C 21843 F

DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.
LANDESGRUPPE BERLIN

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Aus dem Inhalt

Manfred Grohnfeldt, Bremen
Einstellungsmessungen bei Sprachbehinderten

Arno Deuse, Bremen
Untersuchung zur sozialen Herkunft der Schüler an Schulen für Sprachbehinderte

Walter Dirnberger, München
Fragen des Sachunterrichts in der Schule für Sprachbehinderte (Primarbereich)

Umschau und Diskussion
Aus der Organisation
Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Dezember 1975 · 20. Jahrgang · Heft 6

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 (040) 24 82 64 34 — Postscheckkonto Hamburg 97 40

Landesgruppen:

Baden-Württemberg	Prof. Dr. Werner Orthmann, 7445 Bempflingen, Silcherstraße 1
Bayern	Klaus Thierbach, 8501 Weiherhof, Sudetenstraße 199
Berlin	Ernst Trieglaff, 1 Berlin 48, Kiepertstraße 23
Bremen	Gerd Homburg, 282 Platjenwerbe, St. Magnus-Straße 137
Hamburg	Horst Schmidt, 2 Hamburg 26, Schadesweg 13 a
Hessen	Arno Schulze, 3575 Kirchhain 1, Am Schwimmbad 8
Niedersachsen	Otto-Friedrich von Hindenburg, 3 Hannover, Ubbenstraße 17
Rheinland	Werner Großmann, 401 Hilden, Beethovenstraße 62
Rheinland-Pfalz	Prof. Dr. Edmund Westrich, 65 Mainz, Göttelmannstraße 46
Saarland	Manfred Bohr, 66 Saarbrücken 6, Koßmannstraße 16
Schleswig-Holstein	Günter Böckmann, 2305 Heikendorf bei Kiel, Untereisselner Str. 32
Westfalen-Lippe	Friedrich Wallrabenstein, 44 Münster i. W., Landeshaus

---

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachgeschädigtenpädagogik

Herausgeber ..... Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Redaktion ..... Arno Schulze, 3575 Kirchhain 1 (Landkreis Marburg/Lahn), Am Schwimmbad 8, Telefon (064 22) 28 01
Jürgen Teumer, 355 Marburg/Lahn, Schwanallee 50, Telefon (064 21) 28 38 17

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41, Ruf (040) 89 39 48

Bezugspreis pro Heft 3,40 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 20,40 DM zuzüglich Portokosten.

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

Mitteilungen der Redaktion

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

Manuskripte sind zu senden an den geschäftsführenden Redakteur Arno Schulze, 3575 Kirchhain 1, Am Schwimmbad 8. 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.

Beilagen-Hinweis:

Der heutigen Ausgabe unserer Fachzeitschrift liegt ein Prospekt des Ernst Reinhardt Verlag München bei, den wir der Aufmerksamkeit unserer Leser empfehlen.

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Dezember 1975 · 20. Jahrgang · Heft 6

Manfred Grohnfeldt, Bremen

Einstellungsmessungen bei Sprachbehinderten

1. *Problemstellung*

Die Belege zur sozialen Situation des sprachbehinderten Kindes (*Keese*, 1972; *Knura*, 1971, 1974) lassen erkennen, daß die Kommunikationsstörung Stereotypisierungen und eine soziale Randstellung mit möglichen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung des Behinderten nach sich ziehen kann. Aus der Beziehungsstörung im interpersonellen Feld können durch Annahme von charakterlichen Zuschreibungen Störungen der Ich-Identität entstehen. Diese Rückwirkungen auf das Selbstverständnis müßten sich in den Einstellungen der sprachbehinderten Schüler zu sich selbst wiederfinden lassen. Andererseits müßte eine mögliche Kommunikationsstörung auch in der Fremdbeurteilung der mit den Sprachbehinderten interagierenden Gruppen ihren Ausdruck finden.

Ein Teilaspekt des gegenseitigen Verstehens drückt sich darin aus, daß das Selbst- und Fremdbild der Partner in einer Gruppe weitgehend übereinstimmt (*Hofstätter*, 1966, S. 448), da die notwendige Bedingung sozialen Miteinanders darin besteht, daß die Teilnehmer einen Satz normativer Erwartungen teilen. In einer homogenen Gruppe finden sich bei den Mitgliedern ähnliche Rollenvorstellungen; sie verfügen über die gleichen sozialen Stereotype, wobei der gemeinsame Bewertungsaspekt das Gefühl der Solidarität in der Gruppe verstärkt.

Die folgende Untersuchung dient der Hinterfragung der sozialen Konstellation im Kommunikationsfeld bei sprachbehinderten Schülern, die sich in den Einstellungen der Eltern und Lehrer als Repräsentanten der Umwelt und in der Eigenbeurteilung der Schüler selbst wiederfindet. Mit dem quantitativen Vergleich der unterschiedlichen Angaben zu einem Schüler von mehreren Beurteilern wird lediglich ein Ausschnitt der sozialen Situation des sprachbehinderten Schülers erfaßt. Es ist zu überprüfen, ob die Untersuchungsergebnisse Rückschlüsse auf Ansatzpunkte zur sozialen Integration sprachbehinderter Schüler erlauben.

2. *Vorstellung des Meßinstruments*

Die Einstellungsmessungen wurden mit Hilfe des Polaritätsprofils von *Hofstätter* (1966, 1973) durchgeführt, das auf dem »semantic differential« von *Osgood* et al. (1957) basiert. Dabei wird den Versuchspersonen eine Liste oppositioneller Adjektive (k = 25) vorgelegt. Zu einem bestimmten Reizwort (z. B. der sprachbehinderte Schüler x) soll auf einer 7stufigen Skala angegeben werden, wie stark die betref-

fende Polarität mit dem vorgegebenen Reizwort als assoziativ empfunden wird. Somit erfolgt eine Verbindung der kontrollierten Assoziation mit der Skalierung der von den Versuchspersonen angegebenen Assoziationsstärke. Diese Methode geht zurück auf die konnotative Bedeutung von Wörtern, d. h. auf die emotionalen Begleitvorstellungen, die mit einem Ausdruck verbunden werden. Durch das weitgehend indirekte Verfahren lassen sich durch Ähnlichkeitskorrelationen Beziehungen zu anderen Reizwörtern herstellen, über die von den befragten Personen keine Aussagen gefordert wurden.

Die einzelnen Profilwerte jeder Skala werden ermittelt, indem die Mittelwerte der von den Versuchspersonen erhaltenen Einzelbeurteilungen errechnet werden. Bei einem reinen Zufallsergebnis wäre zu erwarten, daß die großen interindividuellen Unterschiede zu einem Ausgleich der Beurteilungen und damit zu einer Angleichung der Profilwerte an das theoretische Mittel (= 3,5) führen würden. Sollten jedoch von einer großen Anzahl der Versuchspersonen ähnliche, polare Assoziationen mit dem vorgegebenen Reizwort verbunden werden, die eine signifikante Verschiebung des Mittelwertes bewirken, so kann eine stereotype Beurteilung angenommen werden.

Mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests wird auf Abweichungen der Mittelwerte und der Stimmverteilung zwischen zwei oder mehreren Stichproben geprüft, so daß bei einem Vergleich der Polaritätsprofile die ausgerichteten Polaritäten ermittelt werden können. Das Ausmaß an Ähnlichkeit zwischen zwei sich über k = 25-Polaritäten erstreckenden Profilen wird mit Hilfe der Produkt-Moment-Korrelation angegeben.

3. Datenerhebung

Die Untersuchung wurde im März 1975 an der Sprachbehindertenschule Thomas-Mann-Straße in Bremen durchgeführt. Sie umfaßt Schüler im Alter von 11 bis 15 Jahren.

Die Fragebogen wurden zu jedem einzelnen Schüler von dem Klassenlehrer, den Müttern und den Schülern selbst ausgefüllt. Dadurch konnten Polaritätsprofile bei folgenden Gruppen aufgestellt werden:

— das Selbstbild sprachbehinderter Schüler (S/S)
— das Fremdbild der Lehrer über die Schüler (L/S)
— das Fremdbild der Eltern von ihren Kindern (E/S)

zusätzlich:

— das Selbstbild der Eltern (Mütter); E/E

Die Elternfragebogen wurden durch die Klassenlehrer mit einem Anleitungsschreiben den Schülern zur Weitergabe an die Eltern ausgehändigt. Zur Wahrung der Anonymität wurden die Eltern darauf hingewiesen, die beantworteten Fragebogen in verschlossenen Umschlägen über ihre Kinder zurückzugeben.

Insgesamt kamen jeweils 52 Fragebogen bei jeder Versuchsgruppe zur Austeilung. Von den zurückgegebenen Fragebogen lagen bei 35 Schülern die Angaben aller Versuchsgruppen vor.

Eine Analyse der Alters- und Geschlechtsverteilung sowie der Angaben zu Sprach- und Mehrfachbehinderungen zeigt, daß diese Stichprobe von 35 Versuchspersonen repräsentativ für die 52 Schüler der 5. bis 9. Klasse der Sprachbehindertenschule Thomas-Mann-Straße in Bremen ist.

Charakterisierung der Stichprobe

Da die Stichprobe mit n = 35 sehr klein ist und sich keine Untergruppen bilden

lassen, wird auf die Erhebung von Sozialdaten zur Gewinnung von Angaben zur Person des Schülers hier nur kurz eingegangen:

Altersverteilung:	bis 11,5 Jahre	n = 3	8,56 %
	11,6 — 13,5 Jahre	n = 20	57,16 %
	13,6 — 15,5 Jahre	n = 12	34,28 %
Geschlechtsverteilung:	männlich	n = 26	74,29 %
	weiblich	n = 9	25,71 %

Beurteilung der Sprachschädigung:

In Anlehnung an die Klassifizierung von Sprachauffälligkeiten von *Teumer* (1972, S.3) wurde unterteilt in

— Sprachfehler (Sigmatismen, geringe Stammelreste)		n = 5	14,29 %
— Sprachstörungen (z. B. Stammeln mit Dysgrammatismus)		n = 9	25,71 %
— Sprachbehinderungen (Stottern, Poltern)	davon Stotterer	n = 21 = 20	60,00 %

Mehrfachbehinderungen:

Zusätzliche Behinderungen wurden von den Lehrern bei 18 Schülern (51,43 Prozent) genannt. Hier wiederum waren es primär Mehrfachnennungen, die auf Lern- und Verhaltensstörungen hinwiesen. Dabei ist zu beachten, daß Lern- und Verhaltensstörungen »relative Behinderungen« sind, die stark vom subjektiven Ermessensspielraum der beurteilenden Lehrer abhängen.

Insgesamt kann gesagt werden, daß die untersuchte Stichprobe sich vorwiegend aus schwer sprachbehinderten, möglicherweise mehrfachbehinderten männlichen Jugendlichen im Hauptschulalter zusammensetzt.

4. *Untersuchungsergebnisse*

4.1 Darstellung der Ergebnisse

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen bei den einzelnen Polaritäten

		L_S		S_S		E_S		E_E	
		$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
weich	- hart	2,71	1,38	4,29	1,66	2,66	1,16	3,00	1,43
heiter	- traurig	3,23	1,50	2,00	0,91	2,94	1,43	2,49	1,17
verschwommen	- klar	3,31	1,66	4,94	1,88	4,43	1,94	5,23	1,57
stark	- schwach	4,23	1,63	3,03	1,48	4,20	1,61	3,37	1,40
großzügig	- sparsam	3,57	1,75	3,89	2,11	3,37	2,07	3,94	2,01
passiv	- aktiv	4,17	1,89	4,46	1,75	4,51	1,82	5,03	1,67
verspielt	- ernst	3,00	1,73	3,97	2,04	2,91	1,87	5,14	1,29
zurückhaltend	- offen	4,11	1,75	4,71	2,07	4,46	1,95	4,43	2,23
hilfsbereit	- egoistisch	3,46	1,95	2,43	1,48	2,57	1,87	2,14	1,33
triebhaft	- gehemmt	3,97	1,81	3,46	1,67	4,74	1,82	4,31	1,53
kühl	- gefühlvoll	4,92	1,30	4,80	1,81	5,46	1,65	4,74	1,85
redselig	- verschwiegen	3,40	1,90	4,63	1,78	4,63	2,17	3,60	1,97
friedlich	- aggressiv	3,54	1,84	2,74	1,67	3,43	2,06	2,51	1,58
zerfahren	- geordnet	2,91	1,54	4,80	1,76	3,80	1,88	4,71	1,86
nüchtern	- verträumt	4,77	1,37	3,37	1,70	4,71	1,90	2,40	1,24

		L_S		S_S		E_S		E_E	
		$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
streng	- nachgiebig	4,97	1,25	4,94	1,68	4,83	1,92	4,60	1,68
zurückgezogen	- gesellig	4,77	1,72	4,57	2,20	4,14	2,13	4,86	1,88
robust	- zart	4,26	1,74	3,57	1,91	4,03	1,90	3,94	1,70
vergnügt	- mißmutig	3,49	1,42	2,51	1,76	3,20	1,86	2,60	1,56
wild	- sanft	3,74	1,42	4,23	1,90	4,11	1,67	4,69	1,35
starr	- beweglich	3,91	1,62	5,09	1,85	4,71	1,98	4,97	1,54
leise	- laut	4,14	1,88	4,43	1,82	4,26	1,95	3,86	1,65
frisch	- müde	3,89	1,83	3,66	2,14	3,48	2,03	3,09	1,63
unterwürfig	- herrisch	3,40	1,40	3,80	1,57	4,29	1,62	4,11	1,35
gesund	- krank	2,97	1,84	2,49	1,95	2,69	1,98	2,37	1,50

$\bar{x}$ = Mittelwert
s = Standardabweichung
S_S = Selbstbild der Schüler
L_S = Fremdbild der Lehrer
E_S = Fremdbild der Eltern
E_E = Selbstbild der Eltern

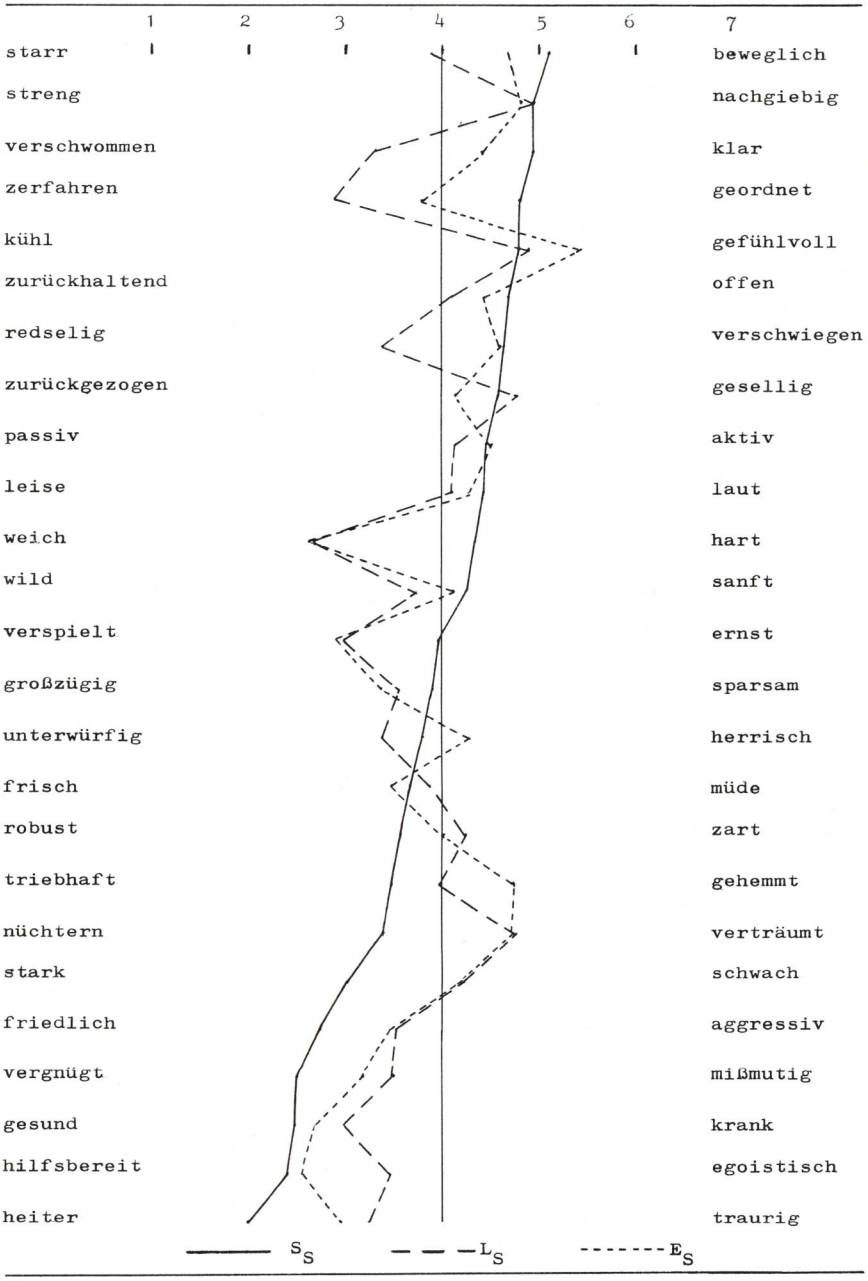
Die Standardabweichung als Maß für die Streuung gibt Auskunft über die Übereinstimmung im Urteilsverhalten. Die Streuung auf einer Polarität wird um so geringer sein, je mehr Versuchspersonen bei der Beurteilung eines Begriffes in der Skalierung übereinstimmen. Bei einer großen Streuung verringert sich der Anteil der gemeinsamen Varianz und damit die Reliabilität.

Eine statistische Analyse zum Vergleich der einzelnen Polaritäten wurde mit Hilfe der Chi-Quadrat-Methode durchgeführt, mit der auf Abweichungen der Mittelwerte und der Stimmverteilung geprüft wurde. Eine Liste der ausgerichteten Adjektive, die auf die betreffenden Einstellungsunterschiede zwischen jeweils zwei Vergleichsstichproben hinweisen, findet sich in Tabelle 2.

Tabelle 2: Ausgerichtete Polaritäten bei einem Vergleich der einzelnen Stichproben

Signifikanzniveau	L_S - S_S	E_S - S_S	S_S - E_E
0.001	zerfahren-geordnet		
0.01	hart - weich stark - schwach heiter - traurig verschwommen-klar vergnügt - miß-mutig	hart - weich stark - schwach	
0.02	starr-beweglich		hart - weich
0.05	hilfsbereit - egoistisch nüchtern - verträumt	triebhaft - gehemmt	

Abb. 1: Mittelwerte der Polaritätsprofile



Eine genaue Erforschung der von den Untersuchungsgruppen vorgebrachten Einstellungen erfolgt durch eine Affinitätsanalyse, bei der die Profile ausgewählter Begriffe mit den Profilen der einzelnen Stichproben quantitativ, d. h. mit Hilfe von Ähnlichkeitskorrelationen verglichen werden (siehe Tabelle 3). — An dieser Stelle sei Herrn Dipl. Psych. Dr. F. Baumgärtel vom Psychologischen Institut Hamburg für die Bereitstellung der Profile der ausgesuchten Affinitäten herzlich gedankt.

Tabelle 3: Affinitätsanalyse bei den einzelnen Stichproben

Affinität	S_S	L_S	E_S	E_E
SB BS <17 ♂ *)	0.868	0.109	0.433	0.854
SB OS <17 ♂ **)	0.878	0.202	0.506	0.892
SB ♂ ***)	0.871	0.230	0.567	0.935
männlich	0.543	-0.288	0.038	0.504
weiblich	0.521	0.648	0.709	0.593
Erschöpfung	-0.579	0.199	-0.138	-0.431
Angst	-0.446	-0.201	-0.427	-0.300
Kampf	0.045	-0.497	-0.385	0.077
Persönlichkeit	0.683	-0.208	0.219	0.737
Geborgenheit	0.588	0.395	0.634	0.649
Bequemlichkeit	0.104	0.524	0.425	0.063
Masse	-0.146	0.172	-0.177	-0.335
S_S	—	0.299	0.630	0.803
L_S	0.299	—	0.694	0.293
E_S	0.630	0.694	—	0.535
E_E	0.803	0.293	0.535	—

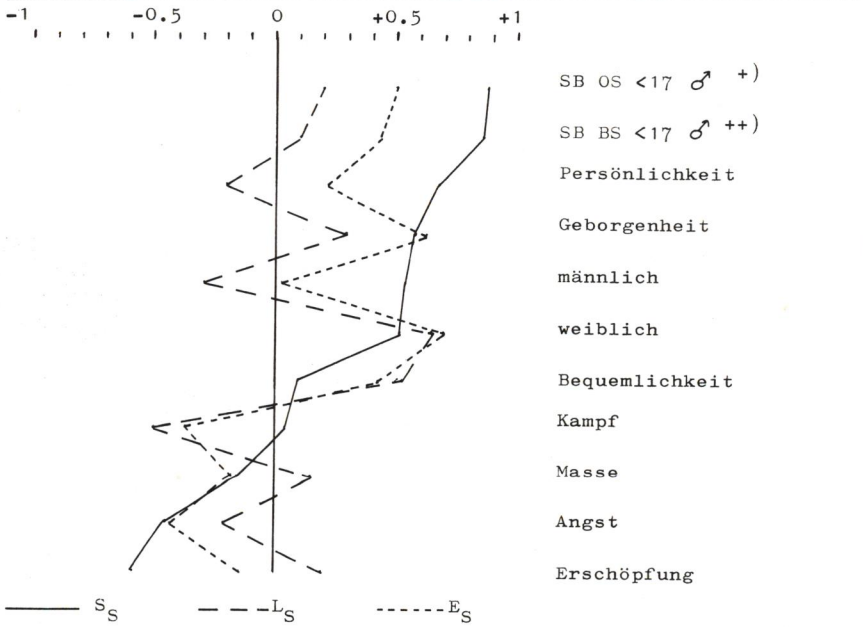
*) Selbstbild männl. Berufsschüler unter 17 Jahren

**) Selbstbild männl. Oberschüler unter 17 Jahren

***) Selbstbild von Männern in der Bundesrepublik (Hofstätter 1973, 80)

Die Signifikanzgrenzen betragen bei einer Probandenzahl von 35 für $p < 0.05 = 0.325$, für $p < 0.01 = 0.418$.

Abb. 2: Korrelationen zu Affinitäten



+) Selbstbild männlicher Oberschüler unter 17 Jahren

++) Selbstbild männlicher Berufsschüler unter 17 Jahren

4.2 Interpretation der Ergebnisse

Das Selbstbild sprachbehinderter Schüler (S/S)

Das Selbstbild der untersuchten sprachbehinderten Schüler im Alter von 11 bis 15 Jahren stimmt in hohem Maße mit dem Selbstbild von Oberschülern und Berufsschülern unter 17 Jahren überein. Es spricht für ein positives Selbstwertgefühl, daß die sprachbehinderten Schüler Begriffe wie »stark«, »heiter«, »vergnügt« und »hilfsbereit« mit sich assoziieren. In dieses Bild paßt, daß die größten Affinitäten zu Persönlichkeit und Geborgenheit bestehen, während Erschöpfung und Angst in negativem Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung gesehen werden. Damit identifizieren sich die untersuchten sprachbehinderten Schüler weitgehend mit dem kulturspezifischen, normadäquaten Selbstbild (siehe *Hofstätter*, 1973, S. 80) und haben keine abweichenden Persönlichkeitsmerkmale in die Eigenbeurteilung aufgenommen. Eine befürchtete Störung der Ich-Identität durch Annahme möglicher Zuschreibungen devianter Persönlichkeitsmerkmale läßt sich im Rahmen der untersuchten Stichprobe nicht nachweisen.

Das Fremdbild der Lehrer (L/S)

Die Beurteilung der sprachbehinderten Schüler durch die Lehrer zeigt nur wenig Gemeinsamkeiten mit der Selbsteinschätzung Sprachbehinderter. Die ausgerichteten Polaritäten »weich«, »schwach«, »verträumt«, »zerfahren« zeichnen das Bild eines labilen und schwachen Menschen. Unterstützt wird dieser Eindruck durch die Assoziationen mit »traurig«, »mißmutig«, »verschwommen« und »starr«, die auf eine unterschwellige Verknüpfung mit spezifischen Verhaltensformen bei Behinderungen hinweisen könnten. Bei einem Vergleich der Affinitäten fällt auf, daß Männlichkeit, Kampf und Persönlichkeit in keinem Zusammenhang mit den sprachbehinderten Schülern gesehen werden, wohl aber Weiblichkeit und Bequemlichkeit.

Die geringe Probandenzahl erlaubt keine weiterreichenden Verallgemeinerungen bezüglich der Einstellung von Lehrern zu ihren sprachbehinderten Schülern. Auffällig ist jedoch der Faktor der weitgehend negativen Bewertung *, der aus den Angaben spricht. Unterstützt wird diese Tendenz zu einer zuschreibenden Beurteilung durch das geringe Ausmaß an Streuung. Zieht man die Standardabweichung als Maß für die Übereinstimmung im Urteilsverhalten heran, so ist eine weitgehende Homogenität bei Gruppen mit relativ geringer Streuung zu erwarten. Im vorliegenden Fall ergab sich bei keiner der untersuchten Polaritäten eine Standardabweichung von $s > 2$, die als Grenze für eine heterogene Beurteilung anzunehmen ist (*Mannesmann*, 1972, S. 31).

Diese Ergebnisse einer negativen Bewertung decken sich mit einer Untersuchung zu Polaritätsprofilen von *Keese* (1972, S. 29), bei der die Korrelation zwischen dem Selbstbild stotternder Kinder und dem Fremdbild von Lehrer-Studenten mit $Q = 0{,}25$ darauf hindeutet, daß die behinderten Kinder und die Lehrer-Studenten mit »dem Stotterer« sehr unterschiedliche Vorstellungen verbinden. Die Assoziation der Lehrer-Studenten mit Stotterern bezogen sich auf »schwach«, »gehemmt«, »verschwiegen«, »aggressiv«, verbunden mit den Affinitäten Angst und Alleinsein. »Intelligenz und Männlichkeit sind dagegen mit dem Bild, das Lehrer von stotternden Kindern haben, unvereinbar« (*Keese*, 1972, S. 29).

---

* Aus einer Faktorenanalyse von Baumgärtel (1969) ist ein negativer Bewertungsfaktor bei einer Ausrichtung der Polaritäten »verschwommen«, »zerfahren«, »starr« zu erwarten, eine positive Bewertung erfolgt bei Ausrichtung von »hilfsbereit« und »friedlich«.

Selbst- und Fremdbild der Eltern (E/E, E/S)

Die Elternbeurteilung liegt zwischen der Selbsteinschätzung der sprachbehinderten Schüler und der Lehrerbeurteilung. Wie bei den Lehrern assoziieren die Eltern die Begriffe »weich« und »schwach« mit ihren Kindern. Es wird ein Zusammenhang mit den Affinitäten Weiblichkeit und Bequemlichkeit, aber auch mit Geborgenheit angegeben. Die geringe Anzahl der ausgerichteten Polaritäten verweist auf eine nur tendenzielle Beurteilung, der eine aggressive Grundstimmung fremd ist. Dies wird unterstützt durch die hohe Korrelation ($r = 0{,}803$) von Schüler- und Eigenbeurteilung der Mütter. Das Selbstbild der Mütter entspricht dabei in hohem Maße ($r = 0{,}935$) der in Deutschland »normalen« Eigenbeurteilung (siehe *Hofstätter*, 1973, S. 80). Vor allem die Affinitäten Persönlichkeit und Geborgenheit werden mit dem mütterlichen Selbstbild in Zusammenhang gesehen.

Zusammenfassung

Eine übergreifende Betrachtung der Ergebnisse unter dem Aspekt des Sich-Verstehens von Gruppen als Ausdruck der Bereitschaft zur Aufnahme in die Eigengruppe verweist auf einige Strukturen des sozialen Feldes, in dem Sprachbehinderte leben:

Die hohe Übereinstimmung im Selbstbild von sprachbehinderten Schülern und deren Müttern läßt auf ein prinzipiell gutes Einverständnis dieser beiden Gruppen schließen. *Hofstätter* (1966, S. 446) formuliert: »Man versteht sich um so besser, je ähnlicher die Selbstbilder sind (XX : YY), denn darin drückt sich eine Gemeinsamkeit der normativen Erwartungen bezüglich des Verhaltens aus.« Die Übereinstimmung im Selbstverständnis kann auf ähnliche Beurteilungskriterien zurückzuführen sein, die im familiären Bereich wirksam werden. Belege einer Kontaktstörung von Eltern und Kindern lassen sich nicht angeben, obwohl die Mütter — möglicherweise aus Mitleid — mit ihren sprachbehinderten Kindern eine gewisse Schwäche in Verbindung bringen.

In einem anderen Sozialfeld, nämlich im schulischen Bereich, lassen sich dagegen Diskrepanzen der Einstellungen aufzeigen, die in der Tendenz bereits von *Keese* (1972) nachgewiesen werden konnten: das Selbstbild der Schüler und die Beurteilung durch die Lehrer weist nur eine geringe Übereinstimmung auf. Das spricht theoretisch für ein geringes Ausmaß an gegenseitigem Verständnis. »Man versteht sich um so besser, je weniger das Bild, das man sich vom Partner macht, von dessen Selbstbild abweicht (XY : YY); man wird dann so gesehen, wie man sich selbst sieht« (*Hofstätter*, 1966, S. 446). Die Erklärung dieses Phänomens muß mehrdeutig bleiben. Zunächst einmal wäre es denkbar, daß sich die Schüler im Klassenraum mit seinen schulspezifischen Anforderungen tatsächlich anders verhalten als in der Familie, da unterschiedliche Gruppennormen und ein geändertes Rollenverständnis wirksam werden. Möglich wäre auch, daß die Verschiedenheit der Einstellung durch unterschiedliche Beurteilungskriterien von Lehrern und Schülern hervorgerufen wird. Entscheidend für die Interpretation dürfte jedoch sein, daß — vereinfachend dargestellt — Sprachbehinderte sich als normal empfinden, während die Lehrer ihre behinderten Schüler unter einem Bewertungsaspekt sehen, der sonst mit schwachen, nicht leistungsfähigen Randgruppen in Verbindung gebracht wird. So könnte das Ergebnis auch als Ausdruck eines Statusbewußtseins gedeutet werden. »Mit der Zunahme der sozialen Distanz nimmt die Unterschiedsempfindlichkeit unserer Menschenwahrnehmung ab ... Wir typisieren um so stärker, je ferner uns eine Menschengruppe in sozialer, geographischer oder historischer Hinsicht steht« (*Hofstätter*, 1966, S. 378). Damit werden sozialspezifische Einstellungskriterien wirksam, die mit dem interindividuellen Verstehen von Lehrer und Schüler nicht übereinzustimmen brauchen.

Die bei den Lehrern und in abgeschwächter Form auch bei den Eltern auftretende typisierende Beurteilung von Merkmalen geringer Tüchtigkeit, Weichheit und Schwäche muß im Zusammenhang mit Kategorien einer leistungsorientierten Gesellschaft gesehen werden, die u. a. in den Anforderungen der Schule ihren Ausdruck finden. Das Bild des Menschen orientiert sich am Normalen und Gesunden, bei Abweichungen kann es leicht zu Projektionen negativer Eigenschaften kommen, die mit Angehörigen von Randgruppen assoziiert werden. Der Bewertungsaspekt der sozialen Stereotypisierung stellt vom Standpunkt der individuellen Psychologie her Fehlerquellen dar, andererseits dienen Stereotype der emotionalen Bewältigung nicht überschaubarer Situationen und erlauben eine vereinfachte Darstellung der Wirklichkeit. Damit handelt es sich um ein allgemein zu beobachtendes Phänomen der Entlastung, bestehende Unsicherheiten von der Eigengruppe auf Fremdgruppen zu übertragen. Da die Einstellungen sozialen Reizen unterliegen, bestimmen sie auch zum großen Teil das gegenseitige Verhalten und damit die Bereitschaft, den einzelnen als zugehörig zur Eigengruppe zu empfinden. Damit wird der Aspekt der sozialen Integration angesprochen.

Schlußbemerkung

Die Ergebnisse dieser Arbeit sind im Rahmen der untersuchten Stichproben zu betrachten. Durch Paralleluntersuchungen sollte geklärt werden, inwieweit die Aussagen für einen weiteren Personenkreis zutreffen.

Im Hinblick auf die soziale Eingliederung Sprachbehinderter vermag der Ansatz von Einstellungsmessungen zur Erhellung der Struktur von Typisierungen beizutragen. So wäre es möglich, daß Schüler der Sprachbehindertenschule bereits durch ihre Zugehörigkeit zu einer Sonderschule eine negative Selektion darstellen und damit in besonderem Maße einer Stigmatisierung unterliegen. Es erscheint für das soziale Zusammenleben und den Abbau möglicher Vorurteile bedeutsam zu wissen, daß schwer Sprachbehinderte als Angehörige einer Randgruppe aufgefaßt werden, deren Leistungsfähigkeit in Frage gestellt wird.

Literatur:

Baumgärtel, F.: Experimentelle Untersuchung über das Auto- und Heterostereotyp von Jugendlichen und Erwachsenen. Hamburg 1965. Unveröffentlichte Vordiplomsarbeit.

Baumgärtel, F.: Unveröffentlichte Faktorenanalyse eines Polaritätsprofiles. Hamburg 1969.

Hörmann, H.: Psychologie der Sprache. Berlin 1970.

Hofstätter, P. R.: Einführung in die Sozialpsychologie. Stuttgart 1966.

Hofstätter, P. R.: Gruppendynamik. Hamburg 1972.

Hofstätter, P. R.: Sozialpsychologie. Berlin/New York 1973.

Keese, Angela: Das stotternde Kind und seine Behinderung in sozialpsychologischer Sicht. In: Die Sprachheilarbeit 17 (1972) 1, S. 24 — 30.

Knura, Gerda: Einige Besonderheiten des schulischen Verhaltens sprachbehinderter Kinder. In: Die Sprachheilarbeit 16 (1971) 4, S. 111 — 123.

Knura, Gerda: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Sonderpädagogik 4 (Herausgeber J. Muth) Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart 1974. S. 103 — 198.

Mannesmann, Hedda: Untersuchung der Beurteilungsstruktur sozialer Stereotype an zwei Gruppen psychotischer Patienten und einer Kontrollgruppe. Hamburg 1972. Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Osgood, C. E., Suci, C. J., Tannenbaum, P. H.: The Measurement of meaning. Urbana 1957.

Teumer, J.: Zur Struktur der Sonderschule für Sprachbehinderte. In: Die Sprachheilarbeit 17 (1972) 1, S. 1 — 12.

Anschrift des Verfassers:
Dr. phil. Manfred Grohnfeldt, 2800 Bremen, Oberneulander Landstraße 86.

Lehrmittel und Schriften zur Sprachheilpädagogik

Herausgegeben von der
Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Übungsblätter zur Sprachbehandlung
18 Folgen in Einzelheften und als Sammelband

Testmittel zur Sprachbehandlung
Untersuchungs- und Behandlungsbogen

Beratungsschriften für Eltern und Erzieher
Empfehlenswert für Erziehungsberatungsstellen
und Sprachheilambulanzen

Sprachstörungen in der Volksschule
Eine Hilfe für Lehrkräfte aller Schulen zur Erkennung
von Sprachstörungen

50 Geschichten zum Weiterspinnen
Ein Büchlein, das Sprachnot und Sprechscheu überwinden hilft.

Tagungsberichte
Abhandlungen über Theorie und Praxis der Sprach-
und Stimmbehandlungen

Die Sprachheilarbeit
Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten-
und Schwerhörigenpädagogik

Ausführliche Prospekte auf Anforderung direkt vom Verlag:

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50 · Theodorstraße 41

Arno Deuse, Bremen

Untersuchung zur sozialen Herkunft der Schüler an Schulen für Sprachbehinderte

1. *Vorbemerkungen*

Aus dieser Untersuchung erhofften wir uns nähere Aufschlüsse über die These, daß die »Sprachgestörten« (wie die Geistigbehinderten, Lernbehinderten und Verhaltensgestörten) »zum überwiegenden Teil aus der untersten sozialen Schicht« kämen. Diese These wird vertreten von den Autoren *J. Aab, T. Pfeifer, H. Reiser* und *H. G. Rockemer* in dem Gutachten »Reformtendenzen der sonder- und heilpädagogischen Lehrerausbildung«. (S. 3). * Die weitere Feststellung dieser Autoren — »Die Sprachheilschule fügt sich damit nahtlos in den allgemeinen Prozeß der negativen Selektion ein, bei dem es vor allem darum zu gehen scheint, Proletarierkinder in besonderen Schulen auf den ihnen gemäßen Platz in unserer Gesellschaft vorzubereiten« — wollten wir empirisch überprüfen.

W. Jantzen berichtet in »Sozialisation und Behinderung« (S. 113) über eine »Untersuchung zur sozialen Herkunft sprachgeschädigter Kinder in Marburg« (*Ch. Kammel, M. Zeiser*) und stellt aufgrund der Ergebnisse »empirische Zusammenhänge zwischen Behinderung und sozialer Schicht« fest, die besonders deutlich würden durch den »Vergleich aller sprachgestörten Schüler (. . .), der Schüler der Sprachheilschule und der sprachgestörten Schüler der Lernbehindertenschule (a. a. O.). Ein solcher Vergleich ergibt, daß der Unterschicht-Anteil bei allen Sprachgestörten Marburgs höher ist als bei allen Schulanfängern, noch höher bei den Schülern der Sprachheilschule und am höchsten bei den sprachgestörten Schülern der Lernbehindertenschule.

Mit Hilfe einer Stichprobe größeren Umfanges wollten wir herausfinden, ob Kinder aus unteren Bevölkerungsschichten auch in anderen Sprachheilschulen überrepräsentiert sind.

2. *Zur Methodik unserer Untersuchung*

An 36 Sonderschulen für sprachbehinderte Kinder im Bundesgebiet richteten wir die Bitte, in vorbereitete Listen Angaben über die Art der (dominanten) Sprachbehinderung jedes Kindes, den Beruf des Vaters (der Mutter) und familiäre Besonderheiten einzutragen. Von 26 Schulen erhielten wir die (zumeist sehr sorgfältig) ausgefüllten Formulare zurück. Wir danken den Kolleginnen und Kollegen für ihre Mühe. So ergab sich eine *Stichprobengröße von N = 3582* Schülern an Sonderschulen für sprachbehinderte Kinder in den Klassen 1 — 9. Dieses Datenmaterial haben wir den Ergebnissen aus vergleichbaren Untersuchungen an Haupt- und Lernbehindertenschulen gegenübergestellt, da wir leider keine eigenen *Vergleichsstichproben* erheben konnten.

G. Klein und auch *E. Begemann* berichten über die Ergebnisse mehrerer süddeutscher Untersuchungen der sozialen Herkunft von Schülern der Sonderschulen für Lernbehinderte in den Klassen 5 — 9, die verglichen wurden mit einer »für den Einzugsbereich der betreffenden Sonderschulen repräsentativen Auswahl aller Hauptschüler« (*Begemann*, S. 69).

---

* Dieses Gutachten lag in hektographierter Form als Diskussionsbeitrag bei der Einrichtung des Studiengangs »Heilpädagogik« an der Bremer Universität vor und wurde in verkürzter Fassung veröffentlicht in der »Zeitschrift für Heilpädagogik«, Heft 6, 1974, S. 376 ff.

Für unsere Zwecke wählten wir aus diesen Untersuchungen nur den *Vergleich der Väter-Berufe* bei Hauptschülern und Lernbehinderten aus, dessen Ergebnisse *G. Klein* so zusammenfaßt: »Nahezu zwei Drittel aller Lernbehinderten kommen demnach aus Familien von ungelernten Arbeitern, von Rentnern, Landfahrern, Artisten u. a. und aus unvollständigen Familien und Heimen. Hauptschüler dagegen kommen nur zu gut einem Drittel aus solchen Familien. Für die Berufsgruppen der Facharbeiter, der Angestellten und Beamten, der Selbständigen und Akademiker kehrt sich das Verhältnis gerade um.« (S. 11).

Uns interessiert die *Frage*, inwieweit die Schüler an den Sonderschulen für Sprachbehinderte (bezeichnet als »Sprachbehinderte = SB) in ihrer sozialen Herkunft mehr den Hauptschülern (H) oder den Lernbehinderten (L) ähneln.

Verschiedene *methodische Nachteile* müssen wir in Kauf nehmen, wenn wir die von *G. Klein* angegebenen Daten zum Vergleich heranziehen:

1. die zeitliche Diskrepanz beider Untersuchungen,
2. regionale Unterschiede,
3. die Schwierigkeit der gleichen Kategorisierung im Sinne der angegebenen Einteilungskriterien.

Das von *G. Klein* verwendete Einteilungsschema enthält *VIII verschiedene Kategorien:*

I ungelernte und angelernte Arbeiter
II Facharbeiter (alle gelernten und in diesem Beruf tätigen Arbeiter)
III Technische und kaufmännische Angestellte, Beamte, nicht selbständige Meister
IV Selbständige Handwerker, Gewerbetreibende, hauptberufliche Landwirte
V Freiberufliche Akademiker, Angestellte und Beamte in leitender Stellung in Industrie und Verwaltung
VI Rentner
VII Unvollständige Familien, Pflegestellen (Heim- und Pflegekinder)
VIII Sonstige: Hausierer, Artisten, Arbeitslose, Musiker, Händler, Brezelverkäufer, Schausteller

Die Verwendung eines solchen Schemas als »Schichtenmodell« — d. h. zur Einordnung in eine hierarchische Rangfolge — ist problematisch, weil (a) bis auf Kategorie VII (unvollständige Familien) hier der Beruf als einziges Kriterium benutzt wird; (b) die Gruppen VII und VI (Rentner) keiner bestimmten Schicht zugerechnet werden können. Wir bezeichnen dieses System deshalb als *Kategorienschema*.

Um aber trotzdem die o. a. Thesen untersuchen zu können, prüfen wir, ob die SB (Sprachbehinderten) im statistischen Sinne von den H (Hauptschülern) oder L (Lernbehinderten) in den einzelnen Kategorien anteilmäßig abweichen.

In der *Auswertung* haben wir unsere gesamte Stichprobe mehrfach unterteilt, und zwar einmal in *Stotterer* und *übrige Sprachbehinderte* (weil wir in diesen beiden Gruppen unterschiedliche Gegebenheiten vermuteten), und außerdem haben wir die Kinder der *Klassen 1 — 4* und die Schüler in den *Klassen 5 — 9* getrennt ausgewertet (weil sich die Vergleichsuntersuchungen nur auf die Klassen 5 — 9 beziehen).

Die 524 Schüler der Sprachheilschule in Homburg (Saar) mußten wir einem besonderen Auswertungsgang unterziehen, da die dort betreuten Schüler keinen Schulklassen zugeordnet werden, sondern je nach Störung und Schulleistung wechselnden Gruppen.

In den *Teilstichproben*

(1) Stotterer (Kl. 1 — 4); (2) übrige SB (Kl. 1 — 4);

(3) Stotterer (Kl. 5 — 9); (4) übrige SB (Kl. 5 — 9)

haben wir jeweils den Anteil in den Kategorien I — VIII ermittelt. (Die Einordnung war dabei nicht immer zweifelsfrei möglich!) Anschließend wurde jeder Anteil mit dem entsprechenden in den Stichproben der Hauptschüler und Lernbehinderten verglichen und die Abweichungen nach dem Chi-Quadrat-Verfahren auf *Signifikanz* (Überzufälligkeit) geprüft. Dabei wollten wir nur Irrtumswahrscheinlichkeiten *»p« kleiner als 1 Prozent* in Kauf nehmen.

Um mögliche Fehler bei der Einordnung in das Kategorienschema auszugleichen, wurden in einem *zweiten Auswertungsgang* die Kategorien I (Arbeiter), II (Facharbeiter), VI (Rentner) und VIII (Sonstige) zu einer neuen Kategoriengruppe A zusammengefaßt — abgehoben von der Kategoriengruppe B, die aus III (Angestellten), IV (Selbständigen) und V (leitenden Angestellten und Beamten) gebildet wurde. Die Gruppe C ist identisch mit der übrigbleibenden Kategorie VII, denn die »unvollständigen Familien, Pflegestellen« usw. wollen wir als sozialpsychologische Einheit gesondert betrachten.

3. *Ergebnisse*

3.1. Vergleich der Verteilungen über die Kategorien I — VIII bei Hauptschülern, lernbehinderten und sprachbehinderten Schülern

In *Tabelle 1* werden die bei *G. Klein* (S. 10) angeführten, zusammengefaßten Ergebnisse aus den Untersuchungen an Hauptschülern und Lernbehinderten den innerhalb unserer Teilstichproben ermittelten *Häufigkeitswerten* gegenübergestellt.

Die Untersuchungen an Hauptschülern (H) und Lernbehinderten (L) sind in den Klassen 5 — 9 erhoben worden, deshalb wollen wir diese Ergebnisse zuerst mit den Daten aus unseren *Teilstichproben* der Sprachbehinderten (SB) in *den Klassen 5 — 9* (Stotterer; übrige SB) vergleichen. Dazu wurden die Häufigkeiten in Prozentanteile umgerechnet (Tabelle 2).

Um festzustellen, ob die Anteile voneinander signifikant abweichen, haben wir die (absoluten) Häufigkeiten mit dem Chi^2-Test geprüft und die *statistisch bedeutsamen Unterschiede* zwischen den Stichproben »Stotterer« bzw. »übrige SB« einerseits und den »H« bzw. »L« andererseits in Tabelle 3 zusammengestellt.

In der Kategorie I — *ungelernte und angelernte Arbeiter* — liegt der Anteil bei Stotterern (Sto) und übrigen Sprachbehinderten (mit Irrtumswahrscheinlichkeit $p < 0{,}1$ Prozent niedriger als bei den L, gegenüber den H besteht keine signifikante Abweichung der SB.

Der Anteil in *Kategorie II — Facharbeiter* — bei Stotterern und übrigen SB weicht von dem Anteil bei den L nicht ab; in beiden Gruppen, L und SB, liegen die Werte unter dem der H ($p < 1{,}0$ Prozent bzw. $< 0{,}1$ Prozent).

In *Kategorie III — Angestellte, Beamte* — sehen wir dagegen wieder eine Ähnlichkeit der Werte von SB (Stotterer sowie übrige SB) und H, gegenüber den L liegen beide SB-Teilgruppen deutlich höher ($p < 0{,}1$ Prozent).

Die Stotterer erreichen auch in *Kategorie IV — Selbständige* — einen höheren Anteil als die L ($p < 0{,}1$ Prozent), der Unterschied zwischen den übrigen SB und den L ist nicht so groß und nicht signifikant. Zwischen H und SB bestehen keine signifikanten Differenzen.

In *Kategorie V — Akademiker, leitende Angestellte und Beamte* — liegen die Anteile

Tabelle 1: Vergleich der Häufigkeitsverteilungen (aus: *G. Klein*, S. 10)

Kategorie	Hauptsch.	Lernbeh.	Sprachbehinderte					
			Klasse 1-4		Klasse 5-9		Homburg(Saar)	
			Stotterer	übr. SB	Stotterer	übr. SB	Stotterer	übr. SB
I Arbeiter	646	1313	153	443	82	1o2	1o7	26
II Facharbeiter	84o	751	136	43o	1o3	81	1o8	6o
III Ang.,Beamte	671	253	139	3o8	1oo	77	94	19
IV Selbständige	196	95	26	53	3o	2o	1o	2
V ltd.Ang., Akadem.	52	2o	42	67	18	27	23	1
VI Rentner	4o	9o	6	32	12	7	9	4
VII unvoll.Fam.	268	574	9o	288	81	88	47	11
VIII Sonstige	9	41	2	1o	4	1	2	1
N	2722	3136	594	1631	43o	4o3	4oo	124

bei Stotterern und übrigen SB deutlich über denen bei L ($p < 0{,}1$ Prozent) und sind erstaunlicherweise noch höher als bei den H ($p < 1{,}0$ bzw. 0,1 Prozent). Eine andersartige Zuordnung in unserer Stichprobe ist aber gerade bei dieser Kategorie nicht auszuschließen.

Der Anteil in der *Kategorie VII — unvollständige Familien, Pflegestellen* — erreicht bei den SB (Stotterer sowie übrige SB) einen ähnlich hohen Wert wie bei den L ($p < 0{,}1$ Prozent). L und SB weichen damit in dieser Kategorie erheblich von den H ab.

In *Kategorie VIII — Sonstige* — bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen SB und H oder L.

Diese *Ergebnisse zusammenfassend*, können wir also feststellen:

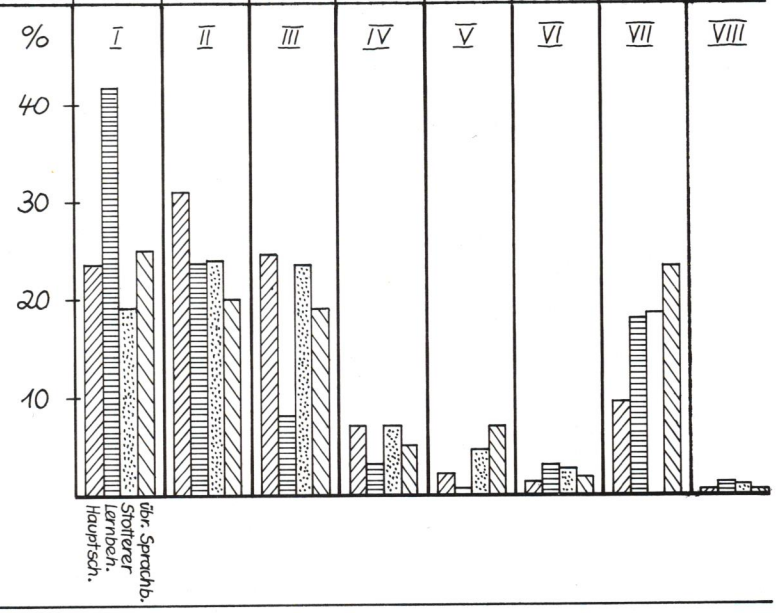
a) Die Stotterer und die übrigen SB weichen in Kategorie I — VIII (die übrigen SB in Kategorie IV nur schwach signifikant) von den H oder L in jeweils *gleicher* Richtung ab.

b) Nur in zwei Kategorien ähneln die SB den L: (1) Der Anteil der Facharbeiter entspricht bei den SB dem bei den L, d. h. bei beiden ist der Anteil deutlich geringer als bei den H. (2) Die Anzahl der unvollständigen Familien usw. ist bei den SB prozentual ähnlich hoch wie bei den L und damit wesentlich höher als bei den H.

Tabelle 2: Vergleich der prozentualen Verteilungen über die Kategorien I — VIII

A) SB-Klassen 5 - 9

Stichprobe	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
-H (N=2722)	23,7	3o,9	24,7	7,2	1,9	1,5	9,8	o,3
-L (N=3136)	41,9	23,9	8,1	3,o	o,6	2,9	18,3	1,3
SB a)Stotterer (N= 43o)	19,1	24,o	23,3	7,o	4,2	2,8	18,8	o,9
b)übr.SB (N= 4o3)	25,3	2o,1	19,1	5,o	6,7	1,7	21,8	o,2



In den übrigen Kategorien (ausgenommen V) zeigen sich keine signifikanten Unterschiede der SB zu den H.

Der Anteil der Akademiker, leitenden Angestellten und Beamten (Kategorie V) scheint bei den SB noch höher zu liegen als bei den H.

Um die Frage zu untersuchen, ob die Schüler in den *Klassen 1 — 4* der Sonderschulen für sprachbehinderte Kinder vielleicht eine andere Verteilung im Kategoriensystem zeigen — eine solche Abweichung von den Klassen 5 — 9 könnte möglicherweise durch die Rückschulungen auf die Regelschule verursacht werden — haben wir die Teilstichproben der SB aus den Klassen 1 — 4 in gleicher Weise ausgewertet.

Der Vergleich dieser Stichproben und die Prüfung der Unterschiede auf Signifikanz ergab *nahezu wieder dasselbe Bild*, abgesehen von nur zwei andersartigen *Abweichungen* der SB (Klasse 1 — 4) von den H bzw. L.

1. In Kategorie III — Angestellte, Beamte — trat ein zusätzlicher (signifikanter) Unterschied auf. Die Gruppe »übrige SB« (Klasse 1 — 4) ist in dieser Kategorie im Vergleich zu den H mit einem niedrigeren Anteil vertreten ($Chi^2 = 19.45 / p < 0{,}1$ Prozent). Dieser Anteil unterscheidet sich von dem entsprechenden Wert bei den übrigen SB (Klassen 5 — 9) zwar nur um 0,2 Prozent, überschreitet dadurch aber die Signifikanzgrenze.
2. In Kategorie IV — Selbständige — ist der Unterschied zwischen den Stotterern (Klasse 1 — 4) und den L, anders als bei den Stotterern (Klasse 5 — 9), nicht signifi-

Tabelle 3: Signifikante Unterschiede (nur Irrtumswahrscheinlichkeiten $p < 1$ Prozent berücksichtigt)

in Kategorie	zwischen/und	Chi^2-Wert	Irrtumswahrsch. p (%)	Anteil der SB
I	Sto / L	82,53	o,1	niedriger
	übr.SB/L	4o,8o	o,1	niedriger
II	Sto / H	8,44	1,o	niedriger
	übr.SB/H	19,55	o,1	niedriger
III	Sto / L	97,8o	o,1	höher
	übr.SB/L	51,46	o,1	höher
IV	Sto / L	17,42	o,1	höher
V	Sto/ H	8,85	1,o	höher
	Sto/ L	45,15	o,1	höher
	übr.SB/H	32,46	o,1	höher
	übr.SB/L	1o o,14	o,1	höher
VII	Sto / H	3o,49	o,1	höher
	übr.SB/H	49,99	o,1	höher

Tabelle 4: Vergleich der prozentualen Verteilungen über die Kategorien I — VIII

B) SB-Klassen 1-4:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
H (N= 2722)	23,7	3o,9	24,7	7,2	1,9	1,5	9,8	o,3
L (N=3136)	41,9	23,9	8,1	3,o	o,6	2,9	18,3	1,3
SB a)Stott. (N= 594)	25,8	22,9	23,4	4,4	7,1	1,o	15,2	o,3
b)übr.SB (N=1631)	27,2	26,4	18,9	3,2	4,1	2,o	17,7	o,6

kant. Dagegen erreichen die übrigen SB (Klasse 1 — 4) in dieser Kategorie einen bedeutsam niedrigeren Wert als die H ($Chi^2 = 29.52 / p < 0{,}1$ Prozent). Daraus läßt sich folgern, daß die SB (Stotterer sowie übrige SB) in den Klassen 5 — 9 einen geringeren Anteil in der Kategorie »Selbständige« stellen als die SB in den Klassen 1 — 4. Das könnte auf eine vielleicht höhere Rückschulungsquote der Kinder dieser Kategorie zurückzuführen sein.

3.2. Vergleich der prozentualen Verteilungen von Kategoriengruppen

Bei der Einordnung der Berufe in das Kategorienschema hatten wir in einigen Fällen Zweifel, ob die Kategorisierung im gleichen Sinne durchgeführt wurde wie bei den Vergleichsstichproben. Schwierigkeiten entstanden auch zuweilen durch zum Teil ungenaue Berufsangaben bzw. fließende Übergänge zwischen einigen Kategorien. Deshalb haben wir dichothomische Kategoriengruppen A und B gebildet, in der An-

Tabelle 5: Vergleich der prozentualen Verteilungen über die Kategoriengruppen A, B, C

Kategoriengruppe	Hauptsch.	Lernbehind.	Stott. Kl.1-4	übr. SB Kl. 1-4	Stott. Kl.5-9	Übr.Sb Kl.5-9
A (I,II,VI,VIII)	56,4	7o,o	5o,o	56,1	46,7	47,4
B (III,IV,V)	33,8	11,7	34,8	26,2	34,8	3o,8
C (unv.Famil.)	9,8	18,3	15,2	17,7	18,8	21,8
Summe %	1oo,o	1oo,o	1oo,o	1oo,o	99,9	1oo,o

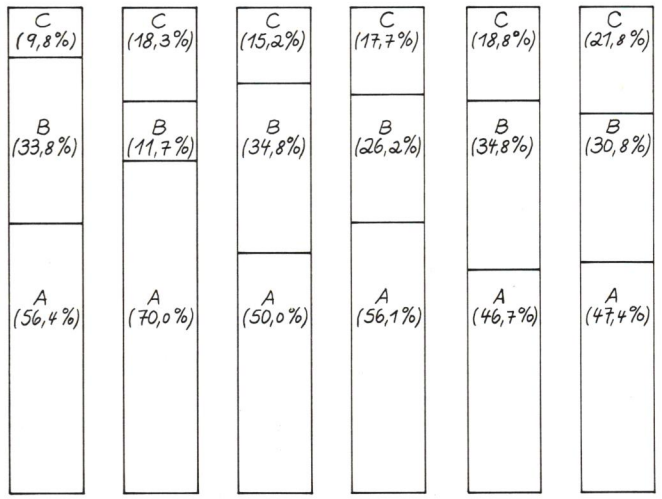


Tabelle 6: Signifikanzen ($p > 1$ Prozent weggelassen)

Kategorien-gruppe	zwischen/und	Chi^2-Wert	p (%)	Anteil der SB
A	Stotterer/H Kl. 1-4	8,o5	1,o	niedriger
	Stotterer/L Kl. 1-4	9o,o2	o,1	niedriger
	übr.SB/L Kl. 1-4	91,32	o,1	niedriger
	Stotterer/H Kl. 5-9	13,97	o,1	niedriger
	Stotterer/L Kl. 5-9	92,72	o,1	niedriger
	übr.SB/H Kl. 5-9	11,49	o,1	niedriger
	übr.SB/L Kl. 5-9	83,o3	o,1	niedriger
B	Stotterer/L Kl. 1-4	2o4,61	o,1	höher
	übr.SB/H Kl. 1-4	26,99	o,1	niedriger
	übr. SB/L Kl. 1-4	162,33	o,1	höher
	Stotterer/L Kl. 5-9	157,22	o,1	höher
	übr.SB/L	1o8,o9	o,1	höher
C	Stotterer/H Kl. 1-4	14,25	o,1	höher
	übr.SB/H Kl. 1-4	56,86	o,1	höher
	Stotterer/H Kl. 5-9	3o,49	o,1	höher
	übr. SB/H Kl. 5-9	49,99	o,1	höher

nahme, daß die Gruppe A (also Arbeiter, Facharbeiter, Rentner und Sonstige) wohl in etwa den sogenannten »unteren sozialen Schichten« zuzurechnen ist. Die Angestellten und Beamten, Selbständigen, Akademiker und leitenden Angestellten zählten wir zur Gruppe B, obwohl diese Zusammenfassung im Hinblick auf »untergeordnete« Angestellte und Beamte natürlich auch problematisch ist.

Die Gruppe der unvollständigen Familien bildete die Kategoriengruppe C.

Nach der Addition der Häufigkeiten wurden daraus die prozentualen Anteile von A, B, C in den verschiedenen Stichproben berechnet.

In Tabelle 6 sind die signifikanten Unterschiede zwischen den Anteilen in den verschiedenen Stichproben zusammengestellt.

In der *Kategoriengruppe A* liegen die Stotterer (Klasse 1 — 4 und Klasse 5 — 9) anteilmäßig signifikant niedriger als die L und auch als die H. Die übrigen SB (Klasse 5 — 9)

weisen hier einen ebenfalls geringeren Anteil auf als die H und L. Die übrigen SB (Klasse 1 — 4) entsprechen den H und unterscheiden sich damit von den L.

In *Kategoriengruppe B* ergibt sich bei allen vier SB-Teilstichproben — Stotterer Klasse 1 — 4 und Klasse 5 — 9), übrige SB (Klasse 1 — 4 und Klasse 5 — 9) — ein wesentlich höherer Prozentsatz als bei den L. Im Vergleich zu den H zeigen nur die übrigen SB (Klasse 1 — 4) einen niedrigeren Anteil, die drei anderen SB-Teilstichproben weichen von den H nicht ab.

In *Kategoriengruppe C* ergibt der Vergleich wieder (wie im 1. Auswertungsgang), daß der Anteil in allen vier SB-Teilstichproben höher liegt als bei den H und keine bedeutsame Abweichung von dem Anteil bei den L aufweist.

Vergleichen wir die vier SB-Teilstichproben untereinander, so wird bei den übrigen SB (Klasse 1 — 4) eine gewisse Eigenart der Verteilung deutlich:

Der Anteil in Kategoriengruppe A ist größer als bei den anderen SB-Teilstichproben, der Anteil in Kategoriengruppe B dagegen geringer. Aufgrund dieser Besonderheit könnte man vermuten, daß innerhalb dieser Teilstichprobe Kinder mit bestimmten Sprachbehinderungen — möglicherweise Stammeln und/oder Dysgrammatismus — überwiegend aus sogenannten »unteren« sozialen Schichten entstammen.

3.3. Vergleich der Schüler der Sprachheilschule Homburg (Saar) mit den Schülern der anderen Schulen für Sprachbehinderte

Das umfangreiche Datenmaterial, das uns die »Staatliche Sprachheilschule — Heimsonderschule — bei den Universitätskliniken im Landeskrankenhaus Homburg« freundlicherweise zuschickte, überspannt laut Begleitschreiben »den Zeitraum von 1964 bis 1974«. Weil die dort betreuten Kinder »je nach Störungs- oder Schulleistungsaspekt je wechselnden Gruppen zugeordnet werden« (Begleitschreiben), mußten wir hier auf die Einteilung der Schüler in Schulstufen verzichten und haben bei der Auswertung nur zwischen Stotterern und übrigen SB unterschieden.

Aus den Anteilen in den 8 Kategorien summierten wir die drei Kategoriengruppen A, B, C, errechneten die Prozentanteile und prüften die Unterschiede wieder mit dem Chi^2-Test (Tabellen 7 und 8).

Tabelle 7: Vergleich der Prozentanteile

Kategoriengruppe	Schulen für Sprachbehinderte (Kl. 1-9)		Sprachheilschule Homburg	
	Stotterer	übr. SB	Stotterer	übr. SB
A (I, II, VI, VIII)	498 =48,6%	1106 =54,4%	226 =56,5%	91 =73,4%
B (III, IV, V)	355 =34,7%	552 =27,1%	127 =31,8%	22 =17,7%
C (unvollst. Fam.)	171 =16,7%	376 =18,5%	47 =11,8%	11 = 8,9%
N	1024 =100%	2034 =100%	400 =100,1%	124 =100%

Tabelle 8: Signifikante Unterschiede

Kategorien-gruppe	zwischen/und	Chi^2-Wert	p (%)
	Stotterer/ Stotterer (Schulen...)/Homburg	7.12	<1,0
	übr. SB / übr.SB (Schulen...)/(Homburg)	17.1o	<o,1

Es ergaben sich *zwei signifikante Abweichungen*, und zwar beide in Kategoriengruppe A:

1. der Prozentsatz bei den Homburger Stotterern in Kategoriengruppe A liegt mit 56,5 Prozent etwas höher als bei den Stotterern an den anderen von uns untersuchten Sprachbehindertenschulen und damit etwa gleich hoch wie bei den Hauptschülern (56,4 Prozent);
2. der Anteil der übrigen SB in der Kategoriengruppe A erreicht mit 73,4 Prozent einen erstaunlich hohen Wert, der erheblich den der übrigen SB an den anderen Sprachbehindertenschulen (54,4 Prozent) und sogar den entsprechenden Anteil bei den L übersteigt (70,0 Prozent).

Als Ursache für diese Differenzen nehmen wir regionale Besonderheiten an, die möglicherweise in andersartigen Kriterien für die Aufnahme in die Sprachheilschule (Abgrenzung gegenüber »Lernbehinderten«?) oder in einer besonderen Berufsstruktur der Bevölkerung bestehen könnten.

4. *Zusammenfassung*

Abgesehen von geringen Unterschieden ergab sich beim Vergleich der vier verschiedenen Sprachbehinderten-Teilstichproben (Stotterer und übrige SB; Klasse 1 — 4 und Klasse 5 — 9) mit den Hauptschülern und Lernbehinderten stets ein relativ gleiches Bild. Die Sprachbehinderten ähnelten in ihrer Verteilung über das Kategorienschema insgesamt stärker den Hauptschülern als den Lernbehinderten. Nur in Kategorie II (Facharbeiter) und in Kategorie VII (unvollständige Familien) entsprachen die Anteile der Sprachbehinderten den Anteilen der Lernbehinderten.

Durch die Zusammenfassung mehrerer Kategorien zu 3 Kategoriengruppen wollten wir mögliche Zuordnungsfehler ausschalten. Dieser Auswertungsgang zeigte wieder dieselben Resultate:

1. daß *die Sprachbehinderten hinsichtlich der Schichtung (der Väter-/Mütter-Berufe) den Hauptschülern ähnlicher sind als den Lernbehinderten;*
2. daß der *Anteil der familiären Besonderheiten* (unvollständige Familien, Pflegestellen usw.) wesentlich höher als unter den Hauptschülern ist und damit *dem Prozentsatz bei den Lernbehinderten entspricht.*

Der Vergleich der Homburger Sprachheilschule mit den übrigen von uns untersuchten Sprachbehindertenschulen erbrachte unerwartete Unterschiede. Wir vermuten deshalb eine gewisse Variationsbreite zwischen den Schulen, die entstehen könnte durch *unterschiedliche regionale Gegebenheiten*, z. B. soziologische Voraussetzungen im Einzugsbereich und/oder verschiedene Bedingungen der Erfassung Sprachbehinderter. Sicherlich bestehen von Schule zu Schule auch erhebliche Unterschiede in der Handhabung der Aufnahme sprachbehinderter Kinder und in den

Kriterien, die gerade bei Mehrfachbehinderungen über die Art der vom Kind zu besuchenden Sonderschule entscheiden.

Im Hinblick auf die unter »Vorbemerkungen« genannten *Hypothesen über die Schichtenzugehörigkeit* der Sprachbehinderten und die »Sprachheilschule« als eine Institution der *»negativen Selektion«* (*Aab, J.*, u. a., a. a. O.) hegen wir aufgrund der vorliegenden Ergebnisse gewisse Zweifel an der *allgemeinen* Gültigkeit. Denkbar erscheint uns allerdings, daß die »Sprachheilschule« durch ihre Abgrenzung gegenüber der »Lernbehindertenschule« aufgrund ihrer Aufnahmekriterien möglicherweise unter den sprachbehinderten (und zugleich lernbehinderten) Kindern eine gewisse »Selektion« vornimmt, aber vermutlich eine »positive«. An der Bremer Sonderschule für sprachbehinderte Kinder rechnen wir jährlich mit bis zu 15 Prozent sprachbehinderten Schulanfängern, die aufgrund ihrer gravierenden Lernbehinderung (dominante Störung) gleich der Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen werden.

Literatur:

Aab, J., u. a.: Reformtendenzen der sonder- und heilpädagogischen Lehrerausbildung. Unveröffentliches Manuskript.

Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Schroedel, Hannover ... 1970.

Klein, G.: Die soziale Benachteiligung der Lernbehinderten im Vergleich zu den Hauptschülern. In: G. Heese und A. Reinartz (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Lernbehindertenpädagogik. Marhold, Berlin-West 1973, S. 7 — 21.

Anschrift des Verfassers:
Arno Deuse, Sonderschullehrer, 28 Bremen, Tettenbornstraße 24.

Walter Dirnberger, München

Fragen des Sachunterrichtes in der Schule für Sprachbehinderte (Primarbereich)

Vorbemerkung

Unsere Erörterung einer Problematik des Sachunterrichts in der Schule für Sprachbehinderte will nicht in die im Fluß befindliche Diskussion über das Für und Wider der verschiedenen Konzeptionen eines Sachunterrichts in der Grundschule eingreifen. Vielmehr geht es darum, aus den bisher entwickelten und vorgegebenen Modellen diejenigen Inhalte und Verfahrensweisen auszuwählen, die auf das Lern- und Leistungsverhalten des sprachbehinderten Schülers ausgerichtet, abgestimmt und im Sinne fachpädagogischer oder behinderungsspezifischer Maßnahmen umgesetzt werden können — ohne hierbei die der Schule für Sprachbehinderte verpflichtend gesetzte Erreichung des Volksschulzieles zu vernachlässigen.

1. Formen des Sachunterrichtes

Setzt man die einzelnen Konzeptionen in Beziehung zu den einen modernen Sachunterricht bestimmenden Größen wie Kind, Wissenschaft, Gesellschaft — die Determinante Lehrerpersönlichkeit bleibt ausgeklammert — so läßt sich eine Gleichgewichtung dieser Bezugsgrößen in erster Linie bei dem Modell eines »integrierenden, vielseitig aspektierenden Sachunterrichts« nach *Katzenberger* und mit gewissen Ab-

strichen bei dem eines »mehrperspektivischen Sachunterrichts« nach *Giel* und *Hiller* feststellen (vgl. *Katzenberger*, 1974, S. 239 f.; *Giel*, 1974; *Hiller*, 1974).

Katzenberger geht von der Prämisse aus, daß der fachstrukturorientierte Sachunterricht, der durch das vertikale Fortschreiten von aufeinander aufbauenden Stundeneinheiten innerhalb eines Sachgebietes gekennzeichnet, also Epochalunterricht ist, nicht durchgängig eine komplexe Betrachtungsweise einer Anzahl von Erscheinungsformen der Umwelt ermöglichen kann. Diesem Mangel begegnet er mit dem Modell des »integrierenden Sachunterrichts«, in dem eine Unterrichtseinheit fächerübergreifend angeboten wird. Bei dem vertikal und horizontal ausgerichteten Vorgehen bleibt aber die Struktur der jeweils verschiedenen fachlichen Bereiche erhalten.

Diese Unterrichtskonzeption in ihrer »primär umwelterschließenden« Funktion, erweitert um wissenschaftsorientierte und gesellschaftsrelevante Bezüge sowie ergänzt durch fachspezifische Lehrgänge will *Katzenberger* als Verfahren der Wahl im 1. und 2. Schuljahr verstanden wissen. Hierzu führt er aus: »Dieser forschendes Lernen im Bereich des Konkreten ermöglichende Sachunterricht biete abwechselnd Phasen von intensiverer Lenkung (Lernzielrealisierung) und Freiheit (Kreativität in offenen Unterrichtssituationen), betone im sozio-kulturellen Bereich nicht ausschließlich Sozialkonflikte sondern auch echte Sozialharmonien, beziehe Lernmaterialien mit vielseitigen Verwendungsmöglichkeiten mit ein.« (*Katzenberger*, 1974, S. 240).

2. Aufgaben des Sachunterrichtes

Nach den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen lassen sich die Aufgaben des Sachunterrichtes folgendermaßen darstellen:

- Berücksichtigung und Klärung der unterschiedlichen und oft stark divergierenden Erfahrungs- und Wissensniveaus von Schulneulingen.
- Erschließung und Bewußtmachung von Erscheinungen und Vorgängen der kindlichen Umwelt in einer dem Leistungsstand und -vermögen des Kindes angemessenen Weise.
- Hinführung zum späteren Fachunterricht durch Vermittlung sachbezogener Arbeits- und Verhaltensformen sowie Vermittlung grundlegender Kenntnisse mit dem Ziel entsprechender Wahrnehmungs- und Denkweisen (vgl. Richtlinien und Lehrpläne NRW, 1973).

Aus diesem Aufgabenkatalog wird klar ersichtlich, daß es nicht mehr Hauptaufgabe der Schule sein kann, bloßes Wissen zu vermitteln, sondern daß es darauf ankommt, den Kindern ihre Erfahrungen und Informationen aus ihrem außerschulischen Erfahrungsbereich faßbar und bewußt zu machen, diese zu systematisieren, sie in komplexere Sachzusammenhänge einzuordnen und schließlich für die Lösung und Bewältigung neuer Aufgaben und Probleme aufzuschließen und verfügbar zu machen. In diesem Sinne könnte man mit *Spanhel* von einer »didaktischen Integrationsfunktion« der Schule sprechen (*Spanhel*, 1973, S. 171).

3. Voraussetzungen beim Kind

Es kann nun davon ausgegangen werden, daß die Lernprozesse im Bereich des Sachunterrichtes von den kognitiven, psychomotorischen und emotionalen Dimensionen der Persönlichkeit gesteuert werden, wobei dem kognitiven Bereich die führende Rolle zukommt. Bezogen auf das Kind heißt das: die Entwicklung der kognitiven Strukturen muß so weit fortgeschritten sein, daß das Kind imstande ist, einmal im außerschulischen Erfahrungskreis die ihm zukommenden Informationen zu verarbeiten, zum anderen dem Stoff- und Lernangebot des Sachunterrichtes in der Schule folgen zu können.

Die große Bedeutung der Sprache in ihrer intrapersonalen wie interindividuellen Funktion für die Entwicklung und Steuerung kognitiver, personaler und sozialer Prozesse ist heute in der Fachliteratur eindeutig belegt. Unter dieser Rücksicht müssen Sprachentwicklungsverzögerungen — nur von diesen soll hier gehandelt werden — notwendigerweise mit Störungen und Veränderungen im nichtsprachlichen und sprachlichen Bereich des Kindes einhergehen.

Der Entwicklungsrückstand im nichtsprachlichen Bereich ist oft gekennzeichnet durch

- Störungen oder Minderleistungen der Grob- und Feinmotorik und der kinästhetischen Bewegungsabläufe;
- die mangelnde Ausstrukturierung des auditiven und visuellen Wahrnehmungsfeldes, die die Prägnanz und Flüssigkeit der sensorischen Prozesse beeinträchtigt;
- durch Retardierungen und Fehlentwicklungen der Soziabilisierungs- und Enkulturationsvorgänge (vgl. *Schratzensteller*, 1974).

Im sprachlichen Bereich können die drei verschiedenen Sprachebenen, die semantische, die syntaktische und die phonologische, gestört sein. Diese Störungen präsentieren sich in ihren Erscheinungsformen als

- artikulatorischer Entwicklungsrückstand (verschiedene Arten und Schweregrade der Dyslalie),
- grammatikalisch-syntaktischer Entwicklungsrückstand (verschiedene Schweregrade des Dysgrammatismus),
- lexikalischer Entwicklungsrückstand (Wortschatzarmut).

Diese Faktoren können die sprachliche Kommunikation durch Störungen bei der Informationsaufnahme, der Informationsverarbeitung oder der Informationsabgabe erheblich belasten oder behindern. Vor diesem Hintergrund läßt sich zusammenfassend mit *Knura* ausführen: »Jede Sprachstörung im Kindesalter gefährdet die Persönlichkeits- und Sozialentwicklung des Kindes und hat zudem sehr häufig negative Auswirkungen auf seine geistige Entwicklung und sein schulisches Lern- und Leistungsverhalten.« (*Knura*, 1973, S. 129).

Aus dem oben Genannten ließe sich folgern, daß die Voraussetzungen für den Unterrichtserfolg eine intakte Sprache sei. Ausfälle oder Beeinträchtigungen sprachlicher Leistungen könnten die Verbalisierung von Sachverhalten und Funktionsabläufen, wodurch diese erst begreifbar und mittelbar würden, behindern und stellten damit die Durchführbarkeit eines Sachunterrichts in der Schule für Sprachbehinderte in Frage. Die daraus abzuleitende Konsequenz hieße dann: Der Sachunterricht stellt eine zeitlich, kognitiv und sprachlich bedingte Überforderung des sprachbehinderten Kindes dar (vgl. *Utschig*, 1974). In einer hypothetischen Weiterentwicklung dieses Gedankens müßte demnach dem Sachunterricht im Katalog der allgemein als »therapieträchtig« bezeichneten Fächer wie Erstlese- und muttersprachlicher Unterricht eine untergeordnete Rolle zugewiesen werden. Dem läßt sich die These von *Einsiedler* gegenüberstellen, die lautet: »Es gibt Arbeitsformen, Lernstrategien, methodische Verfahren, Modelle, die in hohem Maße den Strukturen des Sachunterrichtes der Grundschule entsprechen und die in optimaler Weise den Erfordernissen des Lernens im Grundschulalter und dem Lernprozeß im allgemeinen gemäß sind.«

Übertragen auf die Unterrichtssituation der Schule für Sprachbehinderte kann ein dem Lern- und Leistungsverhalten des sprachbehinderten Kindes angemessener Sachunterricht jederzeit im Sinne einer rehabilitativen Denkerziehung eingesetzt werden, womit sicherlich noch nicht alle Therapievariationen ausgeschöpft sind. Wir wollen aber hier das Problem der gegenseitigen Verflechtung und Bedingung von

Sprache und Denken nicht voll entfalten, vielmehr wird die Absicht verfolgt, aufzuzeigen, in welcher Weise Objekt- und Subjektstruktur in eine möglichst optimale Verbindung miteinander zu bringen sind, d. h. fachangemessene und behinderungsspezifische Anforderungen im Sachunterricht zu stellen sind, indem als eine mögliche didaktische Maßnahme auf eine akzentuierte Modifizierung hinsichtlich der Stoffauswahl und -anordnung abgezielt wird.

4. Stoffauswahl

Unter pragmatischem Aspekt sollte für die einzelnen Fachbereiche eine quantitative Beschränkung der stofflich überladenen Volksschul-Lehrpläne vorgenommen werden. Die dort vorfindliche Überfülle von Themenangeboten dokumentiert sich bei *Sirch* in seinen zwei, auf den bayerischen Volksschul-Lehrplan ausgerichteten Bänden »Der neue Grundschul-Unterricht in Wochenplänen«.

Als beliebiges Beispiel herausgegriffen lauten die Wochenthemen für die 2. Schulwoche der 1. Jahrgangsstufe für die Fachbereiche Geschichte/Verkehrserziehung/Biologie:

Es ist Zeit! Auf dem Weg zur Schule! Ich halte mich gerade!

Ein derartiges Vorgehen würde bei drei Sachunterricht-Stunden pro Woche eine kaum lösbare Aufgabe und gleichzeitig eine Überforderung der Kinder bedeuten (vgl. *Sirch*, 1973, S. 14).

Im Gegensatz dazu bezeichnet *R. Meier* seine auf die Schüler und die allgemeine Schulsituation abgestimmten und reduzierten Themenvorschläge im Bereich »Technisches Werken« innerhalb des Sachunterrichtes als einen »Minimalplan unter ungünstigen, aber üblichen Verhältnissen« (*R. Meier*, in: *Katzenberger*, 1973 a, S. 369).

Ein solcher Minimalplan entspricht überwiegend den realen Volksschulverhältnissen. Um so mehr wäre er — übertragen auch auf andere Fachbereiche — für die Schule für Sprachbehinderte angezeigt, wobei die für die Volksschule gültigen Kriterien der Beurteilung und Auswahl von Lerninhalten allerdings durch behinderungsspezifische ergänzt werden müßten (vgl. *Katzenberger*, 1973 a, S. 253).

Dieser Hinweis führt uns zur Darstellung einer mehr qualitätsbezogenen Stoffauswahl, bei der besonders auf die Anbahnung langfristiger Lernprozesse abgehoben werden soll:

— einmal im Sinne der Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Arbeitsformen mit dem Ziel der Entfaltung entsprechender Wahrnehmungs- und Denkweisen;
— zum anderen mit der Zielsetzung einer Erziehung zum selbständigen Lernen und »eigenständiger Welterschließung«.

Die Stoffauswahl in der Schule für Sprachbehinderte wurde und wird bislang hauptsächlich durch die Crux der »doppelten Aufgabe« gesteuert:

Erreichung des Volksschulziels und Durchführung des therapeutischen Auftrages, d. h. aus zeitlichen und anderen Gründen werden die Lehrinhalte mehr oder weniger willkürlich und vom Zufall bestimmt reduziert. Dieses Vorgehen wird durch die Vielfalt des Themenangebotes der Lehrpläne bei meist fehlenden Entscheidungs- und Planungshilfen sicherlich begünstigt und verhindert dadurch das Herausarbeiten einer »didaktischen Leitlinie, die eine langfristige Planung von Unterricht über mehrere Jahre erlaubt« (*H. Gröschel* u. a. [Hrsg.], 1974, S. 117).

Entsprechend der Kenntnis von den Defiziten Sprachbehinderter im kognitiven Bereich müssen Wissensbestände und -strukturen durch einen über mehrere Jahre laufenden Unterrichtsprozeß entwickelt werden, die sich in ihren Merkmalen nicht wesentlich von denen der Volksschule zu unterscheiden brauchen.

Solche Merkmale sind unter anderen:

— »Das Wissen der Schüler muß als zusammenhängender Strang entwickelt sein, in dem ein Schritt auf den anderen aufbaut.
— Die Wissensstränge müssen sich auf grundlegende Sachzusammenhänge beziehen, auf die in weiteren Schulstufen im Sinne eines Fundamentes aufgebaut werden kann.
— Die grundlegenden Wissensstränge müssen Möglichkeiten bieten, über den Raum des eigentlichen Themas hinaus wichtige Zusammenhänge in anderen Sachgefügen im Sinne der Integration zu entwickeln.« (*H. Gröschel* u. a. [Hrsg.], 1974, S. 118).

Zur Realisierung eines derartigen Vorhabens eignet sich das Spiral-Modell von *Bruner* in besonderer Weise. Nach *Einsiedler* läßt es sich folgendermaßen beschreiben: »Ein Lerngegenstand kann bereits im 1./2. Schuljahr auftreten und entsprechend der Denkweise dieses Alters an konkreten Dingen und durch effektiv ausgeführte Handlungen intuitiv erfaßt werden. In den nächsten Schuljahren soll dieselbe Struktur unter ähnlichen oder anderen Aspekten durch erneutes, konkretes Erfahren, aber auch durch immer stärkere Verbegrifflichung komplexer, abstrakter und formaler ausgebaut werden.« (*W. Einsiedler*, 1973, S. S. 24).

Konkret ausgedrückt: Das Rahmenthema »Messen und Berechnen« wird für die jeweilige Jahrgangsstufe wie folgt unterteilt:

1. Schuljahr: Rohe Maßvergleiche
2. Schuljahr: Uhr
3. Schuljahr: Stoppuhr
4. Schuljahr: Tachometer

Durch langsame Akzentverlagerung und Niveauanhebung unter Berücksichtigung einer Hierarchie von Lernzielen werden also dem Schüler über leicht überschaubare Gegenstände Einsichten in komplex-funktionale Zusammenhänge der gleichen Thematik vermittelt, wobei sich auch die jeweils fachspezifischen Arbeitstechniken entwickeln lassen. Frühzeitig im Sachunterricht angebahnte Fähigkeiten und Fertigkeiten wie der Umgang und die Anwendung einer Matrix können mit dem 1. Schuljahr beginnend eingesetzt werden. Durch den Einsatz von Umrißzeichnungen und Symbolen werden gerade für den sprachbehinderten Schulanfänger die Lese- und Schreibanforderungen reduziert, zum anderen fördert der häufige Gebrauch einer Matrix die Diskriminationsfähigkeit im kognitiven Bereich. Dem Schüler wird somit der Erwerb oder die Erarbeitung von mehr Information ermöglicht, als er sie sich während des Erstleseunterrichts zu »erlesen« vermöchte.

Weiterhin kann eine Matrix mit eindeutigen Gegenstandszeichnungen als Ausgangspunkt gezielter Sprachförderung fungieren, indem das Sprechen nach Satzmustern das Ausfüllen der Matrix begleitet. Ebenso läßt sie sich dem Prinzip der Differenzierung und Individualisierung folgend als eine ökonomische zeitsparende Arbeitstechnik in der Gruppenarbeit einsetzen (vgl. *E. Utschig*, 1974).

Die gegenseitige Verschränkung von Sachunterricht und Sprachunterricht in weiten Gebieten bedingt nun ihrerseits eine ständige Aktualisierung von Sprache, so daß eine sprachliche Förderung in verschiedensten Formen ermöglicht wird. Außerdem gestattet der Sachunterricht jederzeit den Einbau von Übungsteilen zur Schulung sensomotorischer Fähigkeiten wie optische, phonematische, kinästhetische, melodische und rhythmische Differenzierung, die als stützende Maßnahmen für eine logopädische Behandlung verstanden werden können (vgl. *H. Breuer*, 1974, S. 342 f.).

Der erziehliche Charakter langfristig geplanter Lernprozesse ist im Vorausgegangenen bereits implizit enthalten, wenn es darum geht, Methoden der Stoffaneignung zu erarbeiten und sie bewußt und gezielt anwenden zu lernen. Wegen der Komplex-

haftigkeit und des multifaktoriellen Ursachengefüges vieler Sprachstörungen erscheint es geboten, auf den sozio-kulturellen Fächerbereich des Sachunterrichtes in der Grundschule hinzuweisen, dessen Arbeitsformen und -techniken stärker auf die sozialen und personalen Dimensionen des Schülers abzielen und für therapeutische Maßnahmen genügend Raum lassen (z. B. Rollenspiel). Eine breitere Erörterung hierzu ist nicht vorgesehen.

5. *Stoffanordnung*

Bei der Anbahnung langfristiger Lernprozesse muß die Lernzielhierarchie neben der vertikalen Ausrichtung auch eine entsprechende horizontale Berücksichtigung finden. Ausgehend von drei Leistungsgruppen (A, B, C = Beobachtungsklasse) in den 1. und 2. Schülerjahrgängen der Schule für Sprachbehinderte kann das verpflichtend gesetzte Volksschulziel auf diese differenzierte Weise erreicht werden. Das Auswahlprinzip für den Grundschulbereich könnte nach folgendem Stufenplan erfolgen:

Aus einer angenommenen Anzahl von fünf Teilthemen im Rahmen eines Wochenthemas können nach dem Leistungsvermögen der Klassen (A, B, C) geeignete Themen ausgewählt werden. Vorrang hat dabei immer das zentrale Thema, mit dessen Hilfe die Vermittlung der elementaren Grundbegriffe gewährleistet ist. Als Richtmaß für die Anzahl auszuwählender Themen könnte gelten: für die leistungsstärkste Gruppe (A-Klasse) drei Themen, für die leistungsschwächere (B-Klasse) zwei Themen und für die Beobachtungsklasse (C-Klasse) ein Thema pro Woche. Die für die drei Leistungsgruppen zur Verfügung stehende gleich lange Arbeitszeit von drei Wochenstunden ermöglicht es z. B. in der C-Klasse, die ausgewählte *eine* Einheit in zwei bis drei Lernphasen aufzulösen. Eine formal ähnliche Modifizierung kann in der B-Klasse und bei begründeter Reduzierung auf zwei Themen auch in der A-Klasse vorgenommen werden. Die Themenauswahl für die Gruppen A und B in den Jahrgängen 3 und 4 wird von den bekannten Kriterien unter Berücksichtigung der spezifischen Klassensituation bestimmt. Die praktische Durchführung einer Stoffauswahl und -anordnung in den jeweiligen Schülerjahrgängen setzt die konsequente Planung und Absprache aller am Klassenunterricht beteiligten Lehrkräfte voraus. Ergebnis einer solchen Zusammenarbeit wäre dann ein die regionalen, schulischen und behinderungsspezifischen Bedingungen berücksichtigender Minimalplan.

6. *Schlußbemerkung*

Eine Problematik des Sachunterrichts in bezug auf eine geringere Therapieeffizienz gegenüber anderen Unterrichtsfächern zu sehen, ist nicht gerechtfertigt. Das Bemühen um eine Integration von Unterricht und Therapie fand in der Fachliteratur der Vergangenheit bis hin zur Gegenwart meist ihren Niederschlag in Negativäußerungen. *Hansen* (1929) sprach in diesem Zusammenhang vom »Joch der doppelten Aufgabe«, *Staps* (1961) von der »Kalamität des Lavierens zwischen Unterricht und Heilen«, *Orthmann* (1969) schließlich vom »Dualismus in der Sprachheilpädagogik« oder dem »Unbehagen in der Schule«.

Um der Forderung nach einer Integration von Unterricht und Therapie entsprechen zu können, muß das Unterrichtsgeschehen des Sachunterrichts in allen seinen Intentionen, seiner Eigenstruktur und seinen Setzungen analysiert und auf therapeutische Wirkmöglichkeiten hin untersucht werden. Weiterhin müssen sich didaktische Folgerungen und Entscheidungen an den Untersuchungsergebnissen, die über das beobachtbare und meßbare Unterrichtsverhalten sprachbehinderter Kinder vorliegen, und die zum größten Teil noch erbracht werden müssen, orientieren. Erst dann wird es möglich sein, auch das allgemeine Unterrichtsgeschehen als gewichtigen Teil einer therapeutischen Bemühung zu verstehen und zu begreifen (vgl. *J. Rübe*, 1974).

Oder anders ausgedrückt: Wird Therapie in der Schule für Sprachbehinderte vornehmlich im Sinne logopädischer Maßnahmen verstanden, so wird ein Einbeziehen in den Unterricht nur in eng begrenztem Umfange gelingen. Spricht man dagegen auch diskreten, d. h. nach außen nicht als fachpädagogisch oder behinderungsspezifisch auffälligen Unterrichtsmaßnahmen therapeutische Wirksamkeit zu (vgl. *D. Resch*, 1974; *L. Werner*, 1975), so erscheint das Postulat von *Rothe* (1929): »Aller Unterricht ist Therapie«, das bislang noch mehr als Ärgernis denn als Verpflichtung angesehen wird, einer Verwirklichung in der Schule für Sprachbehinderte nähergerückt zu sein.

Literatur:

Breuer, H.: Die Bedeutung verbosensomotorischer Voraussetzungen für die intellektuelle Entwicklung. In: Die Sonderschule, 1974/Heft 6.

Einsiedler, W.: Arbeitsformen im modernen Sachunterricht der Grundschule. Donauwörth ⁴1973.

Giel, K.: Probleme des Sachunterrichts. In: Lernbereich Sachunterricht. Regionale Grundschul-Kongresse 1973/74. Hrsg. vom Arbeitskreis Grundschule e. V. Frankfurt/Main 1974.

Gröschel, H., u. a. (Hrsg.): Grundschule heute. Pädagogisch-psychologische Probleme, Lehr- und Lernbereiche. München 1974.

Hansen, K.: Die Problematik der Sprachheilschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Halle/S. 1929.

Hiller, G. G.: Sachunterricht und Sprache. In: Lernbereich Sachunterricht. Regionale Grundschul-Kongresse 1973/74. Hrsg. vom Arbeitskreis Grundschule e. V. Frankfurt/Main 1974.

Katzenberger, L. F. (Hrsg.): Der Sachunterricht der Grundschule. Theorie und Praxis, Teil 1 und 2. Ansbach 1973.

Katzenberger, L. F.: Sachunterricht. In: Rabenstein, R. (Hrsg.): Erstunterricht. Bad Heilbrunn 1974.

Knura, G.: Sprachstörung als Lernstörung. Hemmnisse in der Schullaufbahn sprachbehinderter Kinder. In: Die Sprachheilarbeit (1973) 5.

Meier, R.: Technik im Sachunterricht der Grundschule. In: L. F. Katzenberger: Der Sachunterricht der Grundschule. Theorie und Praxis, Teil 2. Ansbach 1973.

Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin 1969.

Resch, D.: Der Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte unter therapeutischem Aspekt. In: Die Sprachheilarbeit (1974) 1.

Rothe, K. C.: Die Umerziehung. Halle/S. 1929.

Rübe, J.: Dualismus von Unterricht und Therapie. In: Baumgartner, St., und Rübe, J.: Empirische Untersuchung zur Kreativität bei Stotterern. Unveröffentliche Examensarbeit. Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität München 1974.

Schratzenstaller, G.: Wie kann der Erstleseunterricht zur Therapie der Sprachentwicklungsverzögerung bei Kindern beitragen. Unveröffentliche Examensarbeit. Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität München 1974.

Sirch, L.: Der neue Grundschul-Unterricht in Wochenplänen. Bd. 1 und 2. Donauwörth ⁴1973.

Spanhel, D.: Die Schülersprache. Formen und Funktionen im Lernprozeß. In: Spanhel, D. (Hrsg.): Schülersprache und Lernprozesse. Düsseldorf 1973.

Staps, H.: Probleme und Grenzen der Sprachkrankenschule in der Stottererbehandlung. In: Die Sprachheilarbeit, (1961)

Utschig, E.: Versuch einer Integration von fachgemäßen Arbeitsformen des Sachunterrichts und sprachheilpädagogischen Maßnahmen. Unveröffentliche Examensarbeit. Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität München 1974.

Werner, L.: Therapieimmanenz in der Schule für Sprachgeschädigte. In: Die Sprachheilarbeit (1975) 3.

Anschrift des Verfassers:
Dr. Walter Dirnberger, 8 München 60, Am Stadtpark 20, Institut für Sonderpädaogik, Erziehungswissenschaftlicher Fachbereich der Universität München.

Umschau und Diskussion

Arbeitstagung
der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik
23. — 25. Oktober 1975 in Wien

In Heft 4/1975 dieser Zeitschrift haben wir bereits ausführlich auf die Veranstaltung hingewiesen und eine Programmvorschau gebracht. Rückblickend bleibt zu berichten, daß die sehr gut besuchte Tagung, zu der auch viele Teilnehmer aus der Bundesrepublik erschienen waren, in der angekündigten Form durchgeführt werden konnte. Lediglich der Beitrag von Frau Orff mußte leider ausfallen.

Die Problematik der von Westrich, Mainz, und Werner, Karlsruhe, in den beiden einleitenden Referaten vertretenen Thesen zur Stottertherapie — vielen unserer Mitglieder durch die Tagungen in Heidelberg und Kiel, die Tagungsberichte dazu und die einschlägige Literatur schon vertraut — führte zu reger Diskussion. Den Nachmittag bestritten vornehmlich Wiener Referenten. Am nächsten Tag folgten die Vorträge zum zweiten Tagungsthema, der rhythmisch-musikalischen Erziehung.

Wenn auch schon vorher neben wissenschaftlich-theoretischen Referaten Demontrationen zum Teil unter Beteiligung aller Anwesenden stattfanden, so gaben am Schlußtag Vorführungen von Wiener und Linzer Sprachheilpädagogen mit Schulkindern ausschließlich der Praxis den gebührenden Rahmen.

Im ganzen war es eine sehr gelungene Veranstaltung, die durch ein geglücktes Rahmenprogramm abgerundet wurde und zu der wir unseren österreichischen Kollegen gratulieren möchten. Es ist hier nicht Gelegenheit zu näheren Ausführungen über die Inhalte der Beiträge. Interessenten sei die Lektüre der österreichischen Fachzeitschrift »Der Sprachheilpädagoge« empfohlen, in der die Referate veröffentlicht werden. Wi

Gemeinsame Tagung
am Samstag, dem 29. Mai 1976, in Basel

Veranstalter: Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Österreichische Gesellschaft für Logopädie, Phoniatrie und Pädoaudiologie, Schweizer Gesellschaft für Phoniatrie, Logopädie und Audiologie.

Tagungsthemen: Biokybernetische Aspekte bei Hör-, Sprach- und Stimmstörungen — Störungen und Therapie der Sing- und Sprechatmung.

Anmeldungen für freie Vorträge bis 31. Dezember 1975. Die Anmeldungen sind mit einem kurzen Inhaltshinweis zu versehen.
Univ.-Klinik für Kommunikationsstörungen, Hör-, Sprach-, Stimmstörungen, Dir. Prof. Dr. P. Biesalski, 65 Mainz, Langenbeckstraße 1

Aus der Organisation

Erholen — Erleben — Fortbilden!
1.Fortbildungstagung mit gepflegter Erholungsfreizeit im Lehrererholungsheim Schloß Fürstenstein in Berchtesgaden
Landesgruppe Hessen

In der Zeit vom 5. April bis zum 10. April 1976 findet im Schloß Fürstenstein in Berchtesgaden unsere erste Fortbildungstagung für Mitarbeiter und Interessenten des Sprachheilwesens statt.

Die Tagung, zu der auch Sprachbehinderte mit ihren Angehörigen eingeladen werden, soll in neuer und aufgelockerter Form erlebnisreiche Erholung mit Fortbildungsmöglichkeit im privaten und fachlichen Kontakt und Gespräch bieten.

Über die Erlebnisqualitäten geben uns die Ausführungen aus dem Prospekt des Lehrererholungsheimes bereits gute Auskunft (siehe unten). Die Fortbildung jedoch soll sich in der Hauptsache möglichst zwanglos aus der Begegnung der Teilnehmer ergeben, die somit breite Chancen zur Mitbestimmung und Mitwirkung am Programm erhalten.

Der Organisator und Leiter der Tagung, der — wie das alle Mitgestalter an dieser und an den weiteren Tagungen tun sollten — ehrenamtlich arbeitet, wird jedoch Referate und Referenten sowie entsprechende Rahmenanregungen und -bedingungen bereithalten bzw. schaffen, damit für abwechslungsreiche Tage und befriedigende Erlebnisse in jedem Falle gesorgt ist. Es soll auch versucht werden, Diskussionen mit österreichischen und bayerischen Fachexperten zu erreichen. Als Hauptthemen sind zunächst vorgeschlagen worden die pädagogisch-psychologische Behandlung

des Stotterns und die Sprachanbildung, Sprachtherapie und Hörsprecherziehung bei schwerstgeschädigten Mehrfachbehinderten, beide Themen unter Bezugnahme auf die erforderliche Zusammenarbeit der beteiligten Fachdisziplinen. Durch Vorabstimmung mit Hilfe der Anmeldebogen können die Teilnehmer bereits mitentscheiden, ob diese zwei Themen auf dem Programm bleiben oder welches von beiden allein bearbeitet werden soll.

Reisekosten und die Kosten für die verbindliche Unterkunft und Vollverpflegung im Schloß Fürstenstein (Vollpension für die Tagungszeit etwa 190 DM) müssen selbst getragen werden, ein Tagungsbeitrag wird nicht erhoben.

Bescheinigungen über die geleisteten Fortbildungsstunden können erteilt werden, so daß Arbeitgeberzuschüsse und Steuervergünstigungen möglich erscheinen.

Diese Tagung, die eine neue Reihe moderner Fortbildungsveranstaltungen begründen soll, ist z .nächst ein Experiment, dessen Gelingen vom guten Willen und von der Mitarbeit aller Beteiligten abhängt. Da bereits Anmeldungen vorliegen .nd die Anzahl der Plätze beschränkt ist, wenden sich Interessenten bitte umgehend an

A. Schulze, 3575 Kirchhain 1,
Am Schwimmbad 8, Telefon (06422) 28 01.

Sie erhalten, sofern nicht schon ausgebucht, postwendend einen Frage- und Anmeldebogen.

Aus dem Heimprospekt:

Das Lehrererholungsheim Schloß Fürstenstein des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes in Berchtesgaden bietet nach einer umfassenden Renovierung allen Kolleginnen und Kollegen, ihren Familienmitgliedern, Freunden und Bekannten, sowie den Angehörigen des gesamten Öffentlichen Dienstes alle Annehmlichkeiten, die sich ein verwöhnter Gast wünscht.

Inmitten der herrlichen Bergwelt des Berchtesgadener Landes liegt das Heim 640 m über NN auf einer Anhöhe vor den Toren des Marktes Berchtesgaden, der auf einem bequemen Fußweg in 10 Minuten zu erreichen ist.

Abseits vom Straßenlärm können sich Gäste des Heimes auf sonnigen Terrassen oder im schattigen Park in der anerkannt heilklimatischen Berchtesgadener Luft bestens erholen.

Die gut ausgebauten Wanderwege, die markierten Bergsteigerpfade, zwei geheizte Alpenfreibäder, das Hallenbad, gepflegte Skipisten, Schlittschuh- und Eisstockbahnen, der Kurpark und das Kur- und Kongreßhaus, dazu alle übrigen Kureinrichtungen wie Solebäder, Terrainkuren, Trimmdichpfade, Kneippanlagen usw. gewähren im Berchtesgadener Land zu allen Jahreszeiten einen herrlichen Urlaub.

Inklusivpreise (Kurtaxe und Nebenkosten eingeschlossen) pro Person und Tag: Vollpension von 28 DM bis 32 DM, Kinder bis zu 9 Jahren erhalten eine Ermäßigung von 50 Prozent, Kinder von 9 bis 14 Jahren eine Ermäßigung von 25 Prozent. Für Nichtmitglieder erhöht sich der Pensionspreis um 3 DM. Bei ganztägigen Wanderungen werden die nicht eingenommenen Mahlzeiten vergütet.

Unser Heim eignet sich in besonderem Maße auch für Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen. Wir bieten neben einer ausgezeichneten gutbürgerlichen Küche Tagungsräume und gemütliche Stüberl für geselliges Beisammensein. Eine separate Teeküche steht unseren Gästen zur Selbstbedienung in den gemütlichen Abendstunden zur Verfügung. Selbstverständlich können Gesprächsrunden und Arbeitskreise auf die sonnigen Terrassen oder in den schattigen Park ausweichen. Wir sind auch in der Lage, Ihre Tagungen durch Volksmusik- und Tanzabende oder durch Diavorträge über das herrliche Berchtesgadener Land aufzulockern.

Persönliches

Nachruf

Werner Josef Bechinger, Studiendirektor i. R., ist am 24. Oktober 1975 im Alter von 78 Jahren verstorben. Der langjährige Leiter der Staatlichen Gehörlosenschule Heidelberg und Neckargemünd war auch aus unserer Sicht nicht allein ein Pionier des Gehörlosenbildungswesens, sondern auch ein fachkundiger und warmherziger Förderer des Sprachheilwesens, dem er als Schriftleiter, Herausgeber und Verleger der »Neuen Blätter für Taubstummenbildung« so manchen wichtigen Dienst erwiesen hat. Alfred Zuckrigl

Harry C. Triandis: Einstellungen und Einstellungsänderungen. Aus dem Englischen übersetzt und bearbeitet von Bernd Six und Karl-Heinz Steffens. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1975. 333 Seiten mit graphischen Darstellungen. Broschiert 23,— DM.

Auch für die Behindertenpädagogik sind Einstellungen und Einstellungsänderungen wichtige Fakten, die zum Beispiel die Wirkungsmöglichkeiten des Heilpädagogen entscheidend beeinflussen können. Mit Einstellung wird in diesem Zusammenhang ein Sachverhalt gemeint, der mehr oder weniger zusammenhängt mit Bewußtseinslage, determinierende Tendenz, Gesinnung, Meinung, Stereotyp, Vorurteil und Wert. Einstellungen lenken in vielfältiger Weise das Verhalten des Menschen, und somit werden oft erst Veränderungen der Einstellungen erwünschte Verhaltensänderungen erwirken.

Das Buch von Triandis ermöglicht nun in hervorragender Weise einen Einblick in diese Thematik, ganz besonders durch seine Anlage in Art eines Lehrprogrammes im Sinne des programmierten Lernens. Mit Angaben zur weiterführenden Literatur und Aufgabenstellungen auch für Fortgeschrittene erfährt der Leser in einer klaren Sprache über Definitionen und Funktionen der Einstellungen, über Grundlagenprozesse, Einstellungsmessung, Einstellungstheorien, Entstehung von Einstellungen, und er bekommt eine Einführung in das Gebiet der Einstellungsänderung. Umfangreiche Literaturverzeichnisse (I aus englischsprachigen, II aus deutschsprachigen Veröffentlichungen bestehend) geben ebenfalls Gelegenheit zum intensiven Weiterstudium.

Arno Schulze

H. W. Geßmann: Fragebogen zur Differentialdiagnose der Legasthenie. Institutsverlag Pädagogisch-psychologisches Institut Geßmann, 41 Duisburg 28, Lindenstraße 51. 1974. 136 Seiten mit Tabellen und Skizzen. Broschiert. Preis auf Anfrage beim Institutsverlag.

Zu der gewaltigen Literaturfülle zu Problemen der Legasthenie kommt mit dieser Broschüre eine weitere Veröffentlichung hinzu. Sie hebt sich allerdings von vielen anderen dadurch ab, daß hier einmal ein Prüfmittel vorgestellt wird, das zu einer differenzierten Diagnostik beitragen soll.

Der Fragebogen wird in seiner Entstehung genau beschrieben, und es werden seine Gütekriterien gezeigt. Damit man diesen Fragebogen überhaupt konstruieren konnte, wurde ein großes Erfahrungsmaterial über die Biographie legasthenischer Kinder im Alter von 8 bis 14 Jahren gesammelt, ausgewertet und standardisiert.

Soweit der Rezensent sieht, scheint der nunmehr endgültig fertiggestellte Fragebogen, dessen Gesamthintergrund durch diese Veröffentlichung gut nachvollziehbar und nachkontrollierbar wird, ein angemessenes Instrumentarium zu sein, um unabhängig vom eigenen Erfahrungsbereich und von anderen subjektiv bedingten Beschränkungen ein rationelles Erarbeiten der Diagnose zu ermöglichen.

Arno Schulze

Zeitschriftenschau

Der Sprachheilpädagoge. Vierteljahreszeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik, herausgegeben von der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Wien.

Heft 2/75:

Dr. Ilse Homolka, Wien: Takt und Rhythmus als therapeutisches Mittel in der Behandlung des Stotterns. Seite 1 bis 11.

Elisabeth Mückenhoff, Dortmund: Experimente zur Signal-manipulierten Sprechweise in der Stottertherapie. Seite 12 bis 18.

Prof. Dr. Peter Plath, Aachen: Haloperidol in der Stottertherapie. Seite 19 bis 21.

Aus: British Journal of Psychiatry: Haloperidol und Stottern. Seite 22 bis 26.

Baumgartner/Dirnberger/Rübe, München: Untersuchungen zur Kreativität stotternder Schüler der Schule für Sprachbehinderte. Seite 27 bis 31.

Karl Domenig, Klagenfurt: Die Stimmübung als hygienischer und therapeutischer Faktor. Seite 32 bis 47.

Arbeitsmittel der Sprachheilschule Wien: Neue und neuaufgelegte Arbeitsmittel. Seite 48 bis 58.

Heft 3/75:

Dorothea Margarete Bell, Wien: Die Behandlung von Sprachstörungen bei Kindern mit Cerebralparese. Seite 1 bis 12.

Hubert Haberfellner, Innsbruck: Gestörte Mundmotorik beim Cerebral-Schaden. Apparative Therapie. Seite 13 bis 20.

Karl Rieder, Wien: Versuch einer systematisierenden Grundlegung der Problematik der fremdsprachlichen Schulung hörgeschädigter Kinder. Seite 21 bis 33.

Karl Krumpholz, Linz: Zur Hygiene des äußeren Ohres. Seite 34 bis 37.

Wilhelm Sussmann, Wien: Ursachen und Prophylaxe der frühkindlichen Sprachtaubheit. Seite 38 bis 41.

Rainer Maas, Berlin: Besseres Sprachverständnis für Hörgeschädigte durch neue Techniken. Seite 42 bis 50

Ernst Pacolt, Wien: Sprache im Sozialkontakt. Seite 51 bis 59.

Hörgeschädigte Kinder. Vierteljahresschrift, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Hör-Sprach-Geschädigten e. V., Hamburg.

Heft 2/75:

Hilde Dimpflmeier: Erfahrungen mit dem Phonic Ear im ersten Schuljahr einer normalen Grundschule. Seite 61 bis 64.

Armin Löwe: Akupunktur — Ein Heilmittel gegen Hörschäden? Seite 65 bis 67.

A. Geissen: Warum gibt es unterschiedliche Ohrpaßstücke? Seite 68 bis 69.

Walter Scheuber: Neue Wege in der Gehörlosenbildung. Seite 70 bis 71.

Hans Rudolf Walther: Die interkantonale gewerbliche Berufsschule für Hörgeschädigte in der Schweiz. Seite 72 bis 75.

Klaus-Peter Böhringer: Ein neues Modell zur erweiterten beruflichen Bildung Hörgeschädigter. Seite 76 bis 81.

Bernd Möller: Die schulische Integration von »Behinderten«. Seite 82 bis 83.

Gerhard Binder: Berichte von einer Sonderkur mit mehrfachbehinderten hörgeschädigten Vorschulkindern. Seite 86 bis 89.

Oskar Waibel: Kur in Kirchberg. Seite 89 bis 91.

Ilse Neddermeyer: Der hörgeschädigte Mensch und die Musik. Seite 92 bis 94.

Erich Wintersberger: Die Gebärde — ein Bestandteil des Unterrichts an Gehörlosenschulen? Seite 95 bis 96.

Heft 3/75:

Peter Plath: Worauf bei der Hörgeräteversorgung von Kindern zu achten ist. Seite 117 bis 122.

Armin Löwe: Neue technische Hilfen, 2. Folge. Seite 123 bis 127.

Alfred Kolaska: Kirchliche Rehabilitation der Gehörlosen. Seite 132 bis 135.

Günther Hans Hartmann/Hermann Odreitz: Audio-visuelle Medien im Dienst der Sprachheil- und Schwerhörigenpädagogik. Seite 136 bis 138.

Rudolf Mörike: Visuelle und audiovisuelle Medien im Gehörlosenunterricht. Seite 139 bis 141.

Ernst A. Diercks: Einrichtungen für erwachsene Schwerhörige in Dänemark. Seite 142 bis 143.

Johann Pafla: Die Gesellschaft zur Befürsorgung der Gehörlosen von Wien, Niederösterreich und Burgenland. Seite 144 bis 147.

Jürgen Schenderlein: Nachschulische Hörerziehung? Seite 148 bis 150.

Zeitschrift für Heilpädagogik. Monatsschrift, herausgegeben vom Verband Deutscher Sonderschulen e. V., Hannover.

Heft 7/75:

Eduard W. Kleber: Über das Lernverhalten von Lernbehinderten und ihre Unterrichtung in einem integrierten Schulsystem. Seite 359 bis 367.

Arnold Grunwald, Gudrun Hörl, Eckehard Klein: Empirische Untersuchung zu Einstellungen und Meinungen von Lehrern an integrierten Gesamtschulen zur möglichen Integration behinderter Kinder in Gesamtschulsysteme. Seite 368 bis 384.

Klaus Dieter Müller: Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Entwicklung der Schriftsprache nach der Heimentlassung und Rehabilitationserfolg, dargestellt an je einem aus dem Erziehungsheim entlassenen Volks- bzw. Sonderschüler. Seite 385 bis 394.

Franz Mersi: Leitziel und überfachliche Richtziele der Erziehung Sehbehinderter. Seite 395 bis 401.

Heinz Bach: Ausbildungsberufe für behinderte Jugendliche. Seite 402 bis 404.

Hans-Joachim Scholz: Ergebnisse der Vorbereitung auf die Prüfung zum nachträglichen Erwerb eines Hauptschulabschlußzeugnisses in einem 9./10. Schuljahr der Schule für Lernbehinderte. Seite 405 bis 410.

Arno Bartz: Zum Untersuchungsverfahren für die Sonderschulen für Lernbehinderte im Jahre 1974 in Hamburg unter Berücksichtigung der 1973 durchgeführten Erhebung. Seite 411 bis 416.

Heft 8/75:

Dorothea Mönikes und Wolfgang Mönikes: Der HAWIK, ein unzulängliches Prüfinstrument in der Schule für Lernbehinderte im Vergleich zum CFT 2 — eine Voruntersuchung. Seite 435 bis 446.

Friedhelm Schilling und Ernst J. Kiphard: Der KTK — ein neuer motorischer Entwicklungstest. Seite 447 bis 452.

Dagmar Henke: Methoden zur Erfassung von Legasthenie in der Schule für Lernbehinderte. Seite 453 bis 459.

Georg Feuser: Die Stellung des geistigbehinderten Kindes im Erziehungs- und Bildungsprozeß. Seite 460 bis 467.

Klaus Stürmer: Die Definition des Personenkreises der »Geistigbehinderten« — eine Literaturanalyse. Seite 468 bis 481.

Eckart Hilt: Stellungnahme zu dem Artikel von P. Gratzer »Aspekte eines Umweltunterrichts in der Schule für Körperbehinderte«, Heft 3/75. Seite 482 bis 485.

Heft 9/75:

Gustav Kanter: Bildungsreform und Sonderschule. Seite 493 bis 505.

Barbara Rohr: Kritische Erziehungswissenschaft. Eine Herausforderung an die Didaktik der Lernbehinderten. Seite 506 bis 522.

Werner Nestle: Probleme und Aufgaben der Didaktik der Schule für Lernbehinderte. Seite 523 bis 537.

Hartmut Willand: Probleme einer heilpädagogischen Didaktik. Seite 538 bis 544.

Ulrich Bleidick: Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Besprechung zum gleichnamigen Gutachten von Aab/Pfeiffer/Reiser/Rockemer. Seite 545 bis 549.

LOGOPÄDIN sucht interessante Tätigkeit
im Raum Norddeutschland / Niedersachsen.
Angebote unter Spr 6-01 an den Verlag
Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41 w.

Wegen der Erweiterung der Sprachheilarbeit mit Kindern im Vorschulalter in unserer Sprachheil- und Kindertagesstätte in Bremerhaven suchen wir zum jederzeitigen Eintritt

zwei Sprachtherapeutinnen

Vergt. nach BAT entsprechend der Berufsjahre, Ortsklasse S, zusätzliche Altersversorgung. Bei der Wohnungsbeschaffung sind wir behilflich, Umzugsbeihilfe wird gewährt.

Bewerbungen sind zu richten an

Arbeiterwohlfahrt

285 Bremerhaven, Waldemar-Becke-Platz 9,
Telefon (0471) 41 23 42

An der Logopädenlehranstalt der Univ. Hals-Nasen-Ohrenklinik Göttingen ist die Stelle einer

leitenden Lehrlogopädin

zu besetzen.

Neben dem Schwerpunkt Ausbildungstätigkeit bieten wir die Möglichkeit zur diagnostischen, therapeutischen und wissenschaftlichen Mitarbeit in der Sprach- und Stimmabteilung, die aus einem Team von Ärzten, Psychologen und Logopäden besteht (5-Tagewoche; 40 Stunden).

Die Einstellung erfolgt nach BAT IV b mit Bewährungsaufstieg nach BAT IV a.

Wir sind gern telefonisch (0551) 39 28 44 zu näheren Auskünften bereit.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte mit den üblichen Unterlagen an:

Logopädenlehranstalt der Univ.-HNO-Klinik
34 Göttingen, Geiststraße 5 — 10

Jeder Sprachheilpädagoge, Logopäde, Psychologe
erhält auf Anfrage (Postkarte genügt) kostenloses Informationsmaterial über eine **neuartige THERAPIEHILFE zur Stottererbehandlung für die eigene Praxis** zugesandt. Bei Einsatz dieser Methode bei Ihren Patienten erhalten diese, nach Vorlage einer ärztlichen Verordnung, daß eine Sprachstörung vorhanden ist, die einer Behandlung bedarf, die vollen Kosten von DM 69,90 durch ihre Krankenkasse zurückerstattet.

VERLAG FÜR SPRACHKORREKTUREN
68 Mannheim 1, Postfach 16 10