berücksichtigen, daß es eine unendliche Zahl von *Sprachspielen* aus dem Bereich der *Familie*, der *Schule* und der *sonstigen Umwelt* gibt. Deshalb muß eine Auswahl in der Weise getroffen werden, daß die relevanten Sprechsituationen nach den folgenden Kriterien hinterfragt werden:

- Befragung der Schüler nach Erfahrungen und Erlebnissen in den obengenannten drei Bereichen,
- Berücksichtigung der Möglichkeit emanzipatorischen Handelns in den Bereichen (vgl. hierzu GUTT/SALFFNER, 1971, S. 42),
- Berücksichtigung der eventuellen Belastung (Beziehungskonflikte) in den Sprechsituationen.

Es ist dazu notwendig, die folgenden vier Arbeitsschritte im Sprachunterricht durchzuführen (ebenda, S. 107):

1. Verbale Darstellung individueller Umwelterfahrung,
2. Verbalisierung kollektiver Bedürfnisse und Erlebnisse,
3. Sprachlernen, um zur exakten Versprachlichung der erkannten Phänomene zu kommen,
4. gekonnte Anwendung der Sprache als Mittel der Kommunikation und Mittel der Aktion.

Auf jeder dieser *Sprachstufen* muß es zu einer Analyse möglicher Beziehungskonflikte kommen. Die Schritte 1, 2 und 4 können nun durch *Rollenspiele* simuliert werden. Mögliche Stufenabfolgen zwischen der Schule (unrealistische Sprech-

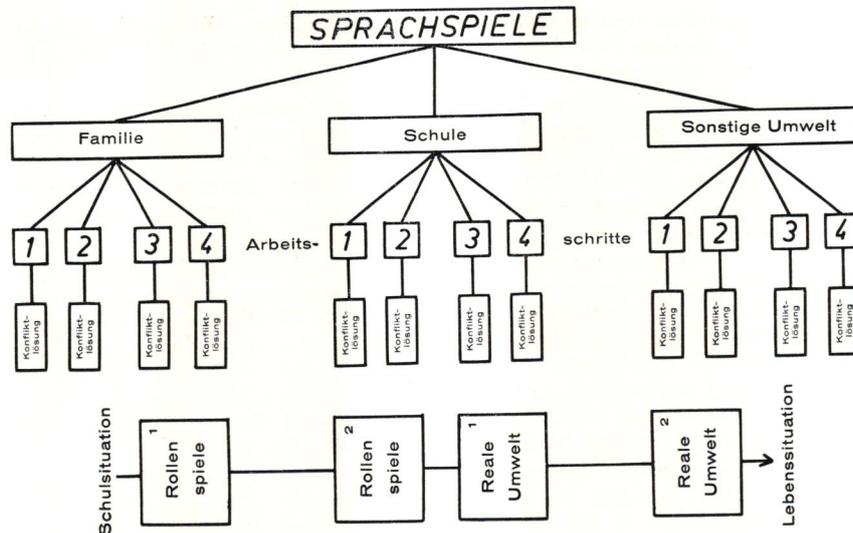


Abb. 6: Aufgaben und Wege des Sprachunterrichts

situation) und der Realsituation, in denen die Sprachspiele geübt und Beziehungskonflikte behoben werden können, können sein:

- Vorgegebene Rollenspiele (nur Sprachbehinderte),
- schöpferische Rollenspiele (nur Sprachbehinderte),
- Begegnung mit der realen Sprechumwelt (enger Kommunikationskreis),
- Begegnung mit der realen Sprechumwelt (weiter Kommunikationskreis).

Das Rollenspiel wird deshalb als hervorragendes Medium der Simulation angesehen, weil hier »Rollenpartner — mindestens zwei — kommunikativ handeln. Das setzt voraus, daß die Partner in der Lage sein müssen, mit Hilfe eines Symbolsystems — im üblichen Falle mit Hilfe einer Sprache — sich über ihre Intentionen zu verständigen« (KRAPPMANN, 1971, S. 27).

Rollenspiele ermöglichen es dem Schüler, sprachliches Verhalten zunächst in realitätsfernen Spielsituationen zu erproben, ohne ernsthafte Sanktionen bei einem Fehlverhalten befürchten zu müssen. Der Sprachbehinderte kann auf Beziehungskonflikte aufmerksam werden und lernen, gesunde Beziehungen herzustellen. Die Möglichkeit, sich in andere Rollen zu versetzen, gibt ihm die Gelegenheit, die kommunikative Kompetenz stufenweise aufzubauen und zu realisieren. Für den Sprachunterricht bei Sprachbehinderten scheint das Rollenspiel besonders geeignet, weil

- eine beliebige Zahl von Sprachspielen durchgeführt werden kann,
- die Schüler bei weitgehender Ausschaltung des Lehrers zur Sprach-Produktion angeregt werden,
- die Schüler die verschiedenartigsten Situationen sprachlich ausprobieren und die unterschiedlichsten Reaktionsmodi erfahren können,
- Rollenerwartungen und Rollenverhalten im Unterricht diskutiert werden können, ohne daß dies die psychische Stabilität des sprachbehinderten Schülers beeinträchtigen müßte,
- Probleme oder auch Konflikte sprachlich gelöst werden können.

Zunächst sind im Unterricht vorgegebene Rollenspiele zu berücksichtigen. Man kann dabei an solche Formen denken, wie sie Ann SHAW kürzlich vorgestellt hat (1970, S. 28). Erst wenn hier die vorgenannten Arbeitsschritte der Sprachschulung gelöst sind, kann zur nächsten Stufe, den schöpferischen Rollenspielen, übergegangen werden. Auch hier müssen Beziehungskonflikte gelöst und Kommunikative Kompetenz realisiert werden.

Als ein wichtiger Übergang, der in der bisherigen Unterrichtspraxis der Sprachheilschule kaum durchgeführt wurde, erhält die Übertragung des Sprachverhaltens in die Realsituation kommunikativen Verhaltens eine eminente Bedeutung. Von der Organisation der Sprachheilschule ist diese Forderung nur schwer zu erfüllen, da der Lehrer ohnehin überlastet ist und damit eine weitere Aufgabe auf ihn zukäme. In der Gesamtschule wäre es dagegen möglich, Sprachunterricht erst kursorisch (nur Sprachbehinderte) durchzuführen, um dann in einem größeren Verband die Kommunikation mit gesunden Sprechern zu üben. Konflikte könnten außerhalb oder auch, um den normalen Sprecher in seinem Verhalten gegenüber Behinderten umzuerziehen, im gemeinsamen Unterricht besprochen werden.

Auf der höchsten Ebene muß erreicht werden, daß Kommunikative Kompetenz im Gespräch mit jedem Mitmenschen und in jeder Situation vorhanden ist. Es geht hier darum, Sprechsituationen außerhalb der Schule zu erleben und von seiten des Lehrers mit kritischem Blick zu verfolgen; denn das ist der Ort, wo sich Erlerntes bewähren muß.

#### *Zusammenfassung:*

In zwei Klassen der Unterstufe einer Schule für Sprachbehinderte wurden sieben Wochen lang im Gesamtunterricht mit einem Verfahren der Kontrollierten Unterrichtsbeobachtung die Verhaltensweisen sprachbehinderter Kinder registriert. Hypothese war, daß der aktiven Sprachverwendung im Unterricht der Schule für Sprachbehinderte eine besondere Rolle zukommen müßte. Es stellte sich heraus, daß in beiden Klassen bei wechselnden, ausgebildeten Sonderschullehrern die sprachlichen Kommunikationsweisen »Zuhören« und »Schreiben« überwiegen.

Interpretiert wurde dieses Ergebnis mit der Übernahme einer veralteten Grundschulzielsetzung durch die Sonderschule, daß nämlich der Rechtschreibunterricht Priorität genießen müsse. Ebenso wie bei der Häufigkeit — aktive Sprachverwendung im Unterricht ist selten — konnte zur Dauer des Sprechens festgestellt werden, daß die Sprechakte sehr kurz sind.

Auf der Grundlage weiterer Ergebnisse, die eine »besondere« unterrichtliche Didaktik und Methodik stark relativieren, wurden Gedanken für einen Sprachunterricht in der Schule für Sprachbehinderte (Unterstufe) geäußert. Als Ziel dieses Sprachunterrichts (aktive Sprachverwendung) wurde die *Kommunikative Kompetenz* angesehen, die u. a. durch das näher erläuterte Medium »Rollenspiel« in Verbindung mit *eigenständigen* Aufgaben eines solchen Unterrichts erzielt werden kann.

#### **Literatur:**

- Ammon, U.: Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. Weinheim 1972.  
Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim—Berlin—Basel 1971.  
Bühler, H.: Sprachbarrieren und Schulanfang. Weinheim—Basel—Wien 1972.  
Chomsky, N.: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt 1969.  
Diederich, J.: Zuhören: die häufigste Schülertätigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5/1969, S. 545—549.

- Diederich, J.: Hilfen zur Kritik empirischer Untersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/1970, S. 247—264.
- Ding, H.: Schulversagen sprachbehinderter Kinder unter sozialpsychologischem Aspekt. In: Die Sprachheilarbeit, 2/1971, S. 51 ff.
- Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim—Berlin—Basel 1970 (2./3. Aufl.).
- Frech, H. W.: Kontrollierte Beobachtung verbaler Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern. In: neue sammlung, 1/1971, S. 87—108.
- Freudenstein, R.: Aufgaben und Möglichkeiten der Unterrichtsmethodik. Dargestellt am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts. In: Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Stud.-Begleitbrief 5, Weinheim—Berlin—Basel 1969, S. 30—44.
- Gromes, D.: Aufnahme des Unterrichtsgeschehens in 6. Volksschulklassen unter besonderer Berücksichtigung des Schülerverhaltens. Unveröffentlichte Prüfungsarbeit. Wissenschaftliches Prüfungsamt für das Lehramt an höheren Schulen, Marburg 1962.
- Gutt, A. / Salfner, R.: Sozialisation und Sprache. Frankfurt 1971.
- Heese, G.: Sprachgeschädigtenpädagogik. In: Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe, hrsg. von H. Jussen, München 1967, S. 270—295.
- Herrmann, Th.: Sprache (Einführung in die Psychologie, Bd. 1). Frankfurt 1972.
- Hörmann, H.: Psychologie der Sprache. Berlin 1967.
- Hundsnurscher, F.: Modell der Kodierung und Dekodierung. In: Funkkolleg Sprache, Stud.-Begleitbrief 1, Weinheim—Berlin—Basel 1971, S. 41—52.
- Keller, P.: Schule für Sprachbehinderte versus Integrierte Gesamtschule. In: Die Sprachheilarbeit, 1/1972, S. 12—17 (a).
- Keller, P.: Bemerkungen zu A. Schulzes Kritik. In: Die Sprachheilarbeit, 3/1972, S. 101 f. (b).
- Keller, P.: Häufigkeit, Intensität und Struktur von sprachlicher Kommunikation. Eine Untersuchung in der Unterstufe der Schule für Sprachbehinderte. Unveröffentlichte Prüfungsarbeit zur Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen, Marburg Mai 1972 (c).
- Knura, G.: Experimentelle Untersuchungen des Lerneffektes bei stotternden und nicht-stotternden Volksschulkindern. In: Die Sprachheilarbeit, 1/1970, S. 1—12 (a).
- Knura, G.: Das Problem der gestörten Konzentrationsleistung bei stotternden Schülern. In: Die Sprachheilarbeit, 5/1970, S. 143—151 (b).
- Knura, G.: Zur Motivierung des sozialen Verhaltens sprachbehinderter Kinder. In: Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder, zusammengestellt von W. Orthmann, Berlin-Charlottenburg 1972, S. 9 ff.
- Kochan, D. C.: Sprache als inhaltliche Variable in Lehr- und Lernprozessen. In: Die Deutsche Schule, 11/1969, S. 690—707, und 12/1969, S. 786—798.
- Krappmann, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: betrifft: erziehung, 3/1971, S. 27—34.
- Messelken, H.: Empirische Sprachdidaktik. Heidelberg 1971.
- Nitzer, W.: Vergleich des Schülerverhaltens einer 8. Mittelschulklasse und einer 6. Volksschulklasse. Unveröffentlichte Prüfungsarbeit. Wissenschaftliches Prüfungsamt für das Lehramt an höheren Schulen, Marburg 1962.
- Orthmann, W.: Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik. In: Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik (8. Arbeitstagung 1968), Hamburg 1969, S. 13 ff. (a).
- Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin-Charlottenburg 1969 (b).
- Roeder, P. M.: Versuche einer kontrollierten Unterrichtsbeobachtung. In: Psychologische Beiträge, 2—3/1965, S. 408 ff.
- Saussure, F. de: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin 1967 (2. Aufl.).
- Schlotthaus, W.: Lehrziel: Kommunikation. In: betrifft: erziehung, 4/1971, S. 15—22.
- Scholz, H. J.: Von der Notwendigkeit linguodidaktischer Verfahren für die Zeit der Sprachentwicklung. In: Die Sprachheilarbeit, 4/1970, S. 97—103.
- Schulz, W. / Teschner, W. P. / Voigt, J. (Medley/Mitzel): Verhalten im Unterricht — seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Handbuch der Unterrichtsforschung (Teil I), hrsg. von K. Ingenkamp und E. Parey, Weinheim—Berlin—Basel 1970, Sp. 633—852.
- Schulze, A.: Diskussionsbemerkungen zum Thema »Integration behinderter Schüler und Gesamtschule«. In: Die Sprachheilarbeit, 2/1972, S. 50—53.

- Shaw, A.: Curriculum-Element Rollenspiel. In: *betrifft: erziehung*, 11/1970, S. 28—30.
- Sommer, W.: Empirische Aufnahme des Unterrichts: das Verhalten der Schüler einer Sexta. Unveröffentlichte Prüfungsarbeit. Wissenschaftliches Prüfungsamt für das Lehramt an höheren Schulen, Marburg 1963.
- Teumer, J.: Zur Struktur der Sonderschule für Sprachbehinderte. In: *Die Sprachheilarbeit*, 1/1972, S. 1 ff.
- Watzlawick, P. / Beavin, J. H. / Jackson, D. D.: *Menschliche Kommunikation*. Berlin—Stuttgart—Wien 1971 (2. Auflage).
- Wendlandt, W.: *Resozialisierung erwachsener Stotterer*. Berlin-Charlottenburg 1972.
- Wolf, W.: *Einführung in die Statistik für Sozialwissenschaftler*. Unveröffentlichtes Manuskript, Marburg WS 1970/1971 — jetzt gedruckt.
- Wolf, W.: *Statistik* (2 Bände). Weinheim—Basel 1972.
- Anschrift des Verfassers: Peter Keller, 635 Bad Nauheim, Hauptstraße 78.

*Hildegard Schäfer, Gießen*

### **Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung und zur Schulung des phonematischen Gehörs**

Das hier vorgestellte Prüfmittel hat die Verfasserin 1963 in einer Examensarbeit bei Herrn Professor Dr. A. SCHILLING in Marburg entwickelt (1). Die Zeichnungen wurden von Renate DREWS ausgeführt. — Das Untersuchungsmaterial und das Prüfverfahren liegen jetzt in einer überarbeiteten Form vor. Die »Bildwortserie« kann zu diagnostischen und zu therapeutischen Zwecken eingesetzt werden. Als Prüfmittel dient sie der Erkennung einer bestimmten Form der »sensorischen Dyslalie«, der »partiellen akustischen Lautagnosie«.

#### *Die Aufgabenstellung*

In den letzten Jahrzehnten haben viele Autoren darauf hingewiesen, daß Stammer manchmal gewisse Laute deshalb nicht aussprechen können, weil sie sie trotz normaler Hörfähigkeit nicht an ihren phonetischen Besonderheiten erkennen.

Sehr verschiedene Ursachen wie Schwerhörigkeit, Schwachsinn, endokrine Reifungsrückstände u. a. können einen Stammelfehler bedingen. Diesen Ursachen müssen daher auch die Maßnahmen zur Heilung einer Dyslalie angepaßt sein: Der Logopäde sollte die beim Stammer gestörten Funktionsbereiche durch besonderes Training aktivieren. Liegt eine Lautdiskriminationsstörung vor, so gehört es zu seinen Aufgaben, durch Hörübungen das auditive Unterscheidungsvermögen im Bereich der Sprache zu verfeinern.

Hier soll deshalb das Zustandsbild der partiellen akustischen Lautagnosie beschrieben und die »Bildwortserie« als diagnostisches Verfahren zur Erkennung dieser Störung vorgestellt werden.

#### *I. Agnostische Störungen im Bereich der Sprachlautwahrnehmung*

##### *1. Über die Entstehung von Sprachwahrnehmung*

Bei einer Analyse der zentralen Hörvorgänge können zwei Teilprozesse — Vorstufen des Sprachverständnisses — festgestellt werden: die Perzeption und die Apperzeption der Sprache.

Als Perzeption bezeichnet man die Vorgänge von der Schallaufnahme mit dem Ohr bis zur reinen, ungestalteten Hörempfindung ohne phonetische Prägnanz. Die Hör-

empfindung wird zur Hörwahrnehmung, d. h. zu Apperzeption, indem die akustisch perzipierten Klänge und Geräusche phonetisch differenziert und durch die eigenen Lautvorstellungen des Hörers ausgeformt und ergänzt werden (2).

Voraussetzung für die Apperzeption sind daher festgefügte Wortklangbilder mit normativer Struktur. Sie liegen als Erinnerungsspuren bereit und sind mnestisch reproduzierbar (3). Diese »akustischen Engramme« (images acoustiques im Sinne von DE SAUSSURE) werden beim zentralen Hörvorgang auf eine neu auftreffende Tonserie projiziert (4). Der Hörer identifiziert die Lautfolge mit dem Wortklangbild, das er durch vergangene Höreindrücke erworben hat.

Nicht nur akustische Engramme von Worten, sondern auch »gewisse Remanenzen ... von Einzellauten« befähigen zur »Konzeption der Sprechbewegungsformeln« (5). Aber die mnestisch-assoziative Verarbeitung der Elemente zum Wortganzen geschieht außerhalb des menschlichen Bewußtseins.

Der Mensch erwirbt die die Apperzeption bedingenden akustischen Engramme erst durch beständige Hör-Sprech-Übung in der frühen Kindheit. ROHRACHER und STÖHR (6) erklären, daß bei fortdauerndem Training gewisse Hirnzellen erst zu Trägern von Erinnerungsbildern, bestimmte Nervenbahnen erst zu Sprachbahnen werden.

Das Kleinkind in der Phase des »physiologischen Stammelns«, das z. B. ein k durch ein t ersetzt, ist mechanisch-artikulatorisch oft fähig, den k-Laut zu bilden, kann es doch schon während seiner Lallperiode alle möglichen Lautgebilde hervorbringen. Aber beide Phoneme werden nur wie ein diakritisches Moment aufgefaßt, sie werden nicht in ihrem »phonematischen Wert« erkannt (7). Mit zunehmendem Alter verfeinert sich die Lautdiskriminationsfähigkeit, und daher nimmt die Konstanz der Substitutionen immer mehr ab. Spätestens bis zur Zeit des ersten Gestaltwandels sollte der muttersprachliche Phonembestand aufgebaut sein.

Durch den Erwerb strukturierter und gefestigter akustischer Engramme werden gleichzeitig die analytischen Fähigkeiten grundgelegt, die Voraussetzung sind für das Lesenlernen. So werden Morphem-, Lautfolgen- und Laut-Engramme gewöhnlich erst durch den Schreib-Lese-Unterricht bewußt.

LEBRUN erläuterte die Schwierigkeiten, die 4- bis 7jährige Kinder bei der Wortanalyse haben, an einem russischen Experiment: Die Kinder wußten, was ein »Bär« und was ein »Bärchen« ist. Trotzdem konnten sie nicht die Bedeutung des Morphems »-chen« angeben (8).

2. Die gestörte Sprachwahrnehmung bei der partiellen Lautagnosie  
Die differenzierte Lautwahrnehmungs- und -diskriminationsfähigkeit, die sich beim Kleinkind durch fortgesetztes Hören und Sprechen im normalen Kontakt mit der Umwelt entwickelt, kann in manchen Fällen verzögert einsetzen oder sich ohne gezielte Hilfe überhaupt nur unvollständig bilden (9). Dadurch wird ein verlängertes Stammeln begünstigt. Manche Laute werden weiterhin falsch artikuliert, weil sie von diesen meist normalhörigen Kindern nicht richtig aufgefaßt werden können. Die zunächst ungenau wahrgenommenen Laut- und Wortklangbilder festigen sich im Sprachzentrum. Daher apperzipiert das stammelnde Kind den einmal falsch wahrgenommenen Laut immer wieder ebenso falsch und bildet ihn folglich auch unrichtig (10). »Es liegt also eine isolierte apperzeptive Störung vor, eine Auffassungs- und Unterscheidungsschwäche für phonematische Klanggestalten. Die betroffenen Kinder besitzen von einzelnen Lauten noch kein akustisches Engramm und verfügen demzufolge in ihrem Phonembestand noch nicht über die entsprechenden Laute (als image motrice)« (11).

SCHILLING beschreibt dieses Krankheitsbild als »partielle akustische Lautagnosie«, eine »fruste Form der akustischen Agnosie« (12). Neuere Arbeiten liegen von LOEBELL (13) vor. Er kommt — auch mit Hilfe des hier darzustellenden Prüfverfahrens — zu dem Ergebnis, daß bei etwa 10 % aller Stammer die Dyslalie durch eine partielle akustische Lautagnosie verursacht ist. BÖHME stellt die Prüfungsmethode dar (14) und schlägt vor, die Untersuchung der hier beschriebenen Störung mit Hilfe der »Bildwortserie« durchzuführen.

## II. Die Lautagnosieprüfung — Beschreibung des Prüfmittels

Mit der »Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung« soll untersucht werden, ob Stammer die Lautklangdifferenzen zwischen zwei klangverwandten, nach ähnlichen physiologischen Prinzipien gebildeten Lauten der deutschen Sprache feststellen können. Das Prüfmittel umfaßt 30 Wortpaare, die sich durch die akustischen Merkmale zweier Phoneme unterscheiden, sich in ihrer übrigen Lautstruktur aber völlig gleichen. Daher signalisieren die beiden Phoneme den jeweiligen Wortsinn (Beispiel: Kanne — Tanne).

### 1. Die Auswahl der Wortpaare

Die Auswahl der Wortpaare richtete sich nach der Häufigkeit der Stammelfehler. Diejenigen Konsonanten wurden berücksichtigt, die beim kindlichen Sprecherwerb am spätesten entwickelt und erfahrungsgemäß am häufigsten verstammelt werden, nämlich die Explosiva k und g, die Reibelaute sch und s sowie das r.

Dem k-Laut wird nur das t (Beispiel: Teller — Keller) bzw. dem g das d (Bogen — Boden) gegenübergestellt, weil andere Parakappazismen relativ selten vorkommen. — Variabler sind die Paralalien bei den Reibelauten: sch kann durch s ersetzt werden (Tasche — Tasse), s durch t (reisen — reiten), durch d (Säcke — Decke), durch h (Sand — Hand), durch f (Sahne — Fahne), durch w (Sand — Wand). — Die Prüfwörter für den r-Laut berücksichtigen hauptsächlich die Verwechslung der Liquide r und l (rutschen — lutschen), aber auch die Ersatzlaute d (Rose — Dose) und h (Rose — Hose) sind einbezogen.

### 2. Aufbau des Prüfmittels und Durchführung der Untersuchung

Das Untersuchungsmaterial besteht aus einer Übungsserie, in der sämtliche Bilder auf 14 Tafeln nicht nach Wortpaaren geordnet sind, sowie aus zwei Prüfserien (A und B) mit paarweiser Gegenüberstellung der Wortbilder auf 30 Tafeln (15).

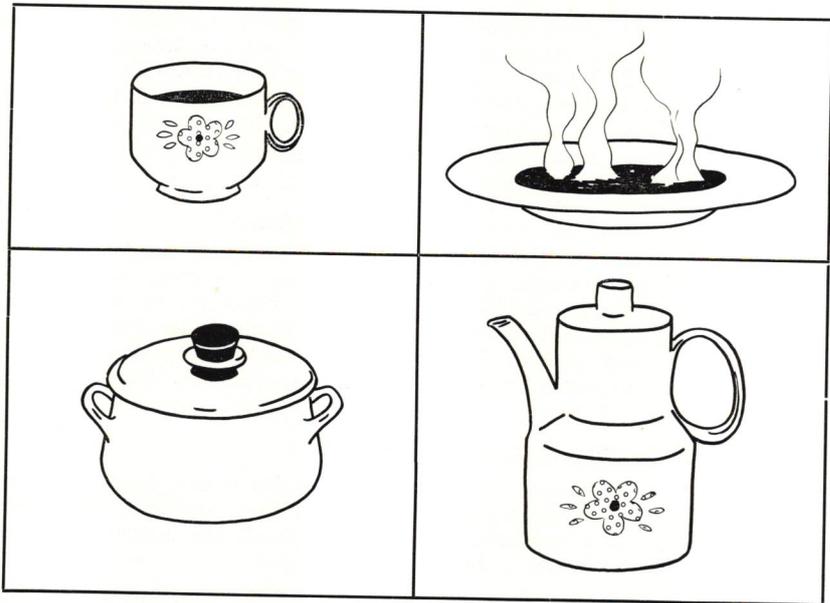
Die Übungsserie dient der Erklärung der Bilder. Der Versuchsleiter (Vl) muß sich zunächst davon überzeugen, daß dem Probanden (Pbn) die Bildinhalte und die Prüfwörter bekannt sind. Eine Übung der Wörter im logopädischen Sinne ist dabei natürlich zu vermeiden.

In den Prüfserien A und B sind die Bildwortpaare zweimal in unterschiedlicher Reihenfolge dargestellt. Der Vl nennt bei Prüfserie A ein Wort jedes Paares und fordert den Pbn auf, das entsprechende Bild zu zeigen. Das zweite Wort des Paares wird erst bei der Prüfserie B erfragt.

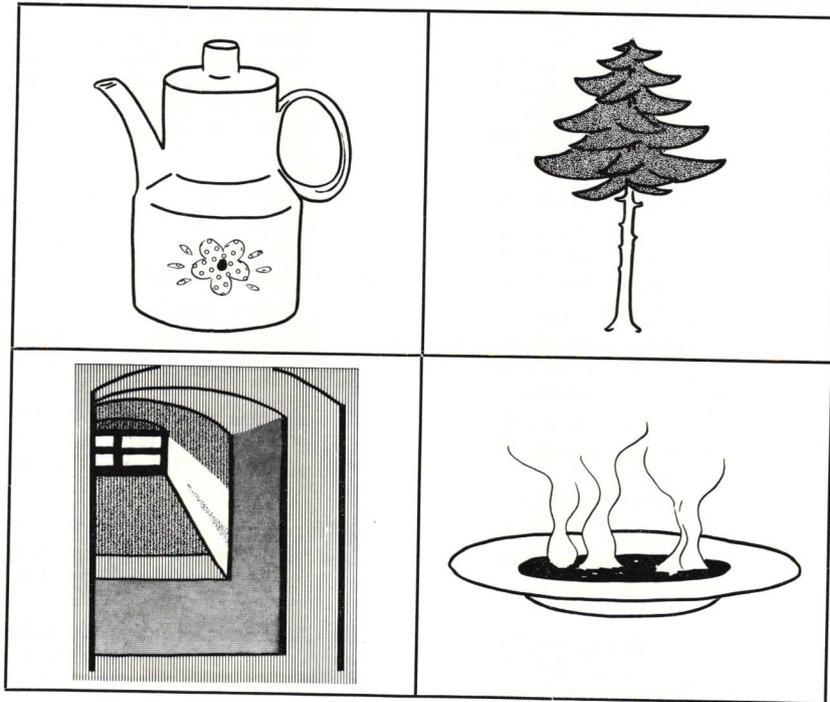
Während der Prüfung sitzt der Vl neben dem Pbn, damit Lippenlesen ausgeschlossen ist. Der Vl wählt die Formulierung: »Zeige bitte Tanne!« usw. Aus Kontext und Gebärden dürfen keine zusätzlichen Hinweise auf das richtige Wort gegeben werden.

Die Prüfungsergebnisse werden auf dem Kontrollbogen notiert. Nach Beendigung der Untersuchung wird die Gesamtzahl der Fehlerpunkte festgestellt sowie eine Ersatzlautanalyse vorgenommen.

Aus Übungsserie



Aus Prüfsrie A





### 3. Untersuchungsergebnisse

Erste Untersuchungsergebnisse liegen von 59 normalsprechenden Kindern zwischen 6;0 und 8;0 Jahren vor. Die Gruppe war nur in bezug auf Sprache ausgelesen: Es handelte sich um 15 Kinder eines Kindergartens, um 30 Kinder eines ersten Schuljahres sowie um 14 Schüler eines zweiten Schuljahres (16).

Fehlerhäufigkeit bei 59 normalsprechenden Probanden:

Pb Nr.	1	2	3	4	5/6	7/8	9	10	11	12/13	14/15	16
Alter	6;0	6;1	6;1	6;2	6;3	6;4	6;4	6;5	6;7	6;7	6;8	6;8
Fehlerzahl	1	1	3	1	0	0	1	0	2	0	0	2
Pb Nr.	17—19		20	21/22	23	24/25	26/27	28/29	30/31	32—37		
Alter	6;9		6;9	6;10	6;10	6;10	6;11	6;11	7;0	7;2		
Fehlerzahl	0		3	0	1	2	0	2	0	0		
Pb Nr.	38—40		41—43	44/45	46—48	49—51	52	53—55	56/57	58/59		
Alter	7;3		7;5	7;6	7;7	7;8	7;9	7;10	7;11	8;0		
Fehlerzahl	0		0	0	0	0	1	0	0	0		

Ergebnis:

59 Pbn	Fehler
45	0
6	1
6	2
2	3

Die Fehlerzahl bei den untersuchten normalsprechenden Pbn im Alter von 6;0 bis 8;0 Jahren war gering: 76 % aller Kinder arbeiteten fehlerfrei; mehr als drei Lautverwechslungen kamen nicht vor.

Bei der Überarbeitung des Prüfmittels wurden diese Fehler berücksichtigt: Auf die am häufigsten verwechselten Bildwortpaare wurde verzichtet. Das fehlerfreie Arbeiten der 7jährigen Pbn bestätigt, daß Kinder nach dem ersten Gestaltwandel ein differenzierteres Wahrnehmungsvermögen besitzen (17).

Diese Untersuchungen haben gezeigt, daß Kinder im Einschulungsalter normalerweise den Anforderungen der Lautagnosieprüfung gewachsen sind. Bei einer erheblich größeren Fehlerzahl kann — nachdem andere Ursachen wie periphere Schwerhörigkeit und Schwachsinn ausgeschlossen sind — eine apperzeptive Störung angenommen werden.

### III. Fallbeschreibung:

Petra P., geboren am 11. Juli 1966, wurde erstmalig am 11. September 1972 in der Sprachberatungsstelle für den Kreis Gießen vorgestellt.

Die Familienanamnese ist negativ. — Schwangerschaft und Geburt verliefen normal. Petra begann rechtzeitig zu laufen. Die Sprachentwicklung setzte etwa mit 15 Monaten ein; erste Sätze wurden mit drei Jahren gesprochen. Die anfänglich dysgrammatischen Formen verfestigten sich, die Stammelfehler waren durch die Eltern nicht korrigierbar. Einziges Ergebnis der elterlichen Bemühungen blieb, daß k jetzt meistens durch t ersetzt wurde, während anfänglich ein Parakappazismus mit Substitutionslaut t vorlag. — Petra wurde wegen ihres Sprachfehlers für ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt.

Der Sprachbefund ergab, daß folgende Laute und Lautverbindungen durch die in Klammern bezeichneten Phoneme ersetzt oder ausgelassen werden: f — (s), t — (k), l — (r oder h), sch — (s), ch<sub>2</sub> — (k), pf — (p), pfl — (s), sp — (p), schm — (s), schl — (s), schn — (s), st — (t), kl — (dr), fr — (s), schr — (s). Gestört sind also die Zischlaute, besonders das sch und das f, sowie die Liquide r und l und die Explosiva k und t.

Bei der Höruntersuchung konnten die reinen Töne in den Frequenzen 500 Hz bis 6000 Hz bei Lautstärke 20 dB vernommen werden. Flüstersprache wurde jedoch beiderseits auffallend schlecht verstanden.

Die Intelligenzuntersuchung nach HAWIK ergab einen IQ von 112, 108 Verbal-, 114 Handlungspunkte.

Bei der Lautagnosieprüfung wurden 12 Fehler registriert: 7 k-t-Fehler, 2 sch-s-Fehler, 1 f-s-Fehler, 2-r-l-Fehler. Weiterhin wurde geprüft, ob Petra Artikulationsfehler bei anderen Sprechern feststellen kann: Die Fehler wurden mehrmals nicht bemerkt. (Der Prüfer verwendete die Übungsserie. Auf einer Tafel, auf der z. B. nur »Kopf« dargestellt ist, artikulierte er »Topf«.)

Untersuchungsergebnis: Das bei Petra beschriebene Stammeln ist weder durch eine verminderte Hörfähigkeit noch durch einen Intelligenzdefekt erklärbar. Rein sprechmotorisch ist Petra imstande, alle bei ihr gestörten Laute zu bilden, was besonders durch die wechselseitigen Substitutionen der Phoneme k und t deutlich wird. Die hohe Zahl der Verwechslungen bei der Lautagnosieprüfung und das Versagen bei der Prüfung der Flüstersprache zeigen jedoch eine Störung der auditiven Diskriminationsfähigkeit an.

In der Behandlung wurde zunächst das phonematische Gehör für die betroffenen Laute geübt. Die »Bildwortserie« wurde dabei u. a. als therapeutisches Mittel eingesetzt. Dadurch konnte die Störung sehr rasch beeinflusst werden, so daß Petras Übungssprache nach der 15. Sitzung fast symptomfrei ist.

### Zusammenfassung

Dem Stammeln liegt als Ursache oder Teilursache nicht selten eine partielle akustische Lautagnosie zugrunde. Diese apperzeptive Störung ist gekennzeichnet durch die Unfähigkeit der Betroffenen, bestimmte Laute an ihrem Klangbild zu erkennen und von anderen, ähnlich klingenden Lauten zu unterscheiden.

Zur Erfassung dieser Störung wurde die »Bildwortserie« entwickelt, in der kindgemäße Gegenstände dargestellt sind, deren Begriffswörter sich nur durch den Laut-

gegensatz eines Phonempaars unterscheiden, z. B. Kanne — Tanne. Das stammelnde Kind wird aufgefordert, die Bilder zu zeigen, die der Prüfer nennt («Zeige bitte Tanne!» ...).

Verwechselt ein normalhöriger Stammer die Bildwörter dabei mit statistisch ausreichender Häufigkeit, so kann eine Lautdiskriminationsstörung im Sinne einer partiellen akustischen Lautagnosie angenommen und eine spezielle Therapie, die die Übung des phonematischen Gehörs einbezieht, eingeleitet werden.

#### Literatur und Anmerkungen:

- (1) Schäfer, H.: Die »partielle akustische Lautagnosie« und ihre Erkennung durch ein neu entwickeltes Prüfverfahren. Prüfungsarbeit für das Lehramt an Schuleinrichtungen für sprachbehinderte Kinder in Hessen, Marburg 1963.
- (2) Kainz, F.: Psychologie der Sprache. Bd. III, Stuttgart 1954, S. 441—443.
- (3) ebenda, S. 441.
- (4) Kretschmer, E.: Medizinische Psychologie. 11. Aufl., Stuttgart 1956, S. 31.
- (5) Kainz, F., 1954, S. 106.
- (6) zitiert nach Kainz, 1954, S. 70.
- (7) Trubetzkoy, N. S.: Grundzüge der Phonologie. Prag 1939, S. 30.
- (8) Lebrun, I.: Diskussionsbeitrag zu Schäfer, H.: Zur Diagnose der »partiellen akustischen Lautagnosie«. Protokoll des Lehrgangs Nr. 1769/1971, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, April 1972, S. 41.
- (9) Vgl. Luchsinger, R., und Arnold, G. E.: Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. Wien 1959, S. 463.
- (10) Vgl. Seeman, M.: Sprachstörungen bei Kindern. Halle 1959, S. 131. (In der Auflage 1969 geht Seeman auf das Thema nicht ein.)
- (11) Schilling, A., und Schäfer, H.: Beitrag zur Prüfung der »partiellen akustischen Lautagnosie« bei stammelnden Kindern mit einem Agnosie-Prüfverfahren. Kongreßbericht, Teil 2, Mannheim 1962, S. 824.
- (12) ebenda, S. 824.
- (13) Loebell, B.: Zur Diagnose und Therapie bei Seelentaubheit. In: Sprachheilpädagogische und hirnpathologische Probleme bei der Rehabilitation von Hirn- und Sprachgeschädigten, Tagungsbericht, Hamburg 1967.
- (14) Böhme, C.: Stimm-, Sprach- und Hörstörungen. Jena 1969, S. 164.
- (15) Vgl. den Testaufbau von Goldman, R., Fristoe, M., und Woodcock, R. W.: Test of Auditory Discrimination. Published by American Guidance Service, Inc., 1970.
- (16) Schäfer, H., 1963, S. 41.
- (17) Hetzer, H.: Kind und Jugendlicher in der Entwicklung. Hannover 1948, S. 83.

Anschrift der Verfasserin: Hildegard Schäfer, 63 Gießen, Hasenpfad 8.

**Behandlung  
Bildung  
Erziehung**

**Sprach-  
behinderter**

### **Tagungsbericht Heidelberg '72**

der Deutschen Gesellschaft  
für Sprachheilpädagogik e. V.  
112 Seiten, kartoniert, 23.- DM

Direkt zu beziehen vom Verlag

**Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50**  
Theodorstraße 41

## Umschau und Diskussion

### Hinweise zum Aufbau einer umfassenden Legastheniker-Hilfe in Rheinland-Pfalz <sup>1)</sup>

#### 1. Zur Situation

Es ist mit mindestens 5% Legasthenikern unter den Grundschulern zu rechnen, wie den Arbeiten von Angermaier (5%), Bleidick (5%), Huessy und Mitarbeiter (5%), Rudolf Müller (5%), Schubenz (8%) zu entnehmen ist. (Keineswegs also 0,2%, wie 1969 das Kultusministerium verlauten ließ.) Nur vereinzelt im Lande erfahren legasthenische Kinder die erforderliche pädagogische Hilfe. Aber ohne diese Fachhilfe geraten diese Kinder sehr häufig in eine falsche Schullaufbahn und damit ebenso in falsche Ausbildungs- und Berufsrichtungen:

An Stelle eines möglichen Übertritts in Realschulen oder Gymnasien verbleiben sie ihrer schwachen Deutschleistungen wegen in der Volksschule. An Stelle eines glatten Durchlaufs der Grund- und Hauptschule wiederholen sie ein oder zwei Klassen oder werden an die Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen.

#### 2. Pädagogische Hilfemöglichkeiten

- 2.1 Berücksichtigung prophylaktischer Gesichtspunkte in Elternhaus, Kindergarten und Schule: Vermeidung großer Bildungsgruppen bzw. Klassen — Einstellung sozialpädagogischer bzw. pädagogischer Assistenten zur Betreuung legasthenischer Kinder — Vermeidung von Tempobeschleunigungen beim Lese-Schreib-Lernprozeß — Vermeidung methodischer Einseitigkeiten bei diesen Lernprozessen — Vermeidung von Frustrierungen und Abwertungen bei auftretenden Lernschwierigkeiten in Lesen und Schreiben — keinerlei Festlegung auf rechtshändiges Hantieren, Zeichnen oder Schreiben.
- 2.2 Prophylaktische Kurse für Schreib-Lese-Versager im 1. und 2. Schuljahr. Sobald Schreib-Lese-Schwierigkeiten auftreten, sollten vom Klassenlehrer (oder durch pädagogische Assistenten) wöchentlich zusätzlich etwa 2 Stunden unterstützend angesetzt werden können. Zum Ende des 1. Schuljahres wäre durch Sonderschullehrer bzw. durch Schulpsychologen die Art der weiteren Bildung oder Sonderführung abzuklären.
- 2.3 Fördergruppen (etwa 4 bis 5 Kinder) bei leichteren Fällen. Förderung ab 2. Schuljahr mit wöchentlich mindestens 3 Stunden außerhalb des Klassenunterrichts durch vorgebildete Legastheniker-Lehrer.
- 2.4 Legastheniker-Klassen. Schwierige Fälle könnten in Großstädten (und in Hochschulen) in Sonderklassen (mit maximal 12 Kindern) betreut werden, wobei auch evtl. Kindertherapie einzuordnen wäre.
- 2.5 Wanderlehrer. Soweit noch Erfassungslücken zu schließen wären, ist der Einsatz von Wanderlehrern zu bedenken.
- 2.6 Fremdsprachenunterricht (besonders Englischunterricht). Bei früheren muttersprachigen Legasthenikern ist mit Beginn besonders des Englischunterrichtes mit besonderer Intensität phonetische Schulung zu betreiben und sind die mit der Verschiedenheit von Schreib- und Sprechweise gegebenen Lernschwierigkeiten systematisch (nicht bloß sporadisch) anzugehen.
- 2.7 Schulpsychologische Dienste sollten Ausbau und Funktionsfähigkeit der Legastheniker-Betreuung besorgen. (Für jeden Schulaufsichtsbezirk ist ein Schulpsychologe anzusetzen.)

#### 3. Ausbildungserfordernisse

- 3.1 Jeder Lehrer (auch Berufsschul-, Realschul- und Gymnasiallehrer), aber auch jede Kindergärtnerin ist über das Legastheniker-Problem gründlich zu orientieren, so daß auch allgemeine prophylaktische Gesichtspunkte im Unterricht (bzw. bei der sozialpädagogischen Betreuung) eingesetzt werden können (siehe 2.1). Auch Studierende der EWH mit Studienschwerpunkt II sind in diesem Umfang einzuführen.

<sup>1)</sup> Nachdruck zweier Aufklärungsblätter, die Herr Prof. Dr. Atzesberger von der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz, Abteilung Koblenz, uns freundlicherweise zur Verfügung stellte. Die Redaktion.

- 3.2 Nicht bloß Einführung, sondern praxisbezogene Kurzausbildung sollte jeder Grundschullehrer erfahren, damit er Legastheniker zu erfassen (nicht zu diagnostizieren) vermag und spezifische prophylaktische Gesichtspunkte einsetzen kann (siehe 2.2). Derselbe Ausbildungsumfang ist für EWH-Studierende mit Stufenschwerpunkt I und für Studierende der Fächer Deutsch und Englisch (Französisch) auf allen Schulstufen (auch 2. Bildungsweg) anzusetzen. Dementsprechend sind bestehende Prüfungsordnungen bzw. Ausbildungsordnungen zu ergänzen.
- 3.3 Zur Sonderbetreuung der Legastheniker sind geeignete Grundschullehrer in zusätzlichen Lehrgängen theoretisch, aber auch praktisch (was meist nicht geschieht) mit dem Gebiet voll vertraut zu machen.

#### 4. Ausbildungsinstitute

- 4.1 Ausbildung. Sie sollte grundschulnah durch die EWH-Abteilungen im Zusammenwirken der sachlich kompetenten Fächer wie Psychologie, (Sonder-) Pädagogik, Didaktik, Deutsch, Englisch (Französisch) durchgeführt werden, wobei auch Praxiseinführung unerlässlich hinzukommen wird. Lehrer an Legastheniker-Klassen könnten als Mentoren eingesetzt werden.
- 4.2 Informative Orientierung kann auch durch Fachleute in schulpsychologischen oder schulpädagogischen Ausbildungseinrichtungen der 1. und 2. Phase der Ausbildung von Lehrern oder Sozialpädagogen geboten werden.

#### 5. Finanzielle Mittel für die Forschung

Eine Reihe von Problemen, vor allem der Verursachung, bedürfen noch einer gründlichen Klärung. Durch entsprechende finanzielle Mittel sind die Psychologischen Seminare der EWH-Abteilungen in die Lage zu versetzen, solche Forschungsvorhaben durchzuführen. Mit den zur Zeit zugewiesenen Mitteln lassen sich noch nicht einmal die Ausbildungsaufgaben im Rahmen der Lehrerbildung bestreiten.

### Plan zur Ausbildung von Legastheniker-Pädagogen

Zur Einführung (»Grundlehrgang«) empfehlen sich folgende Themen:

1. Problemumfang und Terminologie — 2. Symptome der Legasthenie — 3. Ursachen der Legasthenie — 4. Diagnostik der Legasthenie — 5. Erzieherberatung und Erzieherausbildung — 6. Abbau von Fehlverhalten bei Kindern — 7. Didaktik und Methodik der pädagogischen Legasthenikerhilfe — 8. Legasthenie und Fremdsprachenunterricht — 9. Prophylaxe — 10. Organisationsformen und Durchführung.

Wünschenswerte Ergänzung: Ärztliche Probleme zu Diagnostik, Behandlung und Prophylaxe der Legasthenie. Diesen Problembereich sollte jeder Lehrer in Form eines wenigstens einwöchigen Kurses durcharbeiten haben. Für eigentliche Legasthenie-Lehrer wären noch zwei »Aufbaulehrgänge« nötig, die unmittelbar in die Praxis einführen.

**Aufbaulehrgang 1:** Praxis psychologisch-pädagogischer Diagnostik und Erzieherberatung. — Einzelthemen:

1. Einführung in diagnostische Verfahren (Lese-, Rechtschreib- und Intelligenztests; Verhaltensbeobachtung und Kurzanamnese) — 2. Informative Orientierung über charakterologische Verfahren — 3. Verarbeitung von pädagogisch-psychologischen Befunden zu einem pädagogischen Hilfeplan — 4. Diagnostisches Praktikum mit Auswertung von Befunden — 5. Kasuistik (zur Ausweitung der Erfahrungsbasis) — 6. Prinzipien zur Elternberatung und Elternschulung — 7. Praxis der Elternberatung und Elternschulung.

Dauer eines Lehrgangs hängt davon ab, welches Gewicht man der praktischen Einführung zugesteht. Etwa zwei Wochen.

**Aufbaulehrgang 2:** Praxis der pädagogischen Hilfeleistung:

1. Prinzipien und Methoden der Behandlung von Fehlhaltungen.
2. Orientierung über die Praxis der Behandlung von Artikulationsstörungen.
3. Didaktik und Methodik der pädagogischen Legastheniker-Hilfe:
  - 3.1 Prinzipien — 3.2 Organisationsformen und Koordination mit anderen Hilfebereichen — 3.3 Funktionsschulung — 3.4 Der Leselehrgang einschließlich Lektüreeerziehung —

- 3.5 Der Schreib- und Rechtschreiblehrgang — 3.6 Arbeits- und Lernhilfen — 3.7 Kompensatorische Sprachbildung — 3.8 Lern- und Übungsschritte.
4. Praxis der pädagogischen Legastheniker-Hilfe:
- 4.1 Assoziation von Buchstabe und Laut (bei literaler Legasthenie) — 4.2 Leselehrgang — 4.3 Schreib- und Rechtschreiblehrgang.
5. Kasuistik (zur Ausweitung der Erfahrungsbasis).
6. Praxis der Prophylaxis in Vorschulalter und Schulalter.

Auch hier hängt die Dauer des Lehrgangs vom Ausmaß praktischer Schulung ab. Etwa zwei Wochen.

Im Zusammenhang mit Ausbildungsfragen dürfte der Vorschlag von Studenten interessant sein, den Fachlehrer für Legasthenie zu schaffen, was eine entsprechende Ausgestaltung der 1. Phase der Ausbildung erforderlich machen würde.

Michael Atzesberger

### 25. Kongreß der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V.

vom 10. bis 12. Oktober 1973 in Bad Wiessee/Tegernsee. Thema: Das positive Leistungsbild.

Ziel des Kongresses ist es, Aufgaben und Methoden der Beschreibung der unterschiedlichen Leistungsvermögen bei Behinderten als Voraussetzung für den Rehabilitationsplan zu erarbeiten.

### Logopädin

sucht interessante Tätigkeit, möglichst Teamarbeit, im norddeutschen, bevorzugt Bremer Raum.

Angebote unter 3/101 an den Verlag Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41.

## Aus der Organisation

### Landesgruppe Niedersachsen

#### Arbeitstagung »5. Oerreler Gespräche«

vom 17. bis 19. November 1972

Frau Prof. Knura (Köln) hielt ein Referat über »Möglichkeiten und Grenzen schulischer Integration sprachbehinderter Kinder«, das durch die Heidelberger Tagung schon einer größeren Anzahl von Lesern bekannt ist. Die Konzeption der integrierten Gesamtschule — in ihrer Idealform — zielt auf eine Veränderung der Gesellschaft, in der Minderheiten und somit auch Behinderte nicht isoliert, diskriminiert und benachteiligt werden. Diese Konzeption stellt die Institution Sonderschule in Frage, da sie u. a. die Schüler durch das sogenannte »Schonklima« der gesellschaftlichen Realität entfremdet. Frau Knura wies auf die Gefährdungsmomente hin, denen sprachgestörte Kinder durch die spezifische Behinderung im psychosozialen Kontakt ausgesetzt sind und berichtete über die negativen Erfahrungen einer nur äußeren Integration aus Dänemark. Die derzeitigen Arbeits- und Untersuchungsergebnisse zeigen

noch keine Lösung, auf welchem Wege Sprachbehinderte optimal in Schule, Beruf und Gesellschaft integriert werden können.

Frau Rektorin Schneider (Hannover) berichtete über eine Umfrage, die in Form von Fragebögen allen Gesamtschulen der BRD zugehen. Daraus folgt, daß die Versorgung sprachbehinderter Schüler an Gesamtschulen heute noch als ungenügend angesehen werden muß. Frau Schneider unterstützte damit die Ausführungen Prof. Knuras. »Es wird zwar viel über Integration sprachbehinderter Kinder an Gesamtschulen gesprochen, an realen Versuchen mangelt es noch.«

Ein weiteres Referat von J. Fey (Gießen) behandelte einen Integrationsversuch in Gießen, der u. a. Auskunft darüber geben soll, wie sprachbehinderte Schüler die Integration leistungsmäßig und sozial verarbeiten, wie sich die Integration auf die Sprachstörung auswirkt und welche Fächer sich für die Integration eignen bzw. welche die Integration ausschließen. Schon heute läßt sich sagen, daß eine Integration sprachbehinderter Schüler — in einer Gesamt-

schule von etwa 2000 Schülern und 160 Lehrern — nur möglich ist, wenn der Sprachheillehrer stützend anwesend ist. Probleme zeichnen sich ebenfalls ab, wenn im 7. Schuljahr die Differenzierung nach Hauptschule, Realschule und Gymnasium erfolgen soll. Für die Sprachheilklassen ergeben sich folgende Möglichkeiten:

- a) alle Sprachbehinderten kehren in die Sprachheilschule zurück,
- b) die Sprachheilklassen werden kooperativ mit dem Hauptschulzweig verbunden,
- c) die Klassen werden differenziert, die Sprachheilschule behält den Hauptschulzweig oder
- d) »wir geben völlig auf und warten auf bessere Zeiten«.

Frau E. Pietsch, Berufsberaterin (Hannover) sprach über die »Eingliederung ehemaliger Sprachheilschüler in das Berufsleben«. Als Vorteil bei Sprachbehinderten zeigt sich, daß sie manuell und körperlich einsatzfähig sind. Nachteilig wirkt sich jedoch aus, daß die Behinderung nicht sofort erkannt wird und dadurch die Anforderungen zu hoch gestellt werden. In der Praxis zeigt sich, daß beim Berufseinstieg nicht nur der Beruf wichtig ist, sondern größeres Gewicht auf den Betrieb und seine soziale Aufgeschlossenheit gelegt werden muß. Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Ausbildungsstätten und bei einer beruflichen Eingliederung ergeben sich nach den Erfahrungen der Arbeitsämter bei nicht behandelten Sprachgestörten, da diese nicht ausreichend kommunikationsfähig sind bzw. nicht entsprechend gefördert wurden.

Frau H. Lübke, Abteilungsleiterin (Hannover), berichtete anschließend über ein Betriebspraktikum sprachbehinderter Schüler in Hannover. Über die Zielvorstellung des Praktikums dieser Schülergruppen besteht noch keine einheitliche Meinung. Durch vorangegangene Klärung grundsätzlicher betrieblicher Funktionszusammenhänge in der Schule erscheint es möglich, dem Schüler den Stellenwert seiner Arbeit im betrieblichen Gesamtzusammenhang klarzumachen.

Allgemein fiel auf, daß die Schüler vom Praktikum entweder eine Überprüfung ihrer Berufswahl als Zielvorstellung mitbrachten oder den Wunsch einer Berufsfindung. Gleichzeitig wurde von ihnen der Arbeitsplatz getestet. Zwischenmenschliche Beziehungen (Betriebs- und Arbeitsklima) hatten bei dieser Schülergruppe einen

hohen Stellenwert. Frau Lübke hielt für den Erfolg eines Praktikums nicht so sehr Probleme der Leistung, Ausdauer etc. für entscheidend, sondern die Fähigkeit des Schülers, Konfliktsituationen — besonders im kommunikativen Bereich — zu meistern. »Menschliche Probleme sind entscheidend für den Behinderten, nicht so sehr die Leistung, die gefordert wird.«

Über »Entwicklungstendenzen im Sonderschulwesen mit besonderer Berücksichtigung der Versorgung Sprachbehinderter« sprach Herr Reg.-Dir. Thiess, Hannover. Durch die »Empfehlungen der Kultusministerkonferenz« zeichnet sich eine Tendenz zur Vereinheitlichung des Sonderschulwesens in der Bundesrepublik ab. Sie geben die Grundlage für die Schulentwicklungspläne in allen Bundesländern. Der Begriff der Integration bezieht sich dabei sowohl auf den schulischen wie gesellschaftlichen Bereich, wobei die Frage gestellt werden muß, ob die Integration des behinderten Kindes Ziel oder pädagogische Methode sein soll. Als erreichbares Zwischenergebnis wird ein differenziertes System von Fördereinrichtungen angestrebt, wobei ein ausgebautes System von Früherkennung und Früherfassung Voraussetzung ist. Ob eine Förderung in homogenen oder heterogenen Gruppen erfolgen soll, ist noch eine offene Frage. Viele Lerntheoretiker tendieren zum letzteren. Der Ausschuß des Bildungsrates hält eine volle Integration erst dann für möglich, wenn jeder Lehrer einen Assistenten zur Verfügung hat. Eine lediglich additive Anlehnung an die Normalschule ist kritisch zu sehen, da die tägliche Bestätigung der Behinderung die Isolation fördern könnte. Ähnlich wie an schwedischen Schulkliniken sollten Binnendifferenzierungen in Verbindung mit Förderunterricht vorgenommen werden. Die Erreichung dieser Ziele schien vielen Teilnehmern fragwürdig durch die Äußerung von Herrn Thiess, daß es zu viele Studienplätze für Sprachheillehrer gäbe.

H. Sieling

### Landesgruppe Berlin

#### Zum Tode Gerhard Geißlers

Im Februar dieses Jahres erreichte die Landesgruppe Berlin die Nachricht vom Tode des Sprachheilpädagogen Gerhard Geißler in Stegaurach bei Bamberg. Weitab von der Stätte seiner intensivsten Tätigkeit war es ihm vergönnt, noch über ein Jahrzehnt



bildung gegangen sind, heben rückblickend seine humane Haltung, seine Güte — oft versteckt hinter einer äußerlichen Strenge —, seinen begeisternden Einsatz für das sprachbehinderte Kind hervor.

Geißler selbst forderte: »Der Sprachheillehrer muß eine ruhige, ausgeglichene, verstandene Persönlichkeit sein, ein innerlich froher Mensch, der auf alle Fragen und Bedenken der Väter und Mütter willig eingeht, der für alle ihre Sorgen und Nöte ein offenes Ohr und ein gütiges Herz hat, der den verschüchterten Kleinen mit Herzlichkeit und Wohlwollen begegnet, der helfend einspringt, wenn eine Schwierigkeit droht, so daß sie sich von dem ersten Augenblick an bei ihm wohl und geborgen fühlen.«

Das gilt auch noch heute. So wollen wir ihn in Erinnerung behalten.

W. Köplin

## Ernennungen

Zu Beginn des Schuljahres 1972/73 erfolgte die Ernennung des ehemaligen 1. Vorsitzenden der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik und Direktors der Wiener Sprachheilschule

Oberschulrat **Franz Maschka**

zum Bezirksschulinspektor für das Wiener Sonderschulwesen. — Die Leitung der Wiener Sprachheilschule übernahm der Sprachheillehrer und Redakteur der österreichischen Fachzeitschrift »Der Sprachheilpädagoge«

Direktor **Hannes Aschenbrenner**.

Der Geschäftsführende Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. gratuliert den beiden bekannten und verdienstvollen Sprachheilpädagogen Österreichs herzlich zur Ernennung.

Mü.

## Bücher und Zeitschriften

**Hellmut Geißner: Rhetorik.** Bayerischer Schulbuchverlag München 1973. ISBN 3-7627-2030-4. 148 Seiten, zahlreiche Abbildungen. Kartonierte 12,80 DM.

Das im Rahmen des bsv-Studienmaterials herausgegebene Buch enthält für die Verwendung in Hochschule und Sekundarstufe II ausgewählte Texte, Bearbeitungshinweise, Arbeitsverfahren, Einstiegsmöglichkeiten und übende Fragestellungen für eine moderne Rhetorik. Rhetorik wird hier ihrer tradierten Rolle in den artes liberalis entzogen und in eine zeitgemäße rhetorische Kommunikationswissenschaft transponiert. Hierzu werden die notwendigen logischen, informationspsychologischen und kommunikationswissenschaftlichen Grundlagen herangezogen.

Gemäß der Konzeption als Studienmaterial erfordert eine effektive Durcharbeitung den Ansatz des Arbeitskreises. Was den Fachpädagogen für Sprachbehinderte interessiert, sind Abschnitte über die Gesprächserziehung, besonders die Ausführungen von E. Kurka zum reproduzierenden Sprechdenken (S. 131 ff.). Im Verfolg des sogenannten muttersprachlichen Prinzips, der Arbeit mit und an der Sprache im Aspekt der Umerziehung, müssen auch Bestandteile einer modernen Gesprächserziehung in den Abschlußklassen

unserer Schule für Sprachbehinderte herangezogen werden. Wertvolle Anregungen und weiterführende Literatur können diesem Buch entnommen werden. Für den Sprechstil des Lehrers, für seine Aufgeschlossenheit der Sprache gegenüber und für eine vertiefte Reflexion über die Selbstverständlichkeit des Sprechens können ebenfalls anregende und weiterführende Impulse entdeckt werden. H. Geißner als langjähriger Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Sprechkunde und Sprecherziehung hat uns selbstverständlich etwas zu sagen. Die Reihe der ausgewählten Texte umfaßt auch bei uns bekannte Namen (in Auswahl: Ursula Stötzer, Eduard Kurka, Richard Kliem, Christian Winkler, Ilse Schweinsberg-Reichert u. a.).

Werner Orthmann

**Otto von Essen: Grundbegriffe der Phonetik.** Ein Repetitorium der Phonetik für Sprachheilpädagogen. 3., erweiterte Auflage. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg 1972 (Sonderpädagogische Beiträge, Heft 8). 78 Seiten. Kartonierte 9,80 DM.

Nachdem die 1962 erschienene 1. Auflage und die 1969 herausgegebene unveränderte 2. Auflage der »Grundbegriffe der Phonetik« vergriffen waren, hat der Verfasser auf-

grund der regen Nachfrage in der 3. Auflage eine Überarbeitung seiner Darstellung vorgenommen. So wurden einige Abschnitte nach dem heutigen Stand phonetischer Erkenntnisse erweitert, andere weniger wichtige Ausführungen gekürzt und ein Kapitel über »Elemente der Phonetik« hinzugefügt.

Die straffe und übersichtliche Zusammenstellung des Stoffes in gut lesbarer Form gestattet einen raschen Einblick in die Grundlagen der Phonetik, ihre wichtigsten Untersuchungsmittel und Arbeitsmethoden. Von allen Studierenden der Sprachbehindertenpädagogik, der Sprachwissenschaften sowie den Praktikern wird die Neuauflage begrüßt werden und ihnen beim Studium bzw. Repetitorium der Phonetik eine wertvolle Hilfe sein.

*K. H. Hahn*

#### **Hans-Martin Holst: Die Sprachheilschule.**

Ein Beitrag zur Diskussion über die Probleme des Unterrichts und der Organisation. Verlag Ferdinand Hirt, Kiel 1972. 49 Seiten, broschiert. Aus der Schriftenreihe Wegweiser für die Lehrerfortbildung, herausgegeben vom Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein. Erscheinungsweise: in zwangloser Folge 2 Hefte oder 1 Doppelheft im Kalenderhalbjahr. Bezug: durch den Buchhandel. Jahresabonnement 15,— DM nur durch den Verlag.

Ein kleines, doch sehr beachtenswertes Büchlein liegt vor uns, das gut geeignet ist, Lehrern aller Art und Sonderschullehrern anderer Sonderschultypen mit den Anliegen der Schule für Sprachbehinderte bekanntzumachen.

In knapper und präziser Darstellung wird über den Bildungsauftrag der Sprachheilschule abgehandelt, und die besonderen Aspekte des Unterrichts, der Erziehung und der Therapie werden herausgestellt. Im Abschnitt über die Organisation des Sprachheilwesens besonders in Schleswig-Holstein erfährt der Leser das Wichtigste über Umschulung, über die Sonderbeschulung und ihre Dauer, über die den Schulen angegliederten Ambulanzen sowie über Sprachheil-schul-Kindergärten oder Sprachheilvorklassen. Sogar die Neueinrichtung einer Sprachheilschule wird bis in Aussagen zum Raumbedarf und zur Ausstattung hinein erörtert. Im Anhang ist ein Literaturverzeichnis und Auszüge aus einschlägigen Gesetzen und Erlassen zu finden.

*Arno Schulze*

**Entwicklungsphänomene, Pubertätsprobleme und sexualpädagogische Aufklärung behinderter Kinder und Jugendlicher.** Gutachterliche Äußerungen zu Pubertätsproblemen und zur sexuellen Aufklärung der Dysmelie-Kinder, sonstiger körperbehinderter Kinder, lern- und geistigbehinderter Kinder und verhaltensgestörter Kinder. Mit einer Analyse sonderschulpädagogischer Richtlinien und sexualpädagogischen Programmvorschlägen. Zusammengestellt und bearbeitet von Karl-J. Kluge. Herausgeber: Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit. Mit einem Vorwort von Bundesministerin Käthe Strobel. G. Schindele Verlag, Neuburgweier/Karlsruhe, 1971. 188 Seiten. Kartoniert 8,80 DM.

Der umfangreiche Titel und Untertitel sagt bereits eindeutig aus, worum es sich bei dieser Schrift in erster Linie handelt, jedoch ergibt die Lektüre darüber hinaus noch eine Fülle weiterer heil- und sonderpädagogisch relevanter Materialien. So findet man u.a. Aussagen über Pubertätsentwicklung und Reifungsprobleme aus der Sicht der Sozialbiologie und Sozialmedizin (Karl-J. Kluge), zur sozialen Rolle des Behinderten und die Sozialbiologie der Reifung (H. A. Paul), über Pubertätsschwierigkeiten und Entwicklungsstörungen bei nicht behinderten und behinderten Kindern sowie über die Möglichkeiten und Grenzen der Therapie (G. Hardtmann), über Pubertätsschwierigkeiten, sexuelle Störungen und ihre medikamentöse Beeinflussung (F. Stöckmann), über psychologische und jugendpsychiatrische Gutachten zu Entwicklungskrisen, psychischen Auffälligkeiten, Verhaltensstörungen und Aspekte zu Ursachen wie Formen von Sexualdelikten Behinderter und an behinderten Kindern (K. Dönhoff, R. Lempp, C. Dames) und schließlich über Sonderpädagogische Gutachten zur Sexualerziehung behinderter Kinder in der Vorschulzeit, zur sexuellen Aufklärung und Vorbereitung behinderter Schüler auf Ehe und Familie und zum Stand der Richtlinien, Erlasse und Durchführungsverordnungen zum »Sexualunterricht« an westdeutschen Sonderschulen (W. Bachmann, H. Wolfgart, H. Lenzen).

*Arno Schulze*

#### **Beilagenhinweis**

Der heutigen Ausgabe unserer Zeitschrift liegt ein Prospekt der Firma Bell & Howell GmbH bei, den wir der Aufmerksamkeit unserer Leser empfehlen.

Beim Bezirksamt Reinickendorf von Berlin, Abt. Gesundheitswesen, ist zum 1. Juli 1973 die Stelle eines

## Logopäden

— Verg.-Gr. V c/V b BAT — zu besetzen.

Sachgebiet:

Untersuchung und Diagnostizierung aller anfallenden Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen sowie Behandlung sprach-, sprech- und stimmgestörter Kinder und Jugendlicher mit Mehrfachschädigung (mit Verhaltensstörungen, mit Intelligenzminderung bis zum Grade der Imbezillität und mit spastischer Symptomatik).

**Bezirksamt Reinickendorf von Berlin,**

Abt. Personal und Verwaltung — PA I/1 —, 1 Berlin 26 (Wittenau), Rathaus.

. . . . jetzt bei Ihrem Buchhändler

## ■ ■ Spiele mit behinderten Kindern ■ ■ ■

Von Rolf Krenzer · 128 Seiten, Illustrationen, Noten, DM 19,80

Über 300 Spielvorschläge sind nach körperlicher und geistiger Zumutbarkeit sorgfältig geordnet. Außerdem wird zu allen Spielen die Spielerzahl und Spieldauer angegeben. Spiele, die auch erwachsenen Behinderten Freude bereiten, sind zusätzlich gekennzeichnet. Dieser helfende Ratgeber wendet sich an Eltern behinderter Kinder, an Sonderschullehrer, Heilpädagogen, Heimleiter, Jugendleiter, Kindergärtnerinnen, Leiter in Werkstätten für Behinderte und Betreuer erwachsener Behindeter.

Bitte Verlagsverzeichnis anfordern.

**Kemper Verlag, 69 Heidelberg 1 / Abt. 12**

**Neuerscheinungen unseres Verlages**

Dieter Trautmann und Karl-Heinz Hahn

**Übungsblätter zur Sprachbehandlung  
mit Bildern**

für

**Lispler, Sch-Stammler und Sch-Lispler**

40 Seiten, broschiert, 2.80 DM

Bei Direktbestellung beim Verlag erhalten Schulen, Sprachheilheime, Lehrkräfte, Kliniken und behördliche Dienststellen 10% Sonderrabatt. Außerdem gewähren wir 10% Mengenrabatt bei Bezug ab 50 Exemplaren.

---

Renate Braun

**Vorschläge zur Therapie von Aphasien**

Beiheft Nr. 3 zur »Sprachheilarbeit«

Aus dem Vorwort von Prof. Dr. A. Leischner:

Die Vorschläge sind das Ergebnis jahrelanger Erfahrungen der Autorin bei der Behandlung von Aphasien. Das Heft soll vor allem denjenigen Sprachtherapeuten eine Hilfe sein, die sich erst in das schwierige Gebiet der Behandlung von Aphasien einarbeiten wollen.

40 Seiten, broschiert, 4.80 DM

**Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50 · Theodorstr. 41**