

# Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV



## Aus dem Inhalt

*Ilona Ebel, Berlin*

Zur Frage des Zusammenhanges zwischen auditiver  
Wahrnehmung, Rechtschreibleistung und Sprachstörung

*Gerhard Homburg, Bremen*

Methodische Überlegungen zur therapeutischen Arbeit  
mit dysgrammatisch sprechenden Kindern

*Hans-Joachim Motsch, Fribourg (CH)*

Theorien des Stotterns am Ende?

*Christian von Deuster, Würzburg*

Wie weit bestehen Zusammenhänge zwischen Artikulationsstörung  
und fehlerhafter Sprachlautwahrnehmung bei der  
Lautagnosieprüfung?

*Manfred Grohnfeldt, Reutlingen*

Frühsprachliche Entwicklungsverläufe  
und primäre Prävention von Sprachauffälligkeiten



## **Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.**

---

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

Vorsitzender: Karl-Heinz Hahn, 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:

Rostocker Straße 62, 2000 Hamburg 1, Telefon (040) 24 82 64 34 — Postscheckkonto Hamburg 97 40

### **Landesgruppen:**

Baden-Württemberg	.....	Otmar Stöckle, Hochgerichtstraße 46, 7980 Ravensburg
Bayern	.....	Klaus Thierbach, Sperlingstraße 4, 8502 Zirndorf-Weiherhof
Berlin	.....	Ernst Trieglaff, Kiepertstraße 23, 1000 Berlin 48
Bremen	.....	Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 2863 Platjenwerbe
Hamburg	.....	Rainer Bangen, Seestraße 15, 2000 Hamburg 52
Hessen	.....	Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1
Niedersachsen	.....	Otto-Friedrich von Hindenburg, Wiesenstraße 50 E, 3000 Hannover 1
Rheinland	.....	Dipl. Päd. G. Heinrichs, Rühlestraße 20, 4300 Essen
Rheinland-Pfalz	.....	Dieter Kroppenberger, Hegelstraße 49, 6500 Mainz
Saarland	.....	Toni Lauck, Ritzelbergstraße 15 a, 6695 Tholey 6
Schleswig-Holstein	.....	Heinz Cremer, Golfstraße 5 a, 2057 Wentorf bei Reinbek
Westfalen-Lippe	.....	Hans-Dietrich Speth, Annettenweg 4, 4401 Laer

---

### **Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachgeschädigtenpädagogik**

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

Redaktion ..... Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1 (Landkreis Marburg/Lahn), Telefon (064 22) 28 01

Prof. Dr. Jürgen Teumer, FA 9, Sonderpädagogik

Sedanstraße 19, 2000 Hamburg 13

Telefon: Dienststelle (040) 41 23 39 56

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

**Wartenberg & Söhne GmbH** · Theodorstraße 41, 2000 Hamburg 50, Telefon (040) 89 39 48

Bezugspreis pro Heft 4,— DM, Jahresbezug (6 Hefte) 24,— 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, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1. Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden, deshalb ist, wenn Rücksendung gewünscht wird, Rückporto beizufügen.

Die Autoren erhalten für ihre Beiträge ein Honorar von 10,— DM je angefangene Druckseite. Darüber hinaus werden den Verfassern 30 Sonderdrucke geliefert. Weitere Sonderdrucke sind gegen Bezahlung erhältlich und sind spätestens mit der Korrekturrückgabe beim Verlag zu bestellen.

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

---

**Beilagenhinweis:** Dieser Zeitschrift liegt ein Prospekt bzw. Bestellzettel des Verlages Wartenberg & Söhne GmbH, Hamburg, bei.



# Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Oktober 1981 · 26. Jahrgang · Heft 5

Die Sprachheilarbeit 26 (1981) 5, S. 257—266

Ilona Ebel, Berlin

## Zur Frage des Zusammenhanges zwischen auditiver Wahrnehmung, Rechtschreibleistung und Sprachstörung

### Zusammenfassung

Eine empirische Untersuchung der Rechtschreibleistungen von sprachbehinderten Kindern der 2. Klassen der Berliner Schulen für Sprachbehinderte erbrachte folgende Ergebnisse:

- Die sprachbehinderten Schüler zeigten schlechtere Rechtschreib- und Lautdiskriminationsleistungen als andere Grundschüler der gleichen Klassenstufe.
- Sie machten häufiger sogenannte Wahrnehmungsfehler als die anderen Grundschüler. Innerhalb der Gruppe dieser Wahrnehmungsfehler fiel besonders die hohe Anzahl der Fehler auf, die sich auf die Wahrnehmungstrennschärfe (WT) beziehen.
- Schüler mit Störungen in der Artikulation und im Satzaufbau zeigten die stärksten Ausfälle in der Rechtschreibung. Sie machten mehr Wahrnehmungsfehler (hiervon besonders viele WT-Fehler) als die Schüler mit Redestörungen und zeigten unterdurchschnittliche Leistungen im Lautdiskriminationstest.
- Wahrnehmungsfehler, die auf eine verminderte Wahrnehmungstrennschärfe zurückzuführen sind, traten nicht zufällig auf, sondern ließen eine gewisse Regelmäßigkeit erkennen. Hier scheint ein Ansatzpunkt für eine Prophylaxe der Rechtschreibschwäche bei sprachbehinderten Kindern zu liegen.

### 1. Problemstellung und vorausgegangene Untersuchungen

Die Problemstellung dieser Untersuchung ergab sich aus den bisherigen Ergebnissen der LRS-Forschung: Während sich zu Beginn der LRS-Forschung vorwiegend Mediziner mit der Problematik des Lese- und Rechtschreibversagens beschäftigt hatten, wurden während der fünfziger Jahre zunehmend Pädagogen und Psychologen auf dieses Phänomen aufmerksam. Die verursachenden Fähigkeitsdefizite wurden aber vor allem im visuellen Bereich gesucht (besonders *Schenk-Danzinger* 1970, 1971). In der darauffolgenden Zeit wurden durch breit angelegte empirische Untersuchungen dann jedoch neben soziokulturellen vor allem impressive und expressive sprachliche Beeinträchtigungen als Ursachen von LRS gefunden (vgl. *Angermaier* 1970, *Niemeyer* 1974, *Valtin* 1970, 1972). Diese Untersuchungen wurden aber in der Regel an normalen Grundschulen durchgeführt.

Von seiten der Sprachheilpädagogen lagen zu diesem Zeitpunkt nur wenige und vor allem kleinere empirische Untersuchungen vor. Aber das Phänomen eines möglichen Zusammenhanges zwischen auditiver Wahrnehmung, Sprachstörung und Rechtschreibleistung wurde auch aus sprachheilpädagogischer Sicht, gestützt durch Beobachtungen und Fallstudien, häufig in der Literatur beschrieben. An dieser Stelle soll besonders auf die Veröffentlichungen von *Kossak* 1961, *Schilling/Schäfer* 1962, *Schilling* 1963, *Wulff* 1963, *Kluge* 1967, *Schwarz* 1968, *Theiner* 1968, *Bangen* 1971, *Schultheis* 1971, *Heinrichs* 1970 und 1972,



Schaarschuch 1972, R. Becker 1973 und 1974, Seeman 1974, Affolter 1975 und Heidtmann 1979 verwiesen werden. Es ist besonders Heinrichs' Verdienst, daß er durch seine Untersuchung der Rechtschreibleistungen sprachbehinderter Schüler in Nordrhein-Westfalen und durch die Analyse ihrer Fehler auf die besondere Problematik dieser Schülergruppe aufmerksam gemacht hat.

Die vorliegende Untersuchung diente in erster Linie der Überprüfung der Gültigkeit der von Heinrichs ermittelten Ergebnisse für den Berliner Raum. Dabei sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden: Intelligenz, Hörfähigkeit, Lautdiskriminationsfähigkeit, Art der Sprachstörung und Schichtzugehörigkeit. Einige neue Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen auditiver Wahrnehmung, Rechtschreibleistung und Sprachstörung ergaben sich aus der Auswertung der erhobenen Daten.

## 2. Beschreibung der Untersuchung und der Untersuchungsgruppe

Im Sommer 1976 wurden die Schüler der damaligen 2. Klassen der vier Berliner Schulen für Sprachbehinderte mit dem DRT 2/B (Müller 1966) getestet. Zu Beginn des 3. Schuljahres wurden die Schüler mit den BLDT (Niemeyer 1970) und dem CMM 1-3 (Schuck u. a. 1975) überprüft. Zusätzlich wurden Daten aus den Schülerbögen, den Heilpädagogischen Bögen und Informationen von den Therapielehrern über die Sprachstörungen ihrer Schüler in die Untersuchung einbezogen.

Insgesamt nahmen 116 Schüler an allen Testverfahren teil.

Die Population dieser sprachbehinderten Schüler war durch folgende Kriterien gekennzeichnet:

- Sie setzte sich aus etwa zwei Drittel Jungen (66 Prozent) und etwa einem Drittel Mädchen (34 Prozent) zusammen.
- Nach der Klassifizierung der Berufe der Eltern nach Kleining und Moore (Flöbner 1974, S. 45 ff.) gab es keinen Schüler, dessen Eltern der Oberschicht angehörten. 23 Prozent der Schüler stammten aus Familien, die der Mittelschicht zuzuordnen waren, und 77 Prozent der Schüler lebten in Familien mit Unterschichtstruktur.
- Die Verteilung der Intelligenz, gemessen mit den CMM 1-3, ergab beinahe eine Normalverteilung. Es befanden sich also auch Schüler mit starkem Verdacht auf Lernbehinderung in diesen Klassen.
- Bei 11 Prozent der Schüler war durch die medizinische Untersuchung, die bei der Aufnahme in die Schule für Sprachbehinderte vorgenommen wurde, ein Hörschaden festgestellt worden.
- Die Sprachstörungen wurden der deskriptiven Einteilung von Jussen folgend (Jussen 1964, vgl. Knura 1973, S. 111 f.) zu vier Klassen zusammengefaßt:
  1. Aussprachestörungen (Dyslalien und Rhinolalien),
  2. Satzaufbaustörungen (Dysgrammatismus und Sprachentwicklungsverzögerung),
  3. Redestörungen (Stottern und Poltern) und
  4. zentralbedingte Sprachstörungen (vgl. Becker/Sovák 1975, S. 158 f.).

Aufgrund der Befragung der jeweiligen Therapielehrer ergab sich folgende Verteilung (siehe Abbildung 1):

Zentralbedingte Sprachstörungen konnten nicht festgestellt werden. Die anderen drei Klassen waren isoliert nur in geringem Umfang vertreten, nämlich Aussprachestörungen mit 21 Prozent, Redestörungen mit 15 Prozent und Dysgrammatismus mit 6 Prozent. Bei insgesamt 58 Prozent der Schüler lagen dagegen kombinierte Sprachstörungen vor, wie aus Abbildung 1 deutlich wird. Schüler, deren Sprachstörung sich auf alle drei Klassen erstreckte, waren in dieser Stichprobe nicht enthalten.



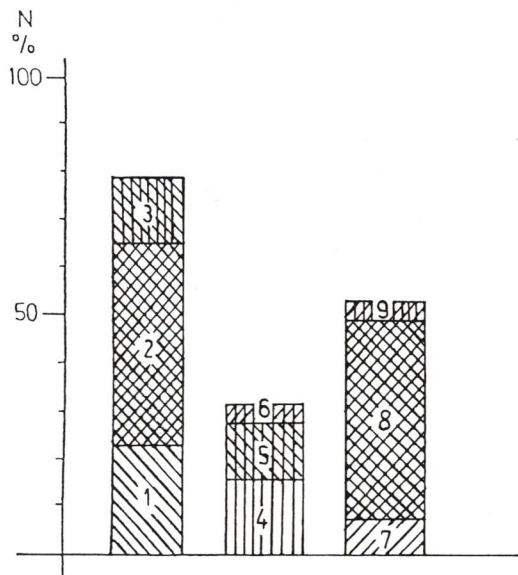


Abb. 1: Relatives Vorkommen der Sprachstörungen

1. Aussprachestörungen isoliert
2. Aussprachestörungen in Verbindung mit Dysgrammatismus = SEV
3. Aussprachestörungen in Verbindung mit Redestörungen
4. Redestörungen isoliert
5. Redestörungen in Verbindung mit Aussprachestörungen (identisch mit 3.)
6. Redestörungen in Verbindung mit Dysgrammatismus
7. Dysgrammatismus isoliert
8. Dysgrammatismus in Verbindung mit Aussprachestörungen = SEV (identisch mit 2.)
9. Dysgrammatismus in Verbindung mit Redestörungen (identisch mit 6.)

### 3. Untersuchungsergebnisse

#### 3.1. Untersuchungsergebnisse zur Rechtschreibleistung und zur auditiven Wahrnehmung sprachbehinderter Schüler

In dieser Untersuchung wurde mit prüfstatistischen Verfahren insbesondere fünf Fragen nachgegangen:

- 3.1.1. Machen sprachbehinderte Schüler insgesamt mehr Fehler als andere Grundschüler?
- 3.1.2. Verstoßen ihre Fehler im Sinne der Klassifikation von R. Müller mehr gegen Regeln, oder liegen häufiger Wahrnehmungsdefizite vor?
- 3.1.3. Besteht ein Zusammenhang zwischen einzelnen Sprachstörungen und der Anzahl und der Art der Rechtschreibfehler?
- 3.1.4. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Lautdiskriminationsfähigkeit und Rechtschreibleistung?
- 3.1.5. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Lautdiskriminationsfähigkeit und Sprachstörung?

Die Ergebnisse, die aufgrund der statistischen Auswertung der Daten vorliegen, sollen hier zusammengefaßt dargestellt werden, wobei auf die einzelnen Verfahren an dieser Stelle nur kurz verwiesen werden kann.



Zu 3.1.1. Die Schüler der Berliner Schulen für Sprachbehinderte machten im DRT 2/B mehr Fehler als andere Grundschüler. Aus Abbildung 2 wird ersichtlich, daß einmal die Eichstichprobe des DRT 2 für heutige Berliner Verhältnisse nicht mehr zutrifft. So zeigten die Berliner Grundschüler bei der Querschnittsuntersuchung 1976 (die Rohdaten stellte mir freundlicherweise Herr R. Müller zur Verfügung) erheblich schlechtere Leistungen. Aber auch im Vergleich zu der letzten Berlin-Untersuchung liegen die Rechtschreibleistungen der sprachbehinderten Schüler sehr viel niedriger als bei den anderen Grundschulern. Ihre Verteilung weist beinahe zwei Gipfel auf, den einen bei der maximalen Fehlerzahl von 32, den anderen zwischen 20 und 18 Fehlern. Die Prüfung mit dem Mediantest mit der Prüfung nach  $\chi^2$  zeigt eine sehr hohe Signifikanz auf dem 0,1-Prozent-Niveau.

Dieses Ergebnis deckt sich mit dem von *Heinrichs* aus dem Jahr 1970 für Nordrhein-Westfalen.

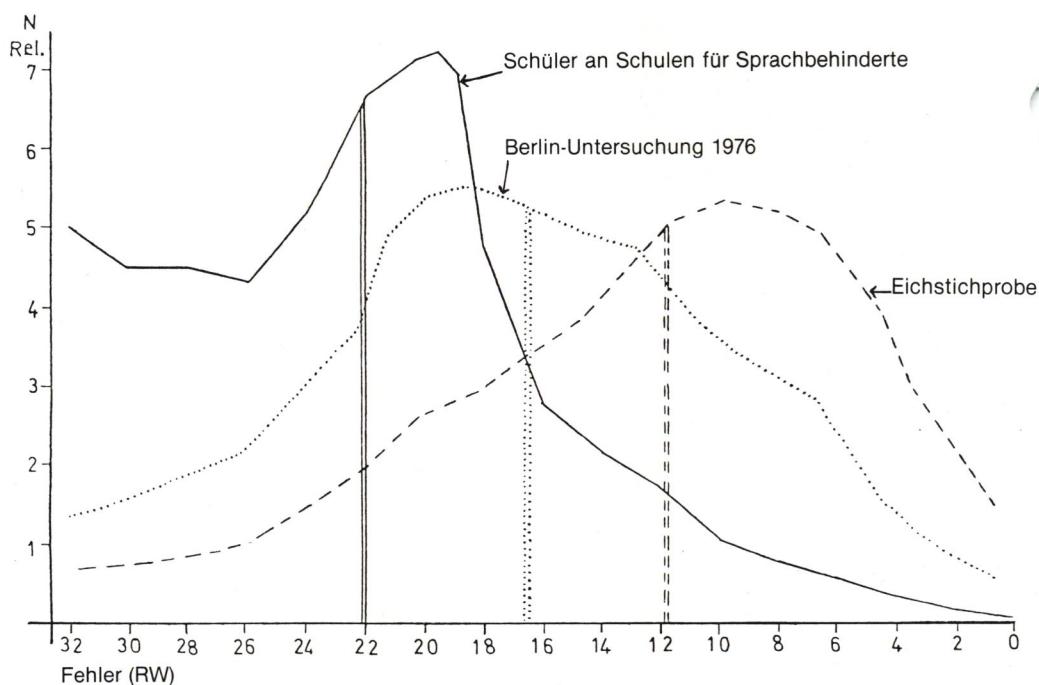


Abb. 2: Verteilungen der erreichten Rohwerte im DRT 2 bei verschiedenen Populationen

Zu 3.1.2. Die Fehleranalysen des DRT 2/B ergaben, daß mit Ausnahme der WR-Fehler, die die visuelle Wahrnehmung betreffen, alle anderen Wahrnehmungsfehler besonders häufig auftraten. Ein besonderer Fehlerschwerpunkt zeigte sich innerhalb dieser Fehlergruppe bei den WT-Fehlern (vgl. Abbildung 3). WT-Fehler (Wahrnehmungstrennschärfe-Fehler) liegen vor, wenn Buchstabenverwechslungen vorgenommen werden, obwohl sie akustisch einwandfrei, ohne zusätzliche Regelkenntnis hätten differenziert werden können. Sie beziehen sich also auf die auditive Wahrnehmung.

Auch diese Ergebnisse stehen in Einklang mit denen von *Heinrichs* (1972).

Zu 3.1.3. Zwischen der Art der Sprachstörung und der Anzahl der Rechtschreibfehler konnte folgender Zusammenhang nachgewiesen werden: Aussprache- und satzaufbaugestörte Schüler machten signifikant mehr Fehler als redegestörte. Diese Korrelationen

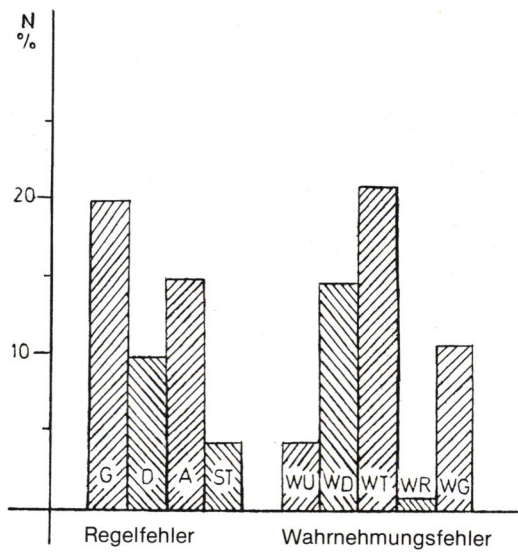


Abb. 3: Relative Verteilung der einzelnen Fehlerarten im DRT 2

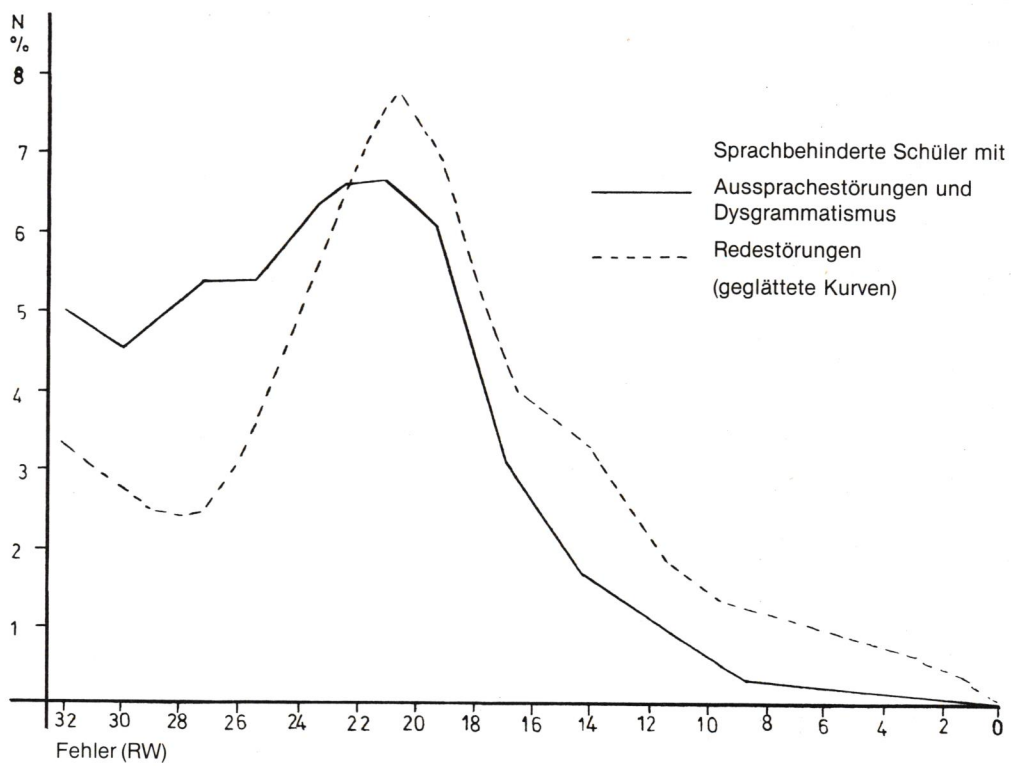


Abb. 4: Relative Verteilungen der erreichten Rohwerte im DRT 2 bei Schülern mit Aussprache- und Satzaufbaustörungen (Dysgrammatismus und Aussprachestörungen) und Schülern mit Redestörungen



wurden einmal nur für die isoliert aufgetretenen Sprachstörungsklassen nach dem Mann-Whitney-Test berechnet (vgl. Abbildung 4). Zusätzlich wurden aber noch die Sprachstörungen in ihren Kombinationen mit Hilfe der Vierfelder-Korrelation nach *Pearson* zu den Rechtschreibleistungen in Beziehung gesetzt. Beide Verfahren zeigten signifikante Zusammenhänge teils auf dem 5-Prozent-, teils auf dem 1-Prozent-Niveau.

Bei dem Vergleich der drei Sprachstörungsgruppen hinsichtlich der Fehlerarten zeigte sich ein ähnliches Bild: Wahrnehmungsfehler wurden insgesamt häufiger von aussprache- und satzaufbaugestörten Schülern gemacht als von Schülern mit Redestörungen (Signifikanz auf dem 1-Prozent-Niveau nach dem Mann-Whitney-Test). Innerhalb der Gruppe der Wahrnehmungsfehler dominierten bei den Schülern mit den beiden ersten Sprachstörungen die sogenannten WT-Fehler.

Zu 3.1.4. Zur Prüfung der Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen den Leistungen im Lautdiskriminationstest und den Rechtschreibleistungen gibt, wurden die Schüler mit diagnostizierten Hörfehlern aus der Stichprobe herausgenommen.

Mit Hilfe der Berechnung der Produkt-Moment-Korrelation konnte eine signifikante Beziehung (auf dem 1-Prozent-Niveau) zwischen beiden Testleistungen ermittelt werden. Schüler mit geringen Lautdiskriminationsleistungen zeigten signifikant häufiger unterdurchschnittliche Ergebnisse im Rechtschreibtest, wobei diese Schüler wieder besonders häufig Wahrnehmungsfehler und von diesen wiederum auffallend viele WT-Fehler machten.

Um den Zusammenhang zwischen der Fehlerzahl im BLDT und im DRT 2 zu verdeutlichen, wurden einmal die Rohwertverteilungen der Rechtschreibleistungen von Schülern mit unterdurchschnittlichen und zum anderen die mit durchschnittlichen und besseren Lautdiskriminationsleistungen gegenübergestellt (Abbildung 5).

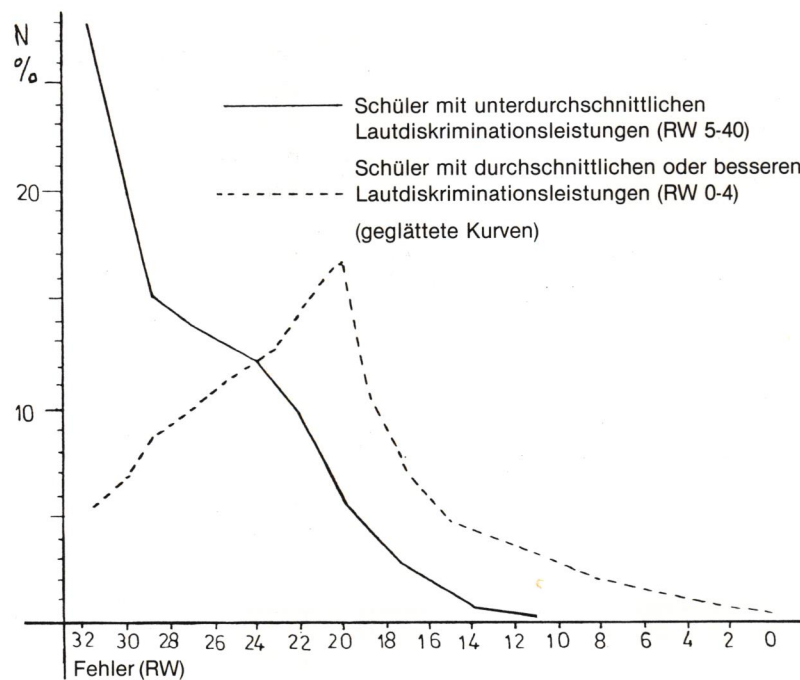


Abb. 5: Verteilungen der erreichten Rohwerte im DRT 2 bei Schülern mit unterdurchschnittlichen und Schülern mit durchschnittlichen und besseren Lautdiskriminationsleistungen

Dabei ergab sich für die Extremgruppe der Schüler mit hoher Fehlerzahl im Lautdiskriminationstest bei der Verteilung ihrer Rechtschreibfehler eine J-Kurve. Die Verteilung der Rechtschreibfehler der restlichen Schüler zeigte dagegen eine eingipflige Verteilung, die der Normalverteilung ähnlich ist.

Zu 3.1.5. Die Gruppe der Schüler mit Aussprache- und Satzaufbaustörungen zeigte schlechtere Leistungen im Lautdiskriminationstest als die redegestörten Schüler. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen erwies sich nach dem Mann-Whitney-Test auf dem 5-Prozent-Niveau als signifikant.

### 3.1.6. Zusammenfassung

Aufgrund dieser Untersuchungsergebnisse lassen sich über die oben beschriebene Population sprachbehinderter Schüler in Berlin bezüglich ihrer Rechtschreib- und Lautdiskriminationsleistungen folgende Aussagen machen:

- Die sprachbehinderten Schüler zeigten schlechtere Rechtschreibleistungen als andere Grundschüler der gleichen Klassenstufe.
- Sie machten häufiger Wahrnehmungsfehler als die Grundschüler. Bei den Wahrnehmungsfehlern dominierten die WT-Fehler.
- Schüler mit Aussprache- und Satzaufbaustörungen zeigten besonders schlechte Rechtschreibleistungen, machten mehr Wahrnehmungsfehler (hiervon wiederum besonders viele WT-Fehler) und zeigten unterdurchschnittliche Leistungen im Lautdiskriminationstest.

## 3.2. Analyse der WT-Fehler

Aufgrund der oben dargestellten Untersuchungsergebnisse stellte sich nachträglich die Frage, ob diese WT-Fehler, die ja überwiegend von Schülern mit Aussprache- und Satzaufbaustörungen gemacht wurden, die wiederum besonders geringe Leistungen im Lautdiskriminieren zeigten, zufällig gemacht wurden oder ob sich möglicherweise Hinweise für bestimmte Gesetzmäßigkeiten finden lassen. Dieser Frage soll hier auf deskriptive Weise nachgegangen werden.

Die WT-Fehler der untersuchten Population sprachbehinderter Schüler betraf zu 63,5 Prozent Konsonanten und zu 36,5 Prozent Vokale.

### 3.2.1. WT-Fehler bei Konsonanten

Faßt man die Konsonanten zu Gruppen nach ihrer Bildungsweise zusammen, wird deutlich, daß prozentual (bezogen auf die Auftretenshäufigkeit der Lautgruppen in den 32 kritischen Wörtern des DRT 2/B) besonders häufig für Zisch- und Explosivlaute Ersatzgrapheme verwendet wurden<sup>1</sup> (vgl. Tabelle 1).

Lautgruppe <sup>2</sup>	prozentualer Anteil von WT-Fehlern in Relation zur Anzahl der WT-Fehlermöglichkeiten
Zischlaute	39,8
Reibelaute ohne Zischlaute	10,2
Laute l/r	0,9
Nasallaute	8,3
Explosivlaute	55,7

Tab. 1: WT-Fehler bei Konsonanten

<sup>1</sup> Bei der Feststellung der Auftretenshäufigkeit wurden die Fehlermöglichkeiten nicht berücksichtigt, die sich als A- und ST-Fehler einordnen lassen.

<sup>2</sup> Die Lautgruppen wurden zum besseren Vergleich in Anlehnung an die Einteilung von R. Becker (1973 a, S. 38 ff.) gebildet.



Betrachtet man die einzelnen falsch geschriebenen Grapheme und ihre Ersatzgrapheme, so lassen sich folgende Beobachtungen feststellen:

- Die Grapheme für die Nasal- (m/n), Explosiv- (b/p, d/t, g/k) und Reibelaute (s/z, ch<sub>1</sub>/sch, w/f) wurden häufig miteinander vertauscht. Dabei war besonders auffallend, daß in der Hauptsache stimmlose Konsonanten durch stimmhafte ersetzt wurden. In der umgekehrten Richtung erfolgten die Verwechslungen prozentual weitaus seltener. Lediglich bei den Graphemen w und f war die Richtung der Verwechslung häufiger umgekehrt.
- An zweiter Stelle wurden oft solche Ersatzgrapheme verwendet, die auch bei Stamm-  
lern mit Paralalie als Ersatzlaute Verwendung finden, nämlich t statt k, d statt g u. a.
- Von den Zischlauten war das ch<sub>1</sub> am stör anfälligsten in seiner schriftlichen Fixierung. Es wurde sehr häufig als s oder sch geschrieben. Auch diese Ersatzbildungen werden von Kindern mit Parachitismus in der Regel verwandt.

### 3.2.2. WT-Fehler bei Vokalen

Insgesamt traten Vokalvertauschungen prozentual am häufigsten bei den Vokalen auf, für deren Bildung eine extreme Zungenhebung erforderlich ist, nämlich i als Vorderzungen- und u als Hinterzungenvokal (vgl. Tabelle 2). Die Laute e/o mit mittlerer Zungenhebung wurden am zweithäufigsten durch andere Vokale ersetzt, und die geringste Störanfälligkeit zeigte sich beim Vokal a, der die geringste Zungenhebung erfordert.

Es wurden also vor allem solche Vokale falsch geschrieben, für deren klangliche Produktion höhere Frequenzen erforderlich sind.

Vokale	prozentualer Anteil von WT-Fehlern in Relation zur Anzahl der WT-Fehlermöglichkeiten
i/u	30,3
e/o	10,1
a	1,4
Umlaute	10,2
Diphthonge	13,7

Tab. 2: WT-Fehler bei Vokalen

Umlaute und Diphthonge wurden etwa gleich häufig falsch geschrieben, wobei zu berücksichtigen ist, daß der Umlaut ü in der Form B des DRT 2 gar nicht auftritt.

Bei genauerer Betrachtung der Ersatzvokale fällt auf, daß vor allem solche Vokale miteinander vertauscht wurden, die im Vokalviereck (Martens 1972, S. 11 f.) nahe beieinander liegen, wobei sich deutlich die Tendenz zeigte, daß eher in Richtung »geringere Zungenhebung«, also auch »niedrigere Frequenzen«, ersetzt wurde als umgekehrt. So wurde häufig statt u o geschrieben, statt o a, statt i e und statt e ä oder a.

### 3.2.3. Zusammenfassung

Durch die Analyse der WT-Fehler bei Konsonanten und Vokalen konnten Tendenzen aufgezeigt werden, die bei Kindern mit Artikulations- und/oder Satzaufbaustörungen auf Regelmäßigkeiten der Falschschreibungen hinweisen.

- Konsonanten werden, auch wenn sie akustisch einwandfrei zu identifizieren sind, eher durch andere ersetzt als Vokale.
- Konsonanten gleicher Artikulationsstelle werden häufig miteinander vertauscht, und zwar häufiger in der Richtung, daß anstelle der Grapheme für stimmlose stimmhafte Konsonanten verwendet werden.
- Ferner werden bei Konsonanten oft solche Ersatzgrapheme gewählt, die auch bei Stamm-  
lern mit Paralalie Verwendung finden. Auch hier trifft Ähnliches wie bei Stamm-

- lern zu: Konsonanten hinterer Artikulationsstelle werden eher mit solchen vorderer Artikulationsstelle vertauscht als umgekehrt (t statt k, d statt g, sch oder s statt ch<sub>1</sub>).
- Vokale, für deren lautliche Produktion höhere Frequenzen und eine stärkere Zungenhebung erforderlich sind, sind stör anfälliger in ihrer Rechtschreibung.
  - Insbesondere werden solche Vokale miteinander vertauscht, bei deren Artikulation eine ähnliche Zungenstellung notwendig ist und die im Vokalviereck benachbart sind. Dabei zeigte sich die Tendenz, daß hochfrequentere Laute, die eine stärkere Zungenhebung erfordern, eher durch solche mit niedrigeren Frequenzen und damit geringerer Zungenhebung ersetzt werden.

Aufgrund dieser Zusatzuntersuchung scheinen bestimmte Wahrnehmungsfehler von sprachbehinderten Kindern nicht zufällig gemacht zu werden. Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch *Jung* (1976), der aber nur die WT-Fehler von 46 Schülern untersuchte. Er stellte ebenfalls fest, daß Konsonanten vor allem in einer Richtung ersetzt werden. Ferner wies auch er nach, daß bei Vokalen die jeweiligen Ersatzlaute um einen Öffnungsgrad niedriger liegen. Abschließend deutete *Jung* seine Ergebnisse folgendermaßen: Die »angebliche Differenzierungsschwäche (findet) eine plausible Erklärung in der Sprechweise der Kinder« (1976, S. 34). In einer neueren Untersuchung vermutet er, diese Kinder hätten nicht eine schlechtere, sondern im Gegenteil eine bessere, nämlich unverbildetere Lautdiskriminationsfähigkeit, die noch keine Anpassung an die deutsche Schriftsprache erfahren habe (*Jung* 1977). Er bezieht sich dabei in der Hauptsache auf den Dialekt seiner untersuchten Schüler im Kieler Raum. Möglicherweise trifft ähnliches auf die Sprechweise von stammelnden und sprachentwicklungsverzögerten Kindern zu.

In *Jungs* Untersuchung, aber auch in der vorliegenden, wurde die individuelle Sprechweise der Schüler nicht analysiert. Deshalb können auch die hier beschriebenen Ergebnisse nur als Beobachtungen gewertet werden. Sie können Ausgangspunkt für die Bildung neuer Hypothesen sein, die in einer eigenen Untersuchung geprüft werden müßten. Falls aber differenziertere Untersuchungen bestätigen sollten, daß stammelnde und sprachentwicklungsverzögerte Schüler einen großen Teil ihrer Wahrnehmungsfehler nach einem falschen, aber ihrer Behinderung entsprechenden Regelsystem machen, so wäre hier ein Ansatz für Frühdiagnostik und Prophylaxe von LRS im Vorschulbereich und für einen sprachbehinderungsspezifischen Lese-Rechtschreiblehrgang zu suchen.

#### Literatur

- Affolter, F.: Wahrnehmungsprozesse, deren Störung und Auswirkung auf die Schulleistungen, insbesondere Lesen und Schreiben. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie (1975)<sup>2</sup>.
- Angermaier, M.: Legasthenie — Verursachungsmomente einer Lernstörung. Weinheim/Berlin/Basel 1970.
- Bangen, R.: Zur Behandlung der Rechtschreibschwäche an der Sprachheilschule. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Sprachstörung und Mehrfachbehinderungen. Tagungsbericht. Hamburg 1971, S. 150—154.
- Becker, K.-P., und Sovák, M.: Lehrbuch der Logopädie. Köln 1975<sup>2</sup>.
- Becker, R.: Untersuchungen zur Differenzierungsfähigkeit lese-rechtschreibschwacher Schüler. In: Bericht über den internationalen Kongreß für Heilpädagogik. Wien 1969.
- Becker, R.: Die Lese-Rechtschreibschwäche aus logopädischer Sicht. Berlin (Ost) 1973<sup>3</sup>.
- Becker, R.: Untersuchungen zur Differenzierungsfähigkeit der Schüler mit Lese-Rechtschreibschwäche (LRS). In: Valtin, R.: Einführung in die Legasthenieforschung. Weinheim 1973, S. 184—189.
- Becker, R.: Zur Diagnostik und Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) aus logopädischer Sicht. In: Kaiser, E., und Kramer, J. (Hrsg.): Komplexe Sprachstörungen und Legasthenie. Bern/Stuttgart/Wien 1974, S. 142—156.
- v. Deuster, Ch.: Die Diagnostik der partiellen akustischen Lautagnosie. Die Sprachheilarbeit 23 (1978), S. 171—178.
- Flößner, W.: Sozialschicht und Lerngruppe in der Gesamtschule. Schwalbach bei Frankfurt a.M. 1974.



- Heidtmann, H.: Lernschwächen sprachentwicklungsgestörter Kinder. Rheinstetten 1979.
- Heinrichs, G.: Die Schule für Sprachbehinderte und das lese-rechtschreibbehinderte Kind. Die Sprachheilarbeit 15 (1970), S. 138—143.
- Heinrichs, G.: Vergleich der Rechtschreibleistungen von sogenannten Legasthenikern, sprachunauffälligen Grundschulern und sprachbehinderten Kindern in qualitativer Sicht. Die Sprachheilarbeit 17 (1972), S. 149—156.
- Heinrichs, G.: Sprechen und Sprache. In: Schulz (Hrsg.): Legasthenie — sprechen und spielen. München 1974, S. 149—156.
- Jung, U.: Legasthenie als linguistisches Defizit. Linguistische Berichte 41 (1976), S. 22—38.
- Jung, U.: Zur auditiven Diskrimination legasthener und nicht-legasthener Schüler. Linguistik und Didaktik 31 (1977).
- Jussen, H.: Der sprachwissenschaftliche Aspekt in der Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit 9 (1964), S. 195—209.
- Kluge, G.: Beobachtungen an sprachgestörten Kindern in Hinblick auf die Lese-Rechtschreibschwäche. Zeitschrift für Heilpädagogik 18 (1967), S. 264—267.
- Knura, G.: Sprachstörung als Lernstörung — Hemmnisse in der Schullaufbahn sprachbehinderter Kinder. Die Sprachheilarbeit 18 (1973), S. 129—138.
- Kossakowski, A.: Wie überwinden wir Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, insbesondere der LRS? Berlin (Ost) 1961.
- Müller, R.: Diagnostischer Rechtschreibtest (DRT 2). Weinheim 1966.
- Niemeyer, W.: Bremer Lautdiskriminationstest (BLDT). Bremen 1970.
- Schaarschuch, G.: Sprachstörungen und Lese-Rechtschreibschwäche. Unveröffentlichte Examensarbeit. Hannover 1972.
- Schenk-Danzinger, L.: Das Problem der sekundären Symptomatik der Legasthenie. In: Hägi, H., Bürli, A., und Mathis, A. (Hrsg.): Legasthenie. Weinheim/Berlin/Basel 1970.
- Schenk-Danzinger, L.: Handbuch der Legasthenie im Kindesalter. Weinheim/Basel 1971<sup>2</sup>.
- Schilling, A., und Schäfer, H.: Beitrag zur Prüfung der »partiellen akustischen Lautagnosie« bei stammelnden Kindern mit einem Agnosieprüfverfahren. Arch. Ohr-, Nasen- und Kehlkopfheilkunde 180 (1962), S. 823—827.
- Schilling, A.: Akustische Faktoren bei der Entstehung von Sprachstörungen. Tagungsbericht der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik. Hamburg 1963, S. 35—55.
- Schuck, K.-D., Eggert, D., und Raatz, U.: Columbia Mental Maturity Scale CMM 1-3. Weinheim 1975.
- Schultheis, J. R.: Probleme der Legasthenie bei Sprachgestörten. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Sprachstörung und Mehrfachbehinderungen. Tagungsbericht. Hamburg 1971.
- Schwarz, I.: Lese-Rechtschreibschwäche als heilpädagogische Aufgabe. Psychologische Praxis 43 (1968).
- Seeman, M.: Sprachstörungen bei Kindern. Berlin (Ost) 1974<sup>4</sup>.
- Theiner, Ch.: Untersuchungen zur phonematischen Differenzierungsfähigkeit. Die Sonderschule 13 (1968). 1. Beiheft, S. 2—15.
- Valtin, R.: Legasthenie — Theorien und Untersuchungen. Weinheim/Basel 1970.
- Valtin, R.: Empirische Untersuchungen zur Legasthenie. Hannover 1972.
- Wulff, J.: Motorische und akustische Fakten in der Sprach- und Stimmbehandlung. In: Motorische und akustische Probleme bei der Sprach- und Stimmbehandlung. Tagungsbericht. Hamburg 1963.

Anschrift der Verfasserin:

Ilona Ebel, Sonderschullehrerin für Sprachbehinderte und Lernbehinderte, Soldiner Straße 6, 1000 Berlin 49.

## Methodische Überlegungen zur therapeutischen Arbeit mit dysgrammatisch sprechenden Kindern

### Zusammenfassung

Dysgrammatisch sprechende Kinder zeigen einen Rückstand in der Differenziertheit morpho-syntaktischer Muster. Dieser Rückstand geht auf gering entwickelte allgemein-kognitive Operationen und Musterbildungen und auf Rückstände im Erwerb spezifisch sprachlicher Regelungen zurück. Die Erweiterung und Differenzierung kognitiver Operationen erfolgt nach handlungstheoretischen Methoden. Sprachliche Muster werden im Regelfall eigenaktiv aus den Texten der Vorbilder herausgelesen. Dysgrammatisch sprechende Kinder benötigen besondere Hilfen zum Ausgleich ihres Rückstandes. Die methodischen Schritte der Dysgrammatismustherapie werden nacheinander entfaltet. Handlungsorientierte Verfahren dienen der Förderung der Intelligenz. Ganzheitliche Verfahren lenken über bewußtes Erzieherverhalten indirekt die Eigenaktivität des Kindes. Didaktische Verfahren sind bei fehlender Eigenaktivität des Kindes erforderlich. Durch Spiele, Einsatz von Medien und Veranschaulichungen werden spezifische, auf den Erwerb morpho-syntaktischer Muster zielende Sprachlernsituationen strukturiert.

### 1. Vorbemerkung

Im Gegensatz zu seiner theoretischen und praktischen Bedeutung ist das Dysgrammatismusproblem über lange Zeit in der Fachliteratur nur vereinzelt behandelt worden. Die Berücksichtigung linguistischer, insbesondere syntaxtheoretischer Sichtweisen und die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung haben in neuerer Zeit zu einer gewissen Belebung geführt. Das fachliche Wissen vom Dysgrammatismussyndrom hat jedoch noch einen deutlich geringeren Differenzierungsgrad als das von den anderen Störungsformen des Sprechens und der Sprache, weil nur wenige Erkenntnisse über den Syntaxerwerb und die zugrundeliegenden psycholinguistischen Prozesse vorliegen. In dieser Situation ist eine Theoriebildung und Praxisbegründung auf deduktivem Wege nur begrenzt möglich. Deshalb ist ein Verfahren angezeigt, das die Handlungserfahrung aufarbeitet, das Methodenwissen darstellt und so auf induktivem Wege zu einer Differenzierung des Kenntnisstandes über das Dysgrammatismussyndrom beiträgt.

### 2. Einige psycholinguistische Überlegungen zum Regelerwerb

Der Erwerb der Sprache, insbesondere der Erwerb des morpho-syntaktischen Regelwerks des Deutschen, erfolgt in verschiedenen Lernfeldern und durch verschiedene Lernqualitäten. Lernfelder sind:

Satzmodelle und deren Hauptkonstituenten (Nomen- und Verb-Konstruktionen), grammatische Kategorien (Wortart, Genus, Numerus, Kasus, Tempus, Modus, Person, Aspekt),

Operationen mit den morpho-syntaktischen Darstellungsmitteln (Veränderungen und Ergänzungen am Wort, Anordnungen).

Unterschiedliche Lernqualitäten liegen dem Aufbau des Lexikons, dem Erwerb von Anordnungs- und Verflechtungsregeln, dem Lautspracherwerb, der Konzipierung und Erprobung von Sprecherstrategien, dem Einsatz der Sprache als Mittel des Handelns, um nonverbale Ziele zu erreichen, zugrunde. Während beim Aufbau des Lexikons die Semie als Übergangsstelle vom Bewußtseinsinhalt auf das sprachliche Zeichen (*Kloster-Jensen* 1981) mit vorwiegend assoziativen Mustern erklärt werden kann, sind komplizierte kognitive Muster für Operationen mit Anordnungs- und Verflechtungsregeln erforderlich. Sprache dient dazu,



dynamische Sachverhalte und simultan vorhandene komplexe Bewußtseinsinhalte intersubjektiv zu vermitteln. Dazu müssen die ausgewählten Zeichen gereiht und verkettet werden. Die Reihung ist erforderlich, weil die simultan vorhandenen Bewußtseinsinhalte nur sukzessiv entäußert werden können. Die Verkettung ist logisch bedingt und sozial über die Grammatik geregelt. So können z. B. Wenn-Dann-Relationen und transitive logische Funktionen nur in einer Richtung ablaufen. Diese und andere kognitive Muster liegen als rationaler Grund und hierarchisch hochstehende Regelinstanz unter jeder Grammatik und (fast) jeder Äußerung. In Grammatiken lebender Sprachen sind aber darüber hinaus rational nicht nachvollziehbare, historisch bedingte, unlogische Konventionalisierungen über Reihung und Verkettung vorgeschrieben, die ebenso in die Erzeugung der sprachlichen Äußerungsketten regulierend eingreifen. Ja, die Befolgung dieses sozialen Regelwerks ist die Voraussetzung für die intersubjektive Verständlichkeit und damit für den Erfolg des Kommunikationsvorhabens.

Dieses Muster von rational nachvollziehbaren und konventionell geregelten Anteilen ist in verschiedenen Anordnungs- und Verflechtungsregeln erkennbar. Der Erwerb erfolgt auf unterschiedliche Weise. Kognitive Muster sind Verallgemeinerungen, inhaltsunabhängige Formalisierungen der Handlungserfahrung. Sie werden durch Einsicht, Neukonstruktion, Sacherprobung und Umweltveränderung aufgebaut (Wetzel 1980, Rosemann 1979). Sprachliche Regelwerksteile sind dagegen nicht logisch konsistent. Sie bestehen nebeneinander, ohne auseinander oder aus allgemeineren Einsichten heraus ableitbar zu sein. Sie sind nicht schlüssig und müssen daher als Einzelregel erworben werden. Beim Lernen durch Handeln entsteht der Lerngewinn durch Differenzierung und Umstrukturierung antizipatorischer, operativer und rückkoppelter Muster bei der Veränderung der Umwelt. Sprachliche Regelungen sind dem verändernden Zugriff des Individuums entzogen. Beim Handeln eignet sich das Individuum eine Struktur durch Ausgleich des von ihm selbst erzeugten Ungleichgewichts an. Beim Sprachregelerwerb wird dieses Ungleichgewicht von außen erzeugt. Das Individuum ist ohne Einflußmöglichkeit und kann nur adaptiv durch Interpretationen und Ableitung von Regeln aus Modellen folgen. Sprachregelungen werden als sozial reguliertes Wissen erworben. Handlungen bauen auf autonome Weise die Intelligenz auf. Beim Sprachregelerwerb greifen Intelligenz und Wissen ineinander. Trotz ihrer qualitativen Verschiedenheit bedingen sich beide Aufbaumuster gegenseitig und setzen ein hohes Aktivitätsniveau des Individuums voraus.

Einige Beispiele sollen dazu dienen, das iuxtrastrukturelle Verhältnis von Intelligenz und Wissen bei Sprachregelungen zu verdeutlichen.

Im Laufe des Spracherwerbs baut das Kind einen Schatz an Sprachzeichen für Bewußtseinsinhalte auf. Schon die frühesten Kombinationen dieser Sprachzeichen lassen kategoriale Muster erkennen (Homburg 1978, S. 316). Sie wurde als zweiwertige Grammatik erkannt und als P-O-Grammatik oder Angelpunktgrammatik gekennzeichnet (zusammenfassend Nußbeck 1980).

Wesentlich für die Ausdifferenzierung des Regelwerks ist eine weitergehende Kategorisierung dieses Zeichenbestandes in die verschiedenen Wortklassen Nomen, Verb, Adjektiv und Fügewörter. Diese Wortklassen unterscheiden sich durch verschiedene zulässige oder erforderliche Operationen. So ist es z. B. nicht möglich, das Nomen »Dach« oder das Adjektiv »rot«, wohl aber »decken« und »röten« in die Vergangenheit zu überführen. Die Wortklassen Nomen, Verb und Adjektiv spiegeln allgemeine sprachunabhängige Muster wider. Substantive sind durch die Kategorie des »Vorhandenseins« zu einer Klasse zusammengefaßt (Grebe 1966, S. 134). Verben bezeichnen Sein und Geschehen (Grebe 1966, S. 68), in Adjektiven wird die Stellungnahme des Sprechers zu Umwelttatbeständen oder der Eindruck gefaßt, den Wesen, Dinge, Geschehen, Eigenschaften und Umstände auf ihn ausüben (Grebe 1966, S. 207). Die Klasse Nomen ist in die grammatische Unterklasse der drei Ge-

schlechter geordnet, welche durch die Artikel »der, die, das« gekennzeichnet werden. Sind die allgemeinen Merkmale der Klasse Substantiv, von Übergangsproblemen abgesehen, noch rational nachvollziehbar, ist die Genuszuordnung keine Leistung der Intelligenz, sondern eine isolierte, über Anpassungsprozesse zu vollziehende Assoziationsleistung. Nicht verallgemeinerte Handlungserfahrung, sondern ein »Gefühl« für Genusregelungen ist aufzubauen. Während das Nomen einen anschaulichen Bewußtseinsinhalt bezeichnet, ist der Artikel ein Metazeichen zur Kennzeichnung der kategorialen Unterklasse »Geschlecht« der Zeichenklasse »Nomen«. Genus- und Artikellernen ist handlungsfernes Gruppieren von Zeichen nach überlieferten Zuordnungsmustern, für die keine festen Regeln aufgestellt werden können (Grebe 1966, S. 137).

Logisch nachvollziehbar ist das Ansprech- und Referenzsystem, das der Wahl der grammatischen Person zugrunde liegt. In der Abbildung 1 wird dieses Ansprech- und Referenzsystem durch stilisierte Hände dargestellt. Die zugeordneten Deklinationsendungen am Verb müssen assoziativ erworben werden.

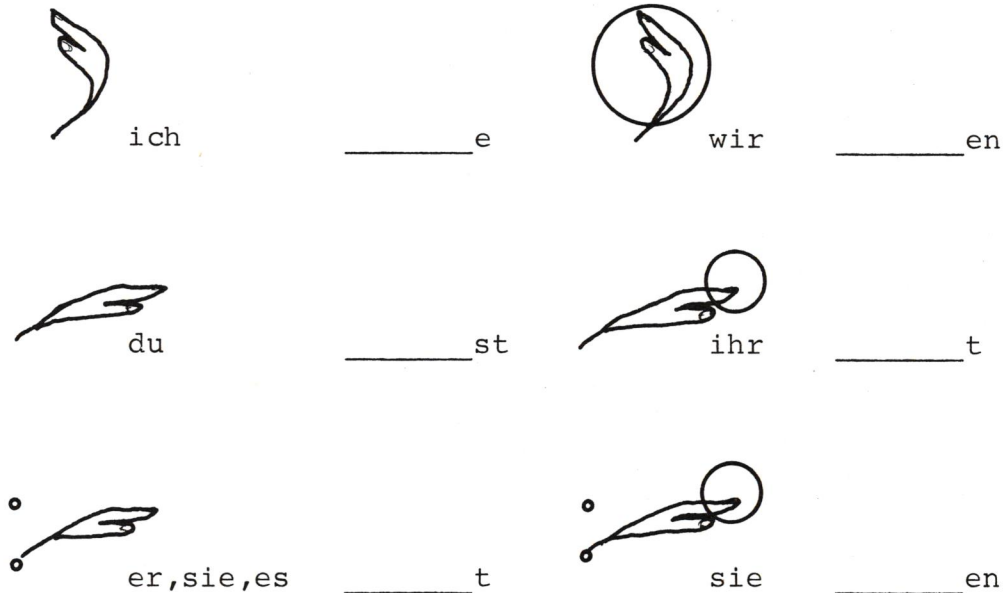


Abb. 1: Veranschaulichung von Ansprech- und Referenzsystem, grammatischer Person und Verbendung

Steigerungen schließen das rationale Muster des Größenvergleichs ein. Die morphologischen Darstellungsmittel sind als gesetzte Daten zu erwerben.



Abb. 2: Die Steigerung von »groß« und ihre morphologischen Darstellungsmittel



Die Beschreibung einer Sache durch Zuordnung eines logischen Prädikats ist ein allgemeines rationales Muster. Die in der Kongruenzoperation zu vollziehende Angleichung des Adjektivs an grammatische Merkmale des Nomen hat keinen rationalen Grund. Es gibt kein weibliches und kein männliches Grün.

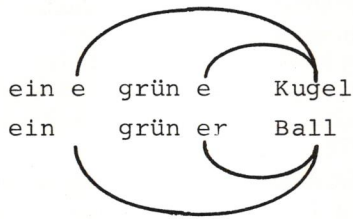


Abb. 3: Kongruenzoperationen in einer Nominalphrase

Die Gliederung eines Satzes in Subjekt, Prädikat und Objekt, die Gliederung der Zeit in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind allgemeine kognitive Muster zur Analyse und Beschreibung von Relationen zwischen einzelnen Umweltatbeständen. Das um das Verb zentrierte grammatische Fügungssystem, insbesondere die Verbklammer, ist nicht logisch. Rationale Muster sind durch Einfachheit, hohe Abstraktion und fehlende Redundanz gekennzeichnet (Wetzel 1980). Ein sprachliches Regelprinzip sind redundante Mehrfachmarkierungen. Obwohl im Beispielsatz b) alle redundanten Elemente fortgelassen wurden, ergibt sich kein Informationsverlust.

- a) Gestern spielten wir mit den großen Bällen.  
 b) Gestern wir spiel (mit) groß Bäll.

Mit einem Wort: Unter der Sprache liegen kognitive Strukturen, die von rationaler Klarheit und Schärfe gekennzeichnet sind. Sprachliche Regelungen haben sich historisch entwickelt, sind redundant, unanschaulich und handlungsabgehoben.

Während das Kind über Schaffung und Ausgleich von kognitiven Ungleichgewichtszuständen auf autonome Weise, quasi auch als möglicher Robinson, kognitive Muster aufbaut, erfolgt die sprachliche Sozialisation auf adaptiver Grundlage durch Prozesse der Vorbildverarbeitung, Regelableitung, Regelanwendung und der beziehlichen, sprachlich-impliziten und sprachlich-expliziten Rückkopplung. Begrenzungen der Umweltmeisterung können durch Erforschen, Erfinden und durch Reflexion ausgeglichen werden. Strukturelle Begrenzungen der sprachlichen Leistung sind nur durch Belehrung im weitesten Sinne und nicht durch Nachdenken kompensierbar.

### 3. Grundannahmen zum Dysgrammatismus und ihre methodischen Folgen

Dysgrammatisch sprechende Kinder weisen im Vergleich zu altersgerecht entwickelten Kindern einen Rückstand in der Entwicklung sprachlicher Strukturen auf. Sie haben die Fügungs- und Veränderungsregeln ihrer Muttersprache nicht mit vergleichbarer Differenziertheit aus den Texten ihrer Vorbilder abstrahiert, nicht in Handlungszusammenhängen erprobt und diese Regeln nicht genügend automatisiert, so daß sie ihnen beim Einsatz der Sprache als Handlungsmittel nicht als dynamische Stereotype zur Verfügung stehen. Die geringe Differenziertheit der morpho-syntaktischen Muster und die damit verbundene Abweichung von der Hörererwartung wird von den Kommunikationspartnern als Fehler bewertet.

Die bisherigen Überlegungen führen zu vier Grundannahmen:

- Dysgrammatismus ist die Folge eines Rückstandes in der Entwicklung kognitiver Strukturen (Intelligenzhypothese).

- Dysgrammatismus ist die Folge eines spezifischen Lernrückstandes (Spezifitätshypothese).
- Im Einzelfall kann es sich um eine zeitlich verzögerte Kopie des Regelerwerbs handeln (Entwicklungshypothese) oder
- um einen Spracherwerbsstand mit strukturellen Besonderheiten und pathologischen Mustern (Sprachpathologiehypothese).

Bei den vorliegenden Überlegungen bleibt der Dysgrammatismus als Folge einer Hörstörung unberücksichtigt. Die Ausführungen beziehen sich auf Kinder, die Sprache auditiv wahrnehmen können.

### 3.1. Die methodischen Folgen der Intelligenzhypothese

Nach der Intelligenzhypothese ist die dysgrammatische Sprechweise eine Folge von Mängeln in der allgemeinen kognitiven Umweltmeisterung. Die methodischen Konsequenzen aus dieser Annahme sind in einer handlungstheoretisch orientierten Pädagogik und in der kognitiven Psychologie *Piagets* zu finden. Handlungsorientierung liefert zunächst keine Inhalte, sondern verändert den Modus der pädagogischen Aktion durch Betonung selbstregulativer Funktionen. Entscheidend für die Eröffnung einer Handlung sind Bedürfnisse. Konstitutiv für den Handlungsplan ist die kognitive Operation der Erstellung einer kritischen Differenz zur Situation. Im Handlungsplan wird das antizipierte Ziel in operative Muster übersetzt. Die Ausführung der Handlung wird nach der Verringerung der Soll-Ist-Differenz in der Ziel-Plan-Produkt-Relation bestimmt. Sprachliche Vermittlungsprozesse erhalten ihren pragmatischen Stellenwert durch die übergeordnete Handlungsstruktur. Die Genese kognitiver Muster, der schrittweise Aufbau des intelligenten Verhaltens erfolgt in Aneignungs- und Austauschprozessen des aktiven Individuums mit der Umwelt durch die funktionellen Invarianzen Operation, Organisation und Anpassung (vgl. *Wetzel* 1980).

Weil Probleme der Intelligenzförderung nicht spezifisch für die Therapie des Dysgrammatismus' sind, wird dieser Aspekt hier nicht weiter verfolgt. In der deutschsprachigen Sprachbehindertenpädagogik scheint die Rückführung des Dysgrammatismus' auf Mängel im kognitiven Leistungsbereich ein Tabu zu sein, das wohl wegen der vermeintlichen bzw. geforderten Normalschulfähigkeit sprachbehinderter Schüler nicht angerührt werden darf.

Schließt man von den äußeren Umständen auf die theoretischen Grundannahmen, geht die gängige, in Einzeltherapie und in sogenannten Sitzungen ablaufende logopädische Therapie des Dysgrammatismus' implizit von der Spezifitätshypothese aus. Sicher schließt die Förderung der sprachlichen Leistungsfähigkeit auch eine Förderung der kognitiven Leistungsfähigkeit ein. Aus der Sicht der kognitiven Psychologie ist dieses Ziel aber in komplexen Handlungssituationen sicherer zu erreichen als in der engen sprachtherapeutischen Praxis, zumal eine Analyse der gängigen Medien ergibt, daß sich die angebotenen Strukturen auf die durch Bilder darstellbaren Strukturen beschränken.

### 3.2. Methodische Folgen der Spezifitätshypothese

Neuere Forschungen haben die qualitative Andersartigkeit dysgrammatischer Regelsysteme gegenüber frühen Spracherwerbsstufen bestätigt (*Kilens* 1980, S. 197; *Knura* 1980, S. 26; *Scholz* 1980, S. 641), nur fehlen für das Deutsche klare Indikatoren zur Identifizierung pathologischer Sprachmuster. Selbst wenn diese zur Verfügung stünden, führt dieses nicht zwangsläufig zu anderen Methoden bei der Gestaltung kompensierender und korrigierender Spracherwerbsprozesse.

#### 3.2.1. Methodisches Vorgehen nach der Entwicklungshypothese

Es kommen also zunächst Methoden nach der Entwicklungshypothese in Frage, die auch



im Regelfall beim Aufbau sprachlicher Strukturen für wirksam gelten. Danach zeigt der Erzieher folgende Verhaltensweisen:

*Wechselgespräch:* Er greift die Aussagen des Kindes auf und führt sie inhaltlich fort.

*Strukturen des nächsten Schrittes:* Er bevorzugt Strukturen, die das Kind im nächsten Schritt erwerben kann.

*Zuwendung zu Wiederholungen:* Er beachtet Wiederholungen des Kindes.

*Erweiterungen:* Er erweitert die auf die Aussagekerne beschränkten kindlichen Äußerungen durch Hinzufügen von (redundanten) morpho-syntaktischen Regelteilen.

*Lob für Wiederholung von Erweiterungen:* Er verstärkt das Kind für Wiederholungen dieser erweiterten Aussagen.

*Verbesserungen:* Er verbessert Fehler des Kindes.

*Strukturzentrierte Fragen:* Er stellt Fragen, zu deren Antwort eine ausgewählte Struktur benutzt werden muß.

*Entdecken der Sprache:* Er weckt das Interesse des Kindes an sprachlichen Erscheinungen.

*Sprache für Sprache:* Er macht durch Benennung sprachlicher Erscheinungen Sprache zum Gegenstand von Sprache.

(In Anlehnung an Kilens 1980, S. 196 ff.)

Der Einsatz dieser Methoden impliziert die Hoffnung auf eine Eigenaktivität des Kindes beim Aufgreifen der angebotenen Strukturen. Allgemeine Stimulation, Anregung zur Wahrnehmungsdifferenzierung, vermehrte Zuwendung, sachliche, beziehliche und sprachliche Rückkopplungen, vermehrter Sprachumsatz und ein gezieltes Strukturangebot sollen dieses wahrscheinlich machen. Die Sprachlernsituation ist insofern natürlich, als die sprachliche Interaktion der Kommunikation und den Handlungszielen dient. Systematische Übungen in künstlich gestalteten Kommunikationssituationen unterbleiben.

### 3.2.2. Die didaktische Methode

#### 3.2.2.1. Problemfelder der didaktischen Methode

Aus verschiedenen Gründen ist es angezeigt, über diese natürlichen Methoden hinaus fehlerzentrierte und systemorientierte Verfahren einzusetzen. Die Gründe können im Kinde liegen, wenn die indirekten Verfahren in angemessener Zeit keinen Erfolg zeigen, d. h. keine Eigenaktivität erwecken konnten. Sie können in den äußeren Umständen liegen, wenn z. B. in einer Schulsituation oder in einer logopädischen Praxis nur begrenzte Möglichkeiten zur Gestaltung einer offenen Spracherziehungssituation liegen oder wenn zeitliche Begrenzungen eine fehlerspezifische Gestaltung erfordern.

Spracherwerb vollzieht sich im Regelfall sowohl von seiten des Kindes wie auf seiten des Erwachsenen unbewußt und in nicht eigens strukturierten Situationen. Wenn die kindliche Sprache so weit von der Erwartung des Erziehers abweicht, daß dieser sich zu Eingriffen genötigt sieht, ist der negativ bewertete verzögerte Sprachentwicklungsstand in den Wahrnehmungs- und Handlungsmittelpunkt gerückt. Dieses ist auch der Fall, wenn im Normalfall ein Kind verbessert wird. Für das didaktische Verfahren ist darüber hinaus die sprachdidaktisch strukturierte Lernsituation, im Falle des Dysgrammatismus' eine sprachsystem- und fehlerorientierte Sprachlernsituation bestimmend. Die für die wissenschaftliche Analyse vollzogene Kategoriebildung hat ein zur Zeit nicht genauer faßbares Übergangsfeld. Weiter muß vor dem unzulässigen Umkehrschluß gewarnt werden. Der Einsatz didaktischer Verfahren darf dem Kind keine pathologischen Muster unterstellen. Auch regelentwickelte Kinder können dadurch gefördert werden. Sprachbehinderte Kinder sind aber auf sie angewiesen.

### *Hergestellte Kommunikationssituation, Sprachfalle*

Zwar wird jeder Pädagoge bemüht sein, die didaktischen Verfahren anregend zu gestalten und sie in Spiele und kommunikativen Austausch einzubetten. Fehlerzentrierung führt aber zu einem Wandel in dem pädagogischen Bezug. Das Verhältnis zum Kind wird hierarchisch. Es wird eine auf spezielle linguistische Strukturen zielende Kommunikationssituation hergestellt. Was der Pädagoge als Fehler wertet, ist nach der Handlungslogik des Kindes nicht notwendigerweise falsch. Mit der Fehlerorientierung geht eine Verminderung der kommunikativen Offenheit und eine Verschiebung des Bewußtseins vom Inhalt auf das Kommunikationsmittel einher. Ja, es wird sogar eine Sprachfalle aufgebaut. Dabei wird das Kind durch sachliche Motivierung angeregt, bei seiner Mitteilung eine bestimmte noch zu entwickelnde Sprachstruktur zu benutzen. Wenn der Therapeut sich in seiner Antwort nur auf die fehlerhafte Struktur anstatt auf den sachlichen Gehalt der Aussage bezieht, hat er diese Falle zu klappen lassen. Kinder durchschauen diesen Mechanismus zwar nicht, bewerten ihn aber affektiv und ziehen sich zurück. Der Rückzug erfolgt um so eher, je weniger tragfähig das Vertrauensverhältnis zum Therapeuten ist. Fehlerzentrierte Verfahren lenken das Bewußtsein auf die Sprache. Sie bauen eine Metasprache auf, indem sprachliche Regelungen hervorgehoben, visuell verdeutlicht und sprachlich benannt werden. Isolierte fehler- und sprachsystematisch gegliederte Übungen und Spiele werden durchgeführt.

Im didaktischen Verfahren ist der Aktivitätsanteil des Pädagogen höher. Er gestaltet Situationen zur Anregung, Übung und Erprobung. Die Aneignungsaktivität muß auch hier der Lernende selber erbringen. Komplementär zu Lernfortschritten des Kindes geht der Pädagoge zu Elementen des natürlichen Verfahrens über. Vorgehensweisen nach dem didaktischen Verfahren sind nur Durchgangsstationen. Pädagogisches Handeln nach dem ganzheitlich ausgerichteten Verfahren begleitet, ergänzt und folgt ihnen. Das Handlungsrepertoire eines Sprachbehindertenpädagogen muß deshalb beide Verfahren umfassen.

### *Auswahl der anzubietenden Strukturen*

Aus Erkenntnissen der generativ orientierten Spracherwerbsforschung wissen wir heute, daß sich das kindliche Sprachregelsystem in einem Gleichgewichtszustand befindet. Zu seiner weiteren Ausdifferenzierung sind Anstöße erforderlich, die eine produktive Unruhe und eine Neuorganisation unter Einschluß der neu aufgenommenen Informationen auslösen. Die Entwicklungspsycholinguistik ist nicht ausreichend differenziert, um danach im Einzelfall Impulse auswählen zu können. Deswegen ist eine spiralförmige Anordnung der akzentuiert anzubietenden Strukturen angezeigt. Satzmodelle, Nomen- und Verbkonstruktionen und die grammatischen Kategorien werden wiederkehrend und differenzierter angeboten, vom Kinde aufgegriffen und mit den bisherigen Mustern verknüpft. Folgende Gesichtspunkte bestimmen die didaktischen Überlegungen des Sprachbehindertenpädagogen:

- vom Einfachen zum Komplexen
- pragmatische Bedeutung
- Spielmöglichkeiten
- Medieneinsatz
- Veranschaulichungsmöglichkeiten.

### *Vom Einfachen zum Komplexen*

Als einfach gelten Strukturen, die wenig Gedächtniskapazität und wenige Operationen erfordern. Einfach ist danach die Wortschatzerweiterung. Dort wird assoziativ ein Zeichen mit einem vom Kind erlebten Bewußtseinsinhalt verbunden. Die Fragen: was ist dies, was tut x, wie ist y? zielen auf die Grundformen von Nomen, Verb und Adjektiv, also auf einfache Elemente. Die Erweiterung des einfachen Nomens umfaßt folgende Bereiche:



Genus- und Artikeltraining (der x, die y, das z)

Pluralbildung

Bildung von Komposita (zusammengesetzte Hauptwörter).

Die Erweiterung des Adjektivs erfolgt über die Steigerung. Nomenkonstruktionen mit Präpositionen und Adjektiven erfordern die Kongruenzoperation. Die Konstruktion Präposition, Artikel, Adjektiv, Nomen (PRÄ, ART, ADJ, N: mit den kleinen Kindern) ist nach Kasus, Numerus und Genus durchgegliedert und erfordert ineinandergreifende Operationen. Pädagogisch muß eine solche Struktur durch ein Präpositionstraining und durch einfache Adjektivkonstruktionen vorbereitet werden. Als Vorlaufsform der Struktur ART, ADJ, N gilt ART, N + Artergänzung

(der Ball ist klein    ein Ball klein    der klein e Ball)  
 ein klein er

Verbkonstruktionen mit wenigen Transformationen sind der Infinitiv und der Imperativ, bei letzterem tritt das Problem der Stammvokaländerung (e/i-Wechsel) auf.

Syntaktische Muster unterscheiden sich in der Zahl der erforderlichen Operationen bzw. Transformationen. Das Satzmodell mit der geringsten Anzahl von Operationen (Gleichsetzungsnominativ) ist die bereits erwähnte Struktur auf der

Stufe 1    x ist y    S = NP ist  $\left\{ \begin{array}{l} \text{ADJ} \\ \text{ART, N} \\ \text{PRO, N} \\ \text{ART, ADJ, N} \end{array} \right.$

Komplexere Strukturen entstehen durch die bereits vorgestellten Erweiterungen in den Nominalphrasen (NP) sowie durch Verben mit steigenden Valenzen. Steigende Valenzen des Verbs führen zu Erweiterungen der Verbalphrase (VP).

Stufe 2    Der Vogel singt    S = NP, V  
 Stufe 3a<sub>1</sub>    Das Pferd zieht die Kutsche    S = NP, V, NP<sub>Akk</sub>  
             3a<sub>2</sub>    Das Pferd hilft dem Menschen    S = NP, V, NP<sub>Dat</sub>  
 Stufe 3b    Diese Stufe umfaßt wegen der erforderlichen Kasus- und Genuskongruenz in der Präpositionalphrase (PP) mehr Operationen.  
             3b<sub>1</sub>    Ich gehe an die Weser    S = NP, V, PP<sub>Akk</sub>  
             3b<sub>2</sub>    Bremen liegt an der Weser    S = NP, V, PP<sub>Dat</sub>  
 Stufe 4a    Peter bringt Olaf ein Buch    S = NP, V, NP<sub>Dat</sub>, NP<sub>Akk</sub>  
             4b    Peter schreibt einen Brief an seinen Vater    S = NP, V, NP<sub>Akk</sub>, PP<sub>Akk</sub>

Einfügungen von Adjektiven und Adverbien ändern diese Satzmodelle nicht, sondern erweitern nur seine Konstituenten NP oder VP. Mit dem Schritt von der Stufe 1 zur Stufe 2 werden morpho-syntaktische Veränderungen am Verb erforderlich. Der morpho-syntaktische Verflechtungsgrad in der Verbalphrase ist noch größer als der in der Nominalphrase. Die grammatischen Kategorien Zeit, Sehweise (Aktiv/Passiv), Aussageweise (Wirklichkeit/Möglichkeit), Person und Zahl greifen am Verb an:

- Subjekt und Prädikat stehen nach Numerus und Person in Kongruenz.
- Die Einordnung des Satzes in das Zeitsystem Vergangenheit—Gegenwart—Zukunft spiegelt sich in der Verbkonstruktion wider (hat ge\_\_\_en, schrieb, schreibt, wird \_\_\_en).
- Die Einordnung der Aussage in die Wirklichkeit und die Möglichkeit spiegelt sich im Verb wider (er schreibt — er schreibe, er schrieb — er schriebe den Brief).
- Die Sehweise (Aktiv/Passiv) äußert sich in der Verbkonstruktion (wird ge\_\_\_) und im Vertauschen von NP<sub>Nom</sub> und NP<sub>Dat/Akk</sub>.

Zusammen mit der leere Plätze eröffnenden Valenz des Verbs sind fünf verschiedene Ope-

rationen am Verb und durch das Verb zu vollziehen. Dafür stehen folgende Darstellungsmittel einzeln oder in Kombination miteinander zur Verfügung:

- Vorsilben
- Endungen
- Veränderungen des Wortstamms
- Hinzufügungen von Hilfsverben  
(haben, sein, werden)
- Umschreibungen mit Modalverben  
(wollen, sollen, können, müssen, dürfen, mögen)

} Verbklammer

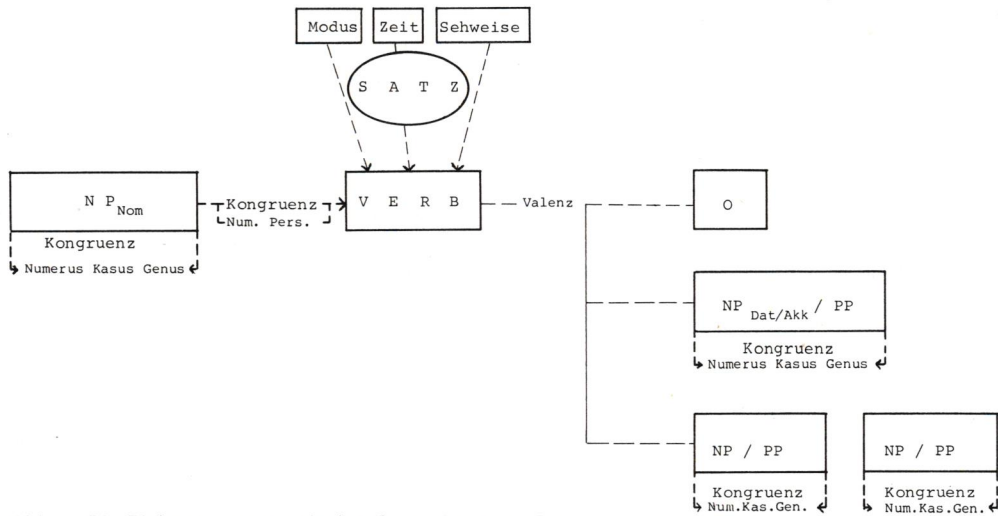


Abb. 4: Die Richtung grammatischer Operationen im Satz

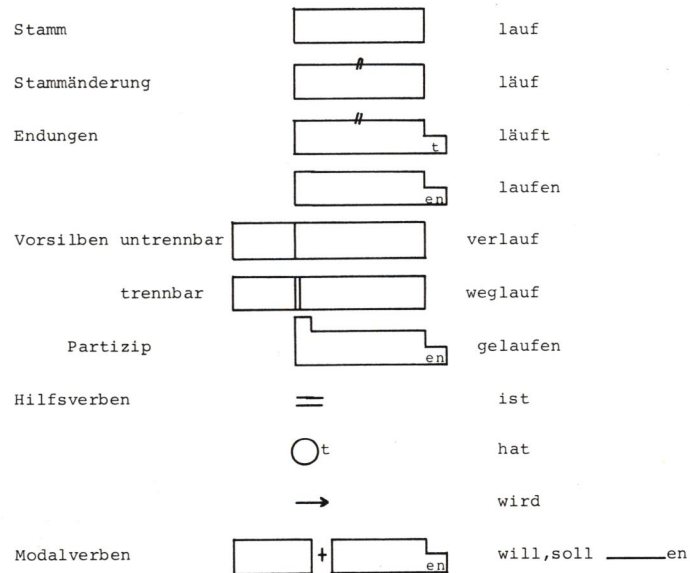


Abb. 5: Veranschaulichung von grammatischen Operationen am Verb



Die unter dem Gesichtspunkt Steigerung der Schwierigkeiten vollzogene Strukturanalyse hat folgendes ergeben. Kongruenzoperationen in der Nominalphrase können isoliert geübt werden. Operationen am Verb verlangen dagegen eine hohe Simultanverarbeitungskapazität und schleifenartige Denkbewegungen mit Zwischenlösungen.

Nach Erkenntnissen der Aphasologie (*Wahmhoff* 1980) ist das Nomen die psycholinguistisch tiefer abgesicherte Kategorie. Das dürfte auch für die Grundform des Verbs gelten. Die Infinitivsprache des Dysgrammatikers bzw. der Telegrammstil des Aphasikers zeigen, daß die am Verb ansetzenden Operationen schwieriger zu erlernen und damit weniger abgesichert sind.

#### Pragmatische Bedeutung versus systematische Vollständigkeit

Kinder erlernen Sprache in Handlungszusammenhängen. Wenn sich imitierte oder selbstkonstruierte Muster als Mittel des Handelns bewähren, werden sie sachimmanent und möglicherweise auch sozial verstärkt. Dieser Gedanke muß auch die Gestaltung von Lernsequenzen für dysgrammatisch sprechende Kinder bestimmen. Es geht also um die Auswahl nach dem Gesichtspunkt pragmatischer Erforderlichkeit und Brauchbarkeit. Der Pädagoge nimmt bewußt Leerstellen in der Systematik in Kauf. Deklinations- und Konjugationstafeln haben in der Therapie des Entwicklungsdysgrammatismus' nichts zu suchen. So ist z. B. dazu zu raten, lange auf den Artikel im Genitiv zu verzichten und statt dessen die Konstruktionen x von y (die Mütze von Peter) und \_\_\_\_s x (Peters Mütze) zu wählen. Ebenso ist das Präteritum (er malte) und das Futur (er wird malen) zunächst entbehrlich. Die Umschreibungen x **O**t ge\_\_\_\_t (Perfekt) und x will \_\_\_\_en (Modalkonstruktion) reichen pragmatisch aus. Nach Frequenzuntersuchungen kindlicher Texte (*Grimm* 1973, S. 84; *Grebe* 1966, S. 501) decken die Satzmodelle der Stufen 1, 2, 3a<sub>1</sub>, 3b<sub>1</sub> etwa 9/10 der erforderlichen Muster ab. Insgesamt zeigt die Erfahrung, daß bei der Erweckung der kindlichen Eigenaktivität Generalisierungseffekte einsetzen. Deswegen ist eine systematische Unvollständigkeit psychologisch vertretbar, wenn die angebotenen Strukturen generalisierungsfähig sind.

Es muß auch vor einer Zeichensystematischen Darstellungperfektion gewarnt werden. Zeichen und topische Hilfen haben eine Anstoßfunktion für weitergehende kognitive Verarbeitungen. Sie sollen aber nicht zu einem Metazeichensystem ausufern, das Sprache auf einer abstrakt-anschaulichen Ebene vollständig wiedergibt. Die informationsreduzierende Wirkung der Hilfen schlägt in Überstimulation um, wenn das Verständnis der »Hilfe« schwieriger ist als das der dargestellten Struktur. So kann auch das Lego-System zur Veranschaulichung dienen. (Aus darstellungstechnischen Gründen mußte auf Veranschaulichungen mit diesem Medium hier verzichtet werden.) Es ermöglicht die Entwicklung einer propädeutischen Legogrammatik. Eine perfekte Widerspiegelung von Regelbeziehungen als Relief in den Kategorien Form, Farbe, Größe, Anordnung in der Ebene und im Raum scheint unerreichtbar und wäre pädagogisch unbrauchbar.

#### 3.2.2.2. Situationsabhängiges Sprachverhalten

Unter Kategorie »situationsabhängiges Sprachverhalten« werden im Gegensatz zur Kategorie »sprachvermitteltes Handeln« jene sprachlichen Interaktionen verstanden, in denen das Kind zwar Interaktionspartner ist, wegen der hierarchischen Rollenfestlegungen Erzieher/Zögling oder Therapeut/Patient wenig Definitions- und Veränderungsmacht hat. Die Richtung, in der Erfolge zu erzielen sind, wird vom Therapeuten festgelegt. Das Kind kann sich wohl verhalten, aber nicht handeln. Auch für den Therapeuten ist die Offenheit der Kommunikation durch den therapeutischen Auftrag begrenzt, was zuweilen als belastend empfunden wird. Im Gegensatz zum freien Agieren des Kindes unter den situationsunabhängigen Sprachverhaltensweisen des Erziehers im ganzheitlichen Verfahren ist in den didaktischen Verfahren durch die Bindung an eine aufzubauende Sprachstruktur von einer stärkeren Situationsabhängigkeit auszugehen. Mündliche Kommunikation ist immer situations-



abhängig. In der Kommunikationssituation des didaktischen Verfahrens ist diese Situation aber sprachdidaktisch strukturiert.

#### Spielsituationen

Am nächsten kommen syntaktisch strukturierte Spielsituationen der ganzheitlichen Methode. Die Fähigkeit des Menschen, sich im Spiel in die Als-ob-Realität zu begeben, eröffnet eine kindgerechte Gestaltung von Sprachlernsituationen. Durch Nutzung der Spielfähigkeit des dysgrammatisch sprechenden Kindes können viele morpho-syntaktische Muster in die Fördersituation »hineingeschummelt« werden. Es muß ausdrücklich dazu aufgefordert werden, fortwährend spielerische »Verkleidungen« des Sprachsystemlernens zu suchen und anzubieten. Zu Übungen der Befehlsform kann das Kind einer Spielfigur, etwa einem Roboter, Anweisungen erteilen; Verneinungen: es ist ein trotziges Kind; Eigenschaften benennen: Teekesselchenspiel, Grabbelsack; Präpositionen: Ort raten, Verstecken; Possessivpronomen: Pfänder verteilen; Pluralbildung: die Vermehrungsmaschine; Oberbegriffe: Kaufhaus einrichten; Vergangenheit: Reporterspiel; Fehlersensibilisierung: einen dummen August verbessern; Wechsel der Redeperspektive: Ich-Du-Zwiegespräch des Kindes mit einer Spielfigur usw. Durch Einsatz von Hand- und Fingerpuppen kann der Therapeut in die Rolle der Figur schlüpfen und selber als Fordernder zurücktreten.

#### Medien

Der Medienmarkt weist viele Angebote auf, die für die Dysgrammatismustherapie zu nutzen sind oder eigens dafür konzipiert wurden. Diese Medien sind durchweg aus der therapeutischen Praxis einzelner Fachkollegen erwachsen und weisen deshalb in der graphischen Gestaltung und hinsichtlich der zugrunde gelegten theoretischen Überlegungen deutliche Züge von Privatheit auf. Das kann angesichts des unentfalteten Kenntnisstandes auch nicht anders sein und ist eine legitime, ja sogar notwendige Herangehensweise. Die Folge aus der fehlenden theoretischen Abstimmung ist ein Mehrfachangebot in bestimmten Strukturbereichen — man muß hinzufügen in solchen, die sich zeichnerisch gut darstellen lassen — und ein fehlendes Angebot in anderen wichtigen Bereichen. Gut vertreten sind die Gesichtspunkte Wortschatzaufbau, Oberbegriffe, Tätigkeiten, Präpositionen, Größenvergleich, Gegensätze. Die Medien eignen sich zur Gewinnung und Erweiterung der einfachen Kategorien Nomen, Verb und Adjektiv und zum Aufbau von erweiterten Nominalphrasen. Die häufig zu findenden Bildergeschichten fordern zwar die Bildung von Verbalphrasen heraus, ihrem Aufbau können sie kaum dienen, allenfalls ihrer Übung. Nur ganz selten sind Medien zu finden, die eine Aussage in ihrem linearen Links-Rechts-Aufbau NP, V, NP<sub>Dat</sub>/NP<sub>Akk</sub> verdeutlichen und aufbauen.

Schließt man vom Markt auf die Theorie, scheinen die Operationen am Verb von den Medienproduzenten nicht als Problem erkannt zu sein. Ihnen ist zugute zu halten, daß sich dieser Brennpunkt der Dysgrammatikertherapie auch nur schwer veranschaulichen läßt. Aus der Lückenhaftigkeit des Medienangebots und aus den hier niedergelegten Überlegungen sollte sich auch in der letzten Ecke unserer Fachkollegenschaft die Einsicht durchsetzen, daß die pädagogische Förderung dysgrammatisch sprechender Kinder mehr ist als das dauernde Hinüberreichen von Sprache in Dosen.

#### 3.2.2.3. Veranschaulichungen

Es zeigt sich, daß die Methoden des situationsgebundenen Sprachverhaltens ein unverzichtbarer Bestandteil des Handlungsrepertoires eines Sprachbehindertenpädagogen sind. Aber sie reichen nicht aus. Morpho-syntaktische Muster sind mit wenigen Ausnahmen inhalts- und situationsunspezifisch und formal. Die Wirkung von Spielsituationen und Medien liegt im gehäuften Angebot der Struktur. Deren Erwerb bleibt ein spontaner und kreativer Akt des Kindes. Die geschilderten Methoden sind demnach um Verfahren zu ergänzen, die



die Strukturen noch prägnanter hervorheben und spezifische Lernergebnisse noch wahrscheinlicher machen. Dieses leistet die Veranschaulichungsmethode.

#### Veranschaulichungsmöglichkeiten

In der Geschichte der Dysgrammatismustherapie sind Veranschaulichungen keineswegs selten. Sie sind ein Element sprachtherapeutischer Handlungserfahrung. Bei der Therapie des Entwicklungsdysgrammatismus kann im Unterschied zur Therapie des Dysgrammatismus im Rahmen der Aphasie nicht auf schriftsprachliche Vorerfahrungen zurückgegriffen werden. Für die Darstellung von morpho-syntaktischen Mustern ist dieses kein Nachteil. Die Schriftsprache gibt nicht die Grammatik, sondern die Lautung wieder. Die Orthographie ist zwar auch grammatisch geregelt, Hauptgestaltungsprinzip ist aber die Wiedergabe der sprachlichen Klanggestalt.

#### Veranschaulichungen durch Zeichen

Soweit sich grammatische, genauer morphologische Regelungen in Lauten widerspiegeln, sind sie in die vorausgegangenen Veranschaulichungen bereits als Laut eingegangen. Ein Kind muß die Repräsentation der 3. Person Singular als t-Laut am Verbstamm lernen. Dann kann der Buchstabe »t« auch gleich schriftsprachlich in der Hilfe erscheinen. Der Verbstamm selber ist semantisch und phonisch bis auf einen möglichen Stammvokalwechsel belanglos. Er kann als Leerstelle erscheinen. Ein Vokalwechsel wird durch ein Umlautzeichen angedeutet.

er	sie	es	
d er	d ie	d as	
ein	ein e	ein	
kein er	kein e	kein	
w er	w as		

Abb. 6: Veranschaulichung der Kongruenzregelung in der 3. Person Singular Präsens durch Platzhalter und t-Laut

Häufig wiederkommende und deshalb grammatisch wichtige Fügteile wie Artikel, Pronomen und ausgewählte Hilfsverben können durch Zeichen wiedergegeben werden. So können die schwer zu erlernenden Kongruenzoperationen in der Nominal- und Verbalphrase durch Veranschaulichungen ihre Informationsüberfülle verlieren.

Zwischen NP<sub>Nom</sub> und V, also zwischen Subjekt und Prädikat, besteht eine Kongruenz nach Numerus und Person. Die folgende Abbildung veranschaulicht durch Zeichen/Buchstaben-Kombinationen die Regelungen für Voll- und Hilfsverben.

	Vollverben	sein	haben	werden
ich	_____e	<u>b</u> __n	⊙be	→ e
du	_____st	<u>b</u> __st	⊙st	→ i st
er sie es	_____t	<u>=</u> st	⊙t	→ i
wir	_____en	<u>=</u> en	⊙ben	→ en
ihr	_____t	<u>u</u> en	⊙bt	→ et
sie	_____en	<u>=</u> en	⊙ben	→ en

Abb. 7: Veranschaulichung der Kongruenzregelung bei Voll- und Hilfsverben

### Veranschaulichungen durch topische Hilfen

Von Regelungen, die am Wort erscheinen (Vorsilbe, Endung, Stammänderung), sind Stellungenregelungen zu unterscheiden. Stellungenregelungen betreffen mehrere Elemente, sind also der Wortebene übergeordnet. Sie sind durch topische Hilfen darzustellen. Diese Hilfen müssen in der Fläche von oben nach unten hierarchisiert sein und sich von links nach rechts ausdehnen.

#### Klotzreihen

Häufig reicht eine Klotz- oder Muggelsteinreihe oder die Zuhilfenahme der Finger aus. Durch die Verbindung von Berührung des Klötzchens und wortweisem Sprechen wird die Aufmerksamkeit auf die Elemente, auf die Reihung oder auf ein einzelnes Wort gelegt. Das Kind spricht:



Abb. 8: Zuordnung von Wort und Stein in der Muggelsteinreihe

Der Therapeut zeigt wortlos oder mit einem Kommentar auf den vorletzten Klotz und lenkt so die Aufmerksamkeit des Kindes gezielt auf die falsche Genuswahl. Der Therapeut kann durch Wahl anderer Formate einzelne Strukturen herausheben. Er kann im obigen Beispiel den letzten Klotz durch eine Dose ersetzen, in die Bilder von Spielobjekten nach korrekter Satzbildung eingeworfen werden können, oder er kann jede korrekte Präposition-Artikelreihe durch einen Muggelstein belohnen, den er an die vorletzte Position legt.

Wegen ihrer Neutralität können Klotzreihen vielfältige Platzhalterfunktionen übernehmen. Differenzierter, aber auch schwieriger zu erlernen sind Darstellungen mit Hilfe von Legosteinen. Ohne den hierarchischen Satzmodellüberbau der Satztaschen zählen sie auch zu den reihenden Hilfen.

#### Satztaschen

Satztaschen sind die einzigen zur Zeit verfügbaren Veranschaulichungen, die hierarchisch und linear gegliedert sind. Dazu werden die bereits beschriebenen Satzmodelle als Baumdiagramme nach der Darstellungsweise der Konstituentenstrukturgrammatik aufgebaut.

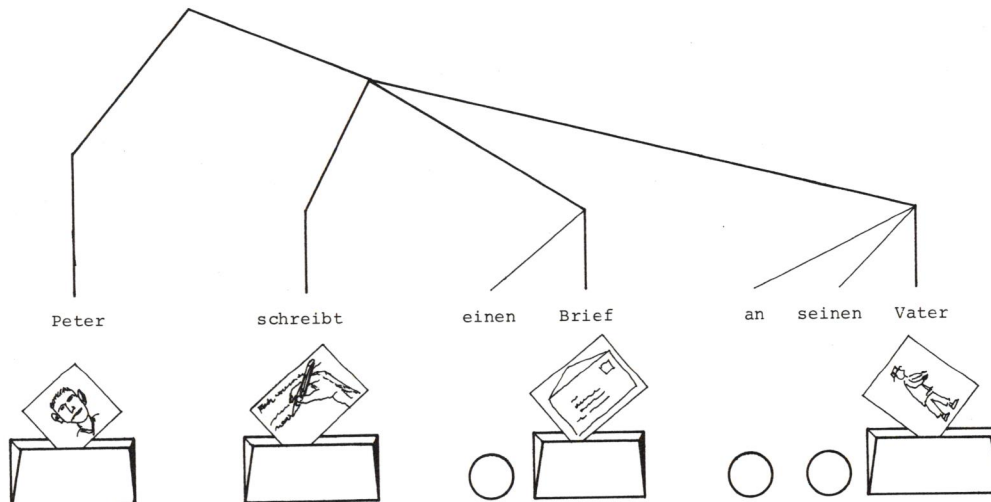


Abb. 9: Satztasche der Stufe 4b



Selbstverständlich werden Kindern gegenüber die grammatischen Kürzel nicht verwendet. Werden in die »Taschen« unterschiedliche bildliche Darstellungen geschoben, können verschiedene Sätze strukturgeleitet erzeugt werden. Zusammen mit der Kongruenztafel kann der größte Teil kindlicher Texte hinsichtlich seiner morpho-syntaktischen Regelungen veranschaulicht werden. Die Darstellung der Tätigkeiten muß in merkmalsarmen Piktogrammen erfolgen.

Die topische Hilfe der Satztafelmethode ist besonders für die Veranschaulichung der Verbklammer, also für die Stellung des finiten und infiniten Verbs geeignet.

Eine Eigentümlichkeit des Deutschen liegt in der Aufteilung der Verbkonstruktion und in dem Einschub der Nominalphrase der Verbalphrase in die entstehende Lücke.

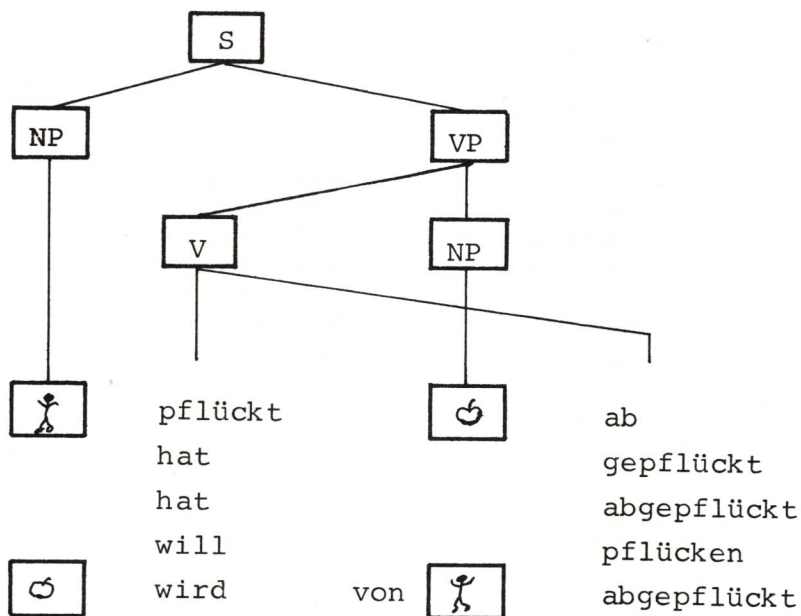


Abb. 10: Die Verbklammer

Dysgrammatisch sprechende Kinder stellen häufig das Verb in infinitiver Form, also ungebeugt, an das Ende der Aussage.

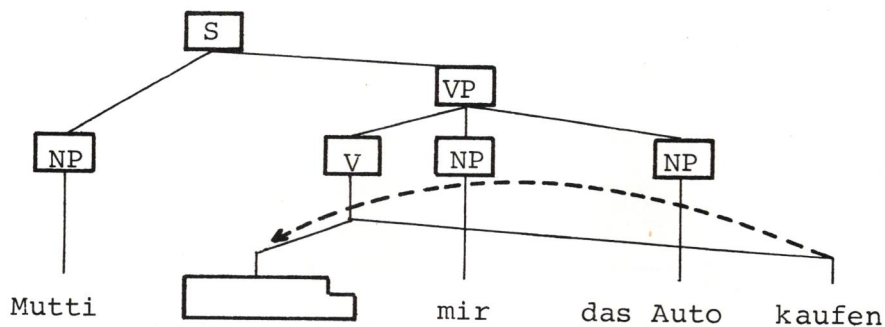


Abb. 11: Verlagerung des Verbs in den Kongruenzhof des Nomen bei dysgrammatischer Sprache

Wird das Kind durch eine entsprechende Veranschaulichung veranlaßt, die Verbalphrase zu drehen, gerät das Verb in die Nähe der NP<sub>Nom</sub> und damit in ihren Kongruenzhof. Nach den Erfahrungen des Autors führt allein diese Drehung schon häufig zu korrekten Kongruenzoperationen.

#### Psycholinguistische Voraussetzungen für das Verständnis von Veranschaulichungen

Der psycholinguistische Stellenwert von Veranschaulichungen ergibt sich aus dem iuxtrastrukturellen Verhältnis von kognitiven und sprachgebundenen Mustern. Die kognitive Musterbildung in Handlungssituationen geht dem Auffinden von Mustern in der Sprache voraus. Darüber hinaus sind sprachspezifische Muster zu erwerben. Nach dem hier vertretenen Spracherwerbskonzept liegen allgemeine, sprachspezifische Muster unter sprachlichen Regelungen. Diese allgemeinen Muster und Operationen bestimmen zusammen mit adaptiven Lernprozessen das Regellernen. Sollen Veranschaulichungen wirksam sein, muß das Kind über allgemeine Muster verfügen und genügend lern- und adaptionsfähig sein. Dazu einige Beispiele:

Veranschaulichungen »spielen« mit der Sprache. Das Kind muß soweit wahrnehmungsunabhängig vorgehen können, daß es mit internen Modellen, d.h. auf der Vorstellungsebene, arbeiten kann. Die Kategoriebildung im Genus-Kasus-Artikel-Bereich baut auf dem Vermögen zur Bildung formaler Kategorien und Relationen auf (vorsprachlicher Bereich: eckig, rot, rau, glatt; sprachlicher Bereich: Bildung von Wortklassen und Wortunterklassen). Die Benutzung der grammatischen Zeiten setzt einen aktiven Umgang mit realen Zeitmodellen voraus. Die Nutzung der topischen Hilfen von Aussagen und Satzmodellen setzt entwickelte Simultan- und Sukzessivstrategien voraus.

#### Der pädagogische Stellenwert von Veranschaulichungen

Die zur Unterstützung der gering entwickelten eigenständigen Strukturbildung erforderlichen Veranschaulichungen treten im Laufe der Regeldifferenzierung zurück hinter die Beherrschung der Regel selber. Veranschaulichungen sind Starthilfen. Sie vergegenwärtigen unanschauliche Sprachregelungen. Durch eine prägnante Darstellung wird das dem Kind Faßbare herausgearbeitet. Hat diese Veranschaulichung den Anstoß für entsprechende Regeleinsichten gegeben, wird sie abgelöst oder dient allenfalls als mnemotechnische Hilfe.

#### Literatur

- Grebe, P.: Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim 1966.  
Grimm, H.: Strukturanalytische Untersuchungen der Kindersprache. Bern-Stuttgart-Wien 1973.  
Homburg, G.: Die Pädagogik der Sprachbehinderten. Rheinstetten 1978.  
Kloster-Jensen, M.: Ein Sprachmodell für Diagnose und Therapie. Sprache — Stimme — Gehör 5 (1981) 5, S. 65—68.  
Kilens, K.: Die Behandlung von Sprachentwicklungsstörungen. In: Knura/Neumann (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin (West) 1980, S. 174—208.  
Knura, G.: Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura/Neumann (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin (West) 1980, S. 3—66.  
Nußbeck, S.: Beschreibung und Altersnormen der Sprachentwicklung. In: Knura/Neumann (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin (West) 1980, S. 653—667.  
Rosemann, H.: Intelligenztheorien. Hamburg 1979.  
Scholz, J.: Sprachwissenschaftliche Aspekte. In: Knura/Neumann (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin (West) 1980, S. 621—649.  
Wahmhoff, S.: Inneres Sprechen. Weinheim-Basel 1980.  
Wetzel, F. G.: Kognitive Psychologie. Weinheim-Basel 1980.

#### Anschrift des Verfassers:

Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 2863 Platjenwerbe b. Bremen.



Hans-Joachim Motsch, Fribourg (CH)

## Theorien des Stotterns am Ende?

### Zusammenfassung

Die erschreckende Diskrepanz zwischen richtungsloser Theorienpluralität einerseits und auf dem Boden dieser theoretischen Verunsicherung entstandenen Therapienexplosion andererseits führt zur Frage, in welche Richtung eine Neuorientierung zu erwarten ist. Der Autor skizziert die Phasen der Theoriebildung und faßt die Ergebnisse organischer, psychischer und sozialer Devianzforschung zusammen. Zwingendes Ergebnis dieser Reexamination der Theoriebildungs- und Forschungsbemühungen des letzten Jahrhunderts ist das Postulat idiographischer Theoriebildung: individuelle Betrachtung des Stotternden als stringent integrativer Ansatz theoretischer und therapeutischer Neuorientierung.

### 1. Problemstellung

»Die Ursachen des Stotterns kennt doch immer noch keiner!« Diese Aussage eines Stottertherapeuten auf einer Zusammenkunft europäischer Stotterertherapeuten in Hamburg 1978 blieb unwidersprochen im Raum stehen, obwohl alle Zuhörer einesteils langjährige Forscher auf dem Gebiet des Stotterns oder aber erfahrene Stotterertherapeuten waren. Einzig ein gewisses Unbehagen breitete sich aus und ließ jeden erkennen, daß er durch das Akzeptieren dieser Äußerung das Eingeständnis theorieloser Tätigkeit ablegte — ein Eingeständnis therapeutischer Tätigkeit, die, solange sie erfolgreich bleibt, sich selbst rechtfertigt, Eingeständnis einer problematischen Tätigkeit, wenn der Erfolg ausbleibt.

Existieren denn keine »gescheiterten Bücher«, in denen wir nachlesen könnten, was das »Wesen des Stotterns« ist, oder hat man zuwenig Zeit gehabt, das Stottern zu erforschen? Es gibt viele Bücher, und es wurde bereits viel geforscht — beinahe muß man sagen, wir haben zu viele Bücher und zu viele Forscher, die sich nicht einig sind: Forscher, die sich aufspalten über unterschiedliche Berufsgruppen, unterschiedliche Schulen und Lehrmeinungen, Theoretiker, die den nach der »Wahrheit über das Stottern« Suchenden oder, um etwas bescheidener zu werden, nach einer sinnvollen Hilfe für Stotternde Suchenden in einem Chaos wissenschaftlicher Terminologie und Hypothesenbildung auf sich selbst zurückwerfen.

Gibt es keine Theorie, die das erfüllt, was von einer »guten Theorie« zu erwarten ist — eine Theorie, die klare Aussagen macht über die Entstehung des Stotterns, die weitere Entwicklung nach der Entstehung und vor allem über die Veränderbarkeit durch erzieherische oder therapeutische Eingriffe? Scheinbar nicht. So scheint zuzutreffen, was *Homburg* in seiner »Pädagogik der Sprachbehinderten« schreibt: »Die Stotterer-Frage ist die peinlichste Frage an die Sprachbehindertenpädagogik. Sie kann sich diesem Gegenstand gegenüber nur mühsam als Wissenschaft konstituieren, weil sie es nicht geschafft hat, die Frage nach dem Wesen des Stotterns zu erklären« (*Homburg* 1978, S. 8). Therapeutische Konsequenz des seit der Beschäftigung mit dem Stottern immer breiter werdenden Theorienspektrums waren bereits immer schon mehrere gleichzeitig vertretene Therapieansichten. In letzter Zeit macht sich aber eine Tendenz der Theorieablehnung bemerkbar, welche geradezu zu einer Explosion therapeutischer Methoden geführt hat. Prof. *Breuninger* aus Tübingen nannte Ende letzten Jahres die Zahl von über 220 wissenschaftlich anerkannten Therapiemethoden. In diesem Gemischtwarenladen für Therapien stecken in letzter Zeit immer mehr sogenannte theorieleose Therapien mit dem Aufdruck »Allheilmittel«. Eine gefährliche Tendenz, welche in der Praxis der Stottererbehandlung »zu einem niedrigen Handlungsniveau auf der Ebene von Versuch und Irrtum (geführt hat), ohne daß feststeht, was eigentlich als Erfolg gelten soll« (*Homburg* 1978, S. 159—160). Wie steht es mit den Theorien des Stotterns, wenn es soweit kommen konnte — sind sie am Ende?



Diese Frage wird nachfolgend zu beantworten versucht. In einem ersten Teil werden die einzelnen Phasen der Theoriebildung charakterisiert. Danach werden die Ergebnisse der Forschungsbemühungen referiert, in welchen versucht wurde, Abweichungen entweder in der organischen oder psychischen Organisation des Stotternden selbst oder aber Abweichungen im sozialen Umfeld (vor allem in der Familie) nachzuweisen. Darauf aufbauend wird die Frage beantwortet werden müssen, wie kann es weitergehen, wo liegt die Neuorientierung im theoretischen Feld, und welche Konsequenzen bringt diese für die diagnostisch-therapeutische Arbeit mit Stotternden?

## 2. Phasen der Theoriebildung

### 2.1. Phase der gegensätzlichen Positionen

Die erste Phase der vorwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Stottern war gekennzeichnet durch die Suche nach dem ursächlichen Faktor des Stotterns — eine Suche, die im Rückblick naiv erscheinen könnte und deren Ergebnisse heute erstauen, befremden oder belustigen.

Beispielsweise Hieronymus *Mercurialis* (16. Jahrhundert): These vom zu hohen Feuchtigkeitsgehalt des Körpers; *Arnott* (19. Jahrhundert): These vom Krampf der Stimmbandmuskeln, These vom angewachsenen Zungenbändchen oder *Dieffenbach* mit seiner These der zu großen Zunge (vgl. *Rieber/Wollock* 1977).

Diese Beispiele zeigen zweierlei: erstens, daß man von Beginn an und bis in unser Jahrhundert insbesondere im Berufslager der Mediziner die Verursachung eingeschränkt im organischen Bereich vermutete, ohne an eine psychische Komponente des Stotterns zu denken, zweitens aber auch die interessante Tatsache, daß man immer wieder dem Fehler unterlag, das Symptom als Erklärung des Symptoms anzugeben, d. h., das hörbare Phänomen Stottern durch die Beschreibung der respiratorisch-phonatorisch-artikulatorischen Abweichungen dessen, der dieses Phänomen hervorbringt, erklären zu wollen: Aussagentypen, welche bestenfalls Beschreibungscharakter haben, welche zur Erklärung allerdings nichts beitragen können.

Aus diesen Ansätzen entstanden die sogenannten Organtheorien oder somatogenetischen Theorien des Stotterns. Ebenfalls im 19. Jahrhundert beginnend fand eine andere Position immer mehr Anhänger, eine ebenso eingeschränkte und monokausale Position, welche vorab alle organische Beteiligung ablehnte und glaubte, die Ursache des Stotterns im ausschließlich psychischen Bereich lokalisieren zu können. Die Weiterentwicklung dieser Position führte zu den Neurosetheorien des Stotterns, in welchen der organische Bereich weitgehend nur als *locus minimae resistentiae* berücksichtigt wurde.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Die Phase der gegensätzlichen Positionen war gekennzeichnet durch die Suche nach dem ursächlichen Faktor einerseits im organischen Bereich — andererseits im psychischen Bereich. Gesamthaft gesehen wurde diese Phase Ende des 19. Jahrhunderts, endgültig aber zu Beginn des 20. Jahrhunderts abgelöst durch die Phase der Annäherung der Positionen, wobei bereits hier darauf verwiesen werden muß, daß einzelne Theoretiker und auch Therapeuten in ihrem Denken in einzelnen der genannten Phasen steckengeblieben sind und andere hin und wieder neu mit Denkmodellen aus diesen Phasen aufwarten.

### 2.2. Phase der Annäherung

Eingeleitet durch die fortschreitende Erforschung des Phänomens, welche in beiden Lagern dazu führte, die Tragfähigkeit der aufgestellten Hypothesen in Frage zu stellen, unterstützt aber auch durch die immer noch unbefriedigend bleibenden Therapieerfolge auf der Basis dieser Hypothesen, kam es zu einer Annäherung der Positionen in dem Sinn, daß man den Schwerpunkt zwar immer noch hier im zentral-organischen und dort im psychisch-reaktiven Bereich sah, aber den Einfluß des jeweils zuvor ausgeklammerten Teils in der Verursachung



und auch in der Entwicklung mitberücksichtigte. So etwa sehen die »klassischen Theorien« nach der Jahrhundertwende aus: ein mehr oder weniger großer Anteil psychischer Verursachung — ein mehr oder weniger großer Anteil organischer Verursachung. Beispiele dafür liefern die Theorie der Berliner Schule (*Gutzmann, A., Gutzmann, H. sen. und jun.*), die Theorien von *Liebmann, Froeschels* u. a. Der Höhepunkt dieser Annäherungsphase kann im europäischen Raum mit der Lehrmeinung der Prager Schule bezeichnet werden. *Seeman* (1969, S. 291—292) gab seine anfängliche Suche nach pathologisch-anatomischen Veränderungen zugunsten der Annahme funktioneller, dynamischer Abweichungen auf, welche durch affektive Zustände, Konfliktsituationen usw. hervorgerufen werden. *Seeman* vertrat somit eine multifaktorielle Betrachtungsweise, in welcher Platz war für Ursachen- und Beeinflussungshypothesen aus dem psychischen, organischen und bereits andeutungsweise aus dem sozialen Bereich.

Enttäuschen mußte die Erfahrung, daß die kombinierte Therapie (logopädische Übungsbehandlung + Psychotherapie + medikamentöse Behandlung), welche sich aus der multifaktoriellen Betrachtungsweise ableitete, nicht in erwartetem Maße zu Erfolgen führte. Es war u. E. der vermehrten Rezeption anglo-amerikanischer Autoren zuzuschreiben, daß in den sechziger Jahren unseres Jahrhunderts die multifaktorielle Betrachtungsweise unter Beschuß geriet. Insbesondere die IOWA-Schule mit *van Riper* (vgl. 1971, 1973) an der Spitze machte deutlich, daß eine multifaktorielle Betrachtungsweise zuwenig Erklärungs-, Verlaufs- und Veränderungswissen lieferte, um für den einzelnen Stotternden sinnvolle Aussagen machen zu können. Die Annahme des Zusammenwirkens aller angenommenen Faktoren — psychischer, organischer, konstitutioneller, hereditärer und sozialer — ist zu allgemein, um falsch sein zu können, sie ist aber auch zu allgemein, um sinnvolle Ableitungen zu erlauben.

### 2.3. Phase der Aufspaltung des Gegenstandes

Es zeigte sich nun eine Ernüchterung dergestalt, daß man es aufgab, von *dem* Stottern als Phänomen zu sprechen. Auch gab man es auf, nach *dem* Wesen des Stotterns zu suchen, nach *einem* Wesen. Man war andererseits so optimistisch zu glauben, daß man unterschiedliche Bedingungs- und Verlaufsformen isolieren und trennscharf unterscheiden könne, man suchte also mehrere Wesen des Stotterns, um sagen zu können, bei den Stotternden 1 bis 10 Wesen A, bei den Stotternden 11 bis 20 Wesen B usw. Für Wesen A hätte man dann die Therapie a, für Wesen B die Therapie b usw. Die Unterteilung verschiedener Formen des Stotterns von *van Riper* in sogenannte Trucks (insgesamt benannte er sieben solcher Trucks) war also kennzeichnend für diese Phase der Aufspaltung des Gegenstandes. Ablösung des aussageschwachen multifaktoriellen Denkens durch ein differentielles Denken, das differenzierte zwischen mehreren Klassen von Stotternden, wobei diese Klassen definiert waren durch unterschiedliche Verursachung, vorausgesagt waren als unterschiedlich verlaufend und zu unterschiedlichen therapeutischen Konsequenzen führen sollten. Im deutschen Raum war es *Böhme* (1977), welcher den differenziertesten Ansatz vortrug, in dem er über zehn unterschiedliche Klassen vorstellte: Fixiertes Entwicklungsstottern, Stottern bei Sprachschwäche, Stottern bei linguistischer Frühreife, Stottern bei minimaler zerebraler Dysfunktion, psychogenes, automatisiertes Stotter-Syndrom usw. Er war so optimistisch, anzunehmen, daß eine eindeutige Einordnung in eine dieser Klassen möglich sei und dann zu einer dieser Klasse entsprechenden spezifischen Therapie führen würde. Bei näherer Betrachtung dieser Kategorien beschleicht einen sofort der Verdacht, daß dummerweise mehrere dieser Klassenmerkmale gleichzeitig auf einen Stotternden zutreffen könnten, so daß es bei zehn Klassen bereits über Hunderte von möglichen Kombinationen geben könnte. Existieren für jede dieser Kombinationen spezifische Therapien — oder ist es vielleicht in einzelnen Fällen nicht einmal möglich, eine eindeutige Einordnung vorzunehmen? Auch dafür hat *Böhme* (1977, S. 36—37) eine Kategorie (»Automatisiertes

Stotter-Syndrom bei unbekannter Ursache«). Spätestens hier muß es einem unbehaglich werden, stehen wir doch vor der Gefahr, alle Stotternden, die nicht mit großer Eindeutigkeit einer der Kategorien zugeordnet werden können (wie das beispielsweise für »organisches Stottern« im Sinne einer Redestörung bei extrapyramidalen Erkrankungen noch möglich ist) in der letztgenannten Gruppe unterzubringen. Wo bleibt dann die spezifisch-therapeutische Konsequenz?

#### 2.4. Phase der Desorientiertheit und Theoriefeindlichkeit

Diese oder ähnliche Überlegungen müssen es gewesen sein, die ab Mitte der siebziger Jahre eine Phase der Desorientiertheit, ja geradezu eine Phase der Theoriefeindlichkeit eingeleitet haben. Theoriefeindlichkeit im therapeutischen Raum, verständlich aufgrund der Enttäuschung durch den Stand der Theoriebildung, verständlich auch aufgrund der Verwirrung durch viele teils gegensätzliche Ansätze. Therapeutische Konsequenz dieser Theoriefeindlichkeit: pragmatisches Vorgehen nach eigenem Gutdünken. Theorieskepsis äußerte auch *Sheehan*, der meinte, es sei kein Fachvertreter glaubwürdig, welcher länger als fünf Jahre die gleiche Theorie des Stotterns vertritt. Massive Theoriefeindlichkeit also auch unter Wissenschaftlern, wie anders kann der harte Angriff von *Wingate* verstanden werden, der sagt: Theorien des Stotterns hätten die Erkenntnis mehr behindert als erleichtert, sie hätten mehr Unfug als Gutes angerichtet, sie seien nicht besser als Märchen oder Mythen (vgl. *Wingate* 1977). An diesem Punkt befinden wir uns heute:

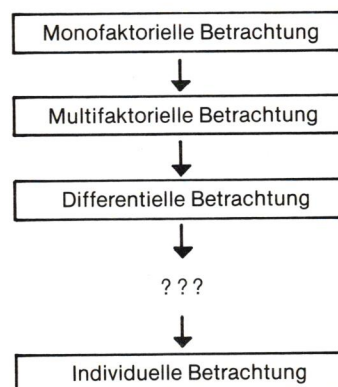


Abb. 1: Phasen der Theoriebildung

Der Weg der Theoriebildung führte über monofaktorielle Betrachtungen in der Phase der gegensätzlichen Positionen zur multifaktoriellen Betrachtung in der Phase der Annäherung, von dieser zur differentiellen Betrachtung in der Phase der Aufspaltung des Gegenstandes. Das Resultat bleibt unbefriedigend. An diesem Punkt müssen die Ergebnisse der Forschungstätigkeit bezüglich der drei Fragen in die Überlegungen hineingenommen werden:

- Gibt es organische Abweichungen bei Stotternden?
- Gibt es psychische Abweichungen bei Stotternden?
- Gibt es Abweichungen im Erziehungsrahmen von Stotternden?

### 3. Stand der Devianzforschung

#### 3.1. Organische Devianzforschung

Forschungsvorhaben zur Abklärung der Frage organischer Abweichungen wurden vor allem in osteuropäischen Staaten verwirklicht. Mit unterschiedlichen Methoden, Instrumenten und Forschungsdesigns suchte man nach Abweichungen der Hirnrindenfunktion, der



Hemisphärendominanz, der Stammhirnfunktion, der Stoffwechselfunktion u. a. Diese Forschungsbemühungen wären kritisierbar unter Aspekten der Stichprobenwahl (beispielsweise gingen mehrfach Polterer in die Stichproben ein), der Stichprobengröße (beispielsweise  $N = 3$  bis 10 Vpn.) und der oft voreiligen Interpretation der Ergebnisse (z. B. bei EEG-Grenzbefunden). Aber selbst wenn man diese methodologische Kritik außer acht läßt, bleibt das Resultat gesamthaft klar:

- a) Es konnte keine interindividuelle organisch-physiologische Pathologie bei Stotternden gefunden werden.
- b) Gefundene Differenzen (in dem Sinne, daß ein größerer Anteil der Stotternden — bezogen auf die nichtstotternde Kontrollgruppe — eine Reaktion, ein Merkmal in erhöhtem Maße zeigte) wurden weitgehend einheitlich nicht als physiologische Andersartigkeit interpretiert, sondern als Reaktionen, welche durch einen erhöhten, gelernten Streß hervorgerufen werden können (vgl. *Motsch* 1979, S. 150—152).

### 3.2. Psychische Devianzforschung

Ähnlich ging es in der Erforschung psychischer Abweichungen: Man erforschte auch hier mit unterschiedlichsten Methoden entweder gesamthaft die Persönlichkeitsstruktur oder einzelne abgrenzbare Phänomene wie Angst, Anpassungsfähigkeit, Rollenverhalten, Motivation, Intelligenz, Konzentrationsfähigkeit und anderes mehr. Auch hier konnte man

- a) keine spezifischen und interindividuellen Veränderungen der Gesamtpersönlichkeit noch einzelner Teilbereiche dieser Persönlichkeit finden. Im Gegenteil: Auffällig war die überraschend hohe Variabilität der Reaktionen der Stotternden auf gleiche Test- oder Experimentalbedingungen.
- b) Bei längerzeitig Stotternden hingegen, d. h. bei älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, ließen sich zwei gegensätzliche Beobachtungen bezüglich der Einstellungen und des Verhaltens machen: Die eine Gruppe zeigte aktives bis aggressives Verhalten, wohingegen die zweite Gruppe passives bis gehemmttes Verhalten zeigte. Die eine Gruppe versuchte vermehrt, Stottern zu kompensieren, z. B. durch Leistungen in anderen Bereichen, die anderen resignierten und reagierten mit Leistungsreduktion. In der Mitte zwischen diesen Polen befanden sich wenige Stotternde — und zwar die wenigen, welche ihre Behinderung akzeptiert hatten und »normal trotz Stottern« zu leben versuchten.

Diese Verhaltensauffälligkeiten (einerseits aggressiv — andererseits gehemmt) stellten sich in fast allen Fällen nicht als verursachende oder disponierende Faktoren des Stotterns heraus, sondern als Versuche der Stotternden, sich mit ihrem Stottern zu arrangieren, und als Ergebnisse dieser zumeist gescheiterten Versuche — oder noch klarer formuliert: Diese Verhaltensweisen sind erst nach dem Stottern aufgetreten und nicht a priori Persönlichkeitsmerkmale von Stotternden, wie bis anhin behauptet wurde (vgl. *Motsch* 1979, S. 50 ff.).

### 3.3. Soziale Devianzforschung

Mit der von *Johnson* in den fünfziger Jahren vorgetragenen »diagnosogenen Theorie« des Stotterns — deren Grundaussage derart zu verstehen ist, daß Stottern erst durch die Feststellung insbesondere der Eltern, ihr Kind stottere, existent wird und die Verschlimmerungen der Symptomatik im weiteren Verlauf Versuche des Kindes sind, das Stottern, welches die Eltern diagnostiziert haben, nicht zeigen zu müssen —, spätestens mit dieser Theorie rückte die Familie ins Blickfeld der Forschung. Neurose- und Entwicklungstheoretiker versuchten den Nachweis eines »neurotisierenden Milieus« zu erbringen.

Resultat dieser familiären Devianzforschung: Obwohl nicht gänzlich unwidersprochen, deutet sich an, daß in vielen Fällen die Erziehungshaltung von Eltern Stotternder dadurch gekennzeichnet zu sein scheint, daß diese — oftmals auf dem Hintergrund eigener Probleme der Eltern — Eigeninitiativen des Kindes erschwert oder unterdrückt, Verunsicherung er-

zeugt und somit die Selbstentfaltung (insbesondere im Sinne einer zunehmenden Selbstbehauptung und Selbstsicherheit) gefährdet.

Trotz dieser übereinstimmenden Aussagen, wie sie von *Pietrowicz* (1962), *Dannenberg* (1967), *Westrich* (1971) oder *Wyatt* (1973) gestützt werden, wäre es sicherlich falsch, jetzt voreilig und einseitig die »Schuld des Stotterns des Kindes« in gestörten Familienbezügen lokalisieren zu wollen.

Wo ist nun aber der Ausweg aus diesem augenscheinlichen Theoriedilemma zu suchen? Bei der Suche nach dem »Typ des Stotterers« hat man den stotternden Menschen aus den Augen verloren. Die Suche nach einer bei allen Stotternden vorfindbaren Gesetzmäßigkeit hat den Blick für die Individualität jedes einzelnen Stotternden verbaut. So ging die bisherige Theoriebildung von einem physikalischen Menschenbild aus, von der Annahme, jeder Mensch funktioniere im großen und ganzen gleich und sein Funktionieren lasse sich auf einige wenige generelle Gesetze zurückführen. Die Mannigfaltigkeit verschiedener Verhaltensweisen wurde auf eine nie gefundene interindividuelle Gesetzmäßigkeit zu reduzieren versucht.

#### 4. Idiographische Theoriebildung als Neuorientierung

Dieser nomothetischen Theoriebildung steht die idiographische Theoriebildung entgegen, welche die Einzigartigkeit des Individuums postuliert. *Thomae* schreibt dazu in seinem Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie: »Versuche, Persönlichkeit zu definieren, scheitern, was bleibt, ist das Individuum und seine einzigartige Reaktion« (*Thomae* 1968, S. 8 f.).

Was bedeutet idiographische Theoriebildung für das Phänomen Stottern konkret?

- a) Idiographische Theoriebildung gibt den Anspruch auf, für alle Stotternden geltende Aussagen zu machen.
- b) Sie stellt die Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten fest, welche in der Verursachung und Beeinflussung des Phänomens Stottern wirksam sind.
- c) Bei jedem stotternden Menschen ist alsdann individuell festzustellen, welche der möglichen Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten wirksam sind, d. h., jedem Stotternden wird ein individuelles Bedingungsgefüge seines Stotterns zugestanden, welches ihn von anderen Stotternden unterscheidet.

Bevor Aussagen über die therapeutischen Konsequenzen dieser Neuorientierung gemacht werden, soll nochmals verdeutlicht werden, daß sich diese Weiterentwicklung schon in früheren Phasen der Theoriebildung anbahnte und somit fast eine entwicklungsimmanente Lösung des Problems darstellt.

Der Aussagetypus der multifaktoriellen Betrachtungsweise (Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren) beinhaltet bereits eine individuelle Ausprägung dieser Faktoren. Unbefriedigend blieb er, weil die angenommenen Faktoren nicht befriedigten (insbesondere unvollständig blieben), weil das Zusammenwirken dieser Faktoren unklar blieb (im Sinne fehlender Gesetzmäßigkeit) und folglich auch unklar bleiben mußte, wie angenommene Faktorenkonstellationen therapeutisch/erzieherisch beeinflußt werden sollten.

Die Weiterentwicklung zur differentiellen Betrachtung ging von der zutreffenden Prämisse aus, daß in der Tat unterschiedliche, teilweise völlig anders verlaufende Formen des Stotterns auftreten. Unbefriedigend blieb sie, weil sich die aufgestellten Kategorien (ob es jetzt vier, sieben oder zehn waren) als wiederum zu wenig differenziert erwiesen, um eine sinnvolle Einordnung aller Stotternden zu erlauben.

Eine fortlaufende Differenzierung der Kategorien bis hin zur völligen Differenzierung, wo für jeden Stotternden eine Kategorie, seine individuelle Kategorie, existiert, ist die folgerichtige Weiterentwicklung. An diesem Punkt sind wir dann bei der notwendigen individuellen Betrachtung des Stotterns angelangt.



## 5. Therapeutisch/erzieherische Konsequenzen

Der Annahme, das Aufgeben des typologischen Denkens stelle einen Verlust dar, dem Gefühl des Unbehagens vor so herausfordernder Individualisierung, ist die therapeutisch/erzieherische Realität entgegenzuhalten: In dieser Realität hatte man es immer mit Individuen mit ganz einmaligen Problemen und Schwierigkeiten zu tun und nicht mit dem in Lehrbüchern propagierten Stotterertyp.

Dieser Annahme ist aber auch der Gewinn entgegenzuhalten, der sich für den Stotternden ergibt, welcher nach der Erfassung seines individuellen Bedingungsgefüges eine individuelle und dennoch theoriegeleitete Therapie erwarten darf.

Die sich für den einzelnen Stotterertherapeuten ergebenden Konsequenzen dieser integrativen Betrachtungsweise sind:

- a) Der Therapeut muß über ein diagnostisches Instrumentarium verfügen, welches ihm erlaubt,
  - das Stottern des individuellen Stotternden zu analysieren,
  - dieses Stottern nicht nur als Redestörung, sondern auch als Sozialstörung zu erfassen.
- b) Er muß fähig sein, ausgehend von den individuell ermittelten Informationen Hypothesen über die Bedingtheit des Stotterns aufzustellen und zu begründen.
- c) Er muß über ein gewisses Spektrum einzelner therapeutischer Möglichkeiten verfügen, durch deren begründete Kombination er zumindest einem Großteil aller denkbaren individuellen Bedingungsgefügen therapeutisch gerecht werden kann.

Durch ein derartiges Vorgehen wird der Stotterertherapeut nicht weiterhin mehr oder weniger stereotyp an einer zumeist *ihm* passenden Therapieform kleben bleiben, sondern fähig sein, im ausgeführten Sinn jedem stotternden Individuum therapeutisch gerecht zu werden.

### Literatur

- Böhme, G.: Das Stotter-Syndrom. Bern 1977.
- Dannenberg, H. J.: Die Eltern von Stotterern, psychische Strukturmerkmale und Dynamismen. Berlin 1968.
- Homburg, G.: Die Pädagogik der Sprachbehinderten. Rheinstetten 1978.
- Johnson, W.: The Onset of Stuttering. Minneapolis 1969.
- Motsch, H. J.: Problemerkis Stottern. Theoretische und therapeutische Neuorientierung. Berlin 1979.
- Motsch, H. J.: Schweregradmessung, Therapieprozeßdarstellung, Therapieerfolgsmessung bei Stotterern. Möglichkeiten und Grenzen der Objektivierbarkeit. In: DGVT (Hrsg.): Klinische Psychologie. München 1979, S. 161—173.
- Motsch, H. J.: Was können Stotterer-Therapien leisten? Der Sprachheilpädagoge 12 (1980) 3, S. 52—62.
- Pietrowicz, B.: Die Persönlichkeitsstruktur von Stotterern verglichen mit der Persönlichkeitsstruktur ihrer Eltern. Die Sprachheilarbeit 7 (1962) 1, S. 133—139, und 7 (1962) 3, S. 226—228.
- Rieber, R. W., und Wollock, J.: The Historical Roots of the Theory and Therapy of Stuttering. Journ. of com. dis. 10 (1977) 1/2, S. 3—24.
- van Riper, Ch.: The Nature of Stuttering. Englewood Cliffs 1971.
- van Riper, Ch.: The Treatment of Stuttering. Englewood Cliffs 1973.
- Seeman, M.: Sprachstörungen bei Kindern. Berlin (Ost) 1969.
- Sheehan, J. G.: Stuttering. Research and Therapy. New York 1970.
- Thomae, H.: Das Individuum und seine Welt. Göttingen 1968.
- Westrich, E.: Der Stotterer. Psychologie und Therapie. Bonn 1971.
- Wingate, M. E.: The Relationship of Theory and Therapy in Stuttering. Journ. of com. dis. 10 (1977) 1/2, S. 37—45.
- Wyatt, G.: Entwicklungsstörungen der Sprachbildung und ihre Behandlung. Stuttgart 1973.
- Anschrift des Verfassers:  
Dr. Hans-Joachim Motsch, Leiter der Abt. Logopädie des Heilpädagogischen Institutes der Universität Freiburg (CH), Place du Collège 21, CH-1700 Fribourg.

Aus der Universitätsklinik und -Poliklinik  
für Hals-, Nasen- und Ohrenkranke Würzburg  
(Direktor: Prof. Dr. med. W. Kley)

Christian von Deuster, Würzburg

## Wie weit bestehen Zusammenhänge zwischen Artikulationsstörung und fehlerhafter Sprachlautwahrnehmung bei der Lautagnosieprüfung?

### Zusammenfassung

Es gibt mehrere Möglichkeiten, das Lautunterscheidungsvermögen bei Kindern zu überprüfen. Wie weit Zusammenhänge zwischen Artikulationsstörungen und fehlerhafter Sprachlautwahrnehmung bestehen, wird in der Literatur verschieden beantwortet. Eigene Untersuchungen zu dieser Frage lassen es ratsam erscheinen, an die Beurteilung des Lautunterscheidungsvermögens strenge Maßstäbe anzulegen. Nur eine einzige Wertung bei einem Prüfwort erscheint keinesfalls ausreichend. Unsere Befunde sprechen dafür, daß sich Lautfehldifferenzierungen weitgehend im Bereich der verammelten Laute abspielen.

Ein normales Hörvermögen ist eine wichtige Voraussetzung für einen spontanen Spracherwerb. Wesentlich in diesem Zusammenhang ist nicht nur eine intakte periphere Aufnahme und Umwandlung akustischer Reize, sondern auch eine regelrechte zentrale Verarbeitung der vom Hörorgan kommenden Impulse. Beeinträchtigungen der letzteren reichen von der akustischen Agnosie (Seelentaubheit) bis zur Unterscheidungsschwäche für Sprachlaute, fürwü *Seeman* etwa 1955 den Begriff der Lautagnosie in die Sprachheilkunde einführte.

Es leuchtet ein, daß Schwächen der auditiven Wahrnehmung Sprechfehler im Sinne des Stammelns zur Folge haben können. Da in der Literatur widersprüchliche Angaben über die Zusammenhänge zwischen Artikulationsstörung und fehlerhafter Sprachlautwahrnehmung zu finden sind, soll aufgrund eigener Untersuchungen zu diesem Problem Stellung genommen werden. So erscheint es beispielsweise nur schwer vorstellbar, daß ein Kind Laute immer regelrecht artikuliert, wenn es sie nicht vom Klang her differenzieren kann.

Einer der ältesten Lautunterscheidungstests stammt von *Travis* und *Rasmus* (1931). Die Autoren kombinierten sämtliche Laute der englischen Sprache zu 366 sinnfreien Laut- oder Silbenpaaren, wobei in 300 Paaren Konsonanten gegenübergestellt wurden und in 66 Vokale. Bei 331 Paaren waren die Laute oder Silben verschieden und bei 35 identisch. Normalsprechende und artikulationsgestörte Probanden zwischen fünf Jahren bis hin zum Erwachsenenalter hatten zu entscheiden, ob die vom Versuchsleiter vorgesprochenen Laut- oder Silbenpaare gleich oder verschieden klangen. Eine Fehleranalyse der 20 am meisten sprachgestörten Patienten ergab, daß in einem hohen Prozentsatz die nicht richtig erkannten Laute diejenigen waren, mit denen die Untersuchungspersonen Schwierigkeiten hatten. *Hall* (1938) untersuchte mit dem Travis-Rasmus-Test (1931) Volksschüler und Studenten mit funktionellen Artikulationsstörungen. Sie fand, daß die Lautunterscheidungsfehler keine Beziehung zu den Lautfehlbildungen hatten.

Im Prinzip ähnliche Testverfahren, teilweise auch als Wort-Bilder-Tests, wurden ebenfalls von anderen Autoren angegeben (z. B. *Hansen* 1944; *Schiefelbusch* und *Lindsey* 1958; L. und V. *Wheeler* 1954; *Wepman* 1958, 1960; *Haggard* et al. 1971).

Bei einer völlig anderen Untersuchungsmethode demonstriert der Versuchsleiter eine richtige und falsche Lautbildung (»Stimuli«). Die Versuchspersonen haben zu entscheiden, welche Artikulation korrekt und welche fehlerhaft ist (z. B. *Anderson* 1949; *Farquhar* 1961).



Einige Autoren des bisherigen Literaturüberblicks sowie andere Untersucher interessierten sich neben speziellen Problemen auch für die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen fehlerhafter Sprachlautwahrnehmung und Artikulationsstörung besteht. Viele Forscher nahmen einen solchen direkten Zusammenhang an, z. B. *Travis und Rasmus* (1931), *Anderson* (1949), *Kronvall und Diehl* (1954), *Schiefelbusch und Lindsey* (1958), *Wepman* (1960), *Cohen und Diehl* (1963), *Prins* (1963), *Sherman und Geith* (1967), *Haggard et al.* (1971). Andere Autoren, wie *Hall* (1938) oder *Hansen* (1944), konnten solche Befunde bei der Untersuchung von Studenten nicht erheben oder bestätigen.

*Weiner* (1967) gab einen Überblick über Lautunterscheidungstests in der amerikanischen Literatur. Er stellte zusammenfassend fest, daß mehrere Untersucher eine positive Beziehung zwischen Artikulationsstörung und Lautdifferenzierungsfehlern beobachteten, andere dagegen nicht. Manche hätten ein direktes Verhältnis bei Kindern unter neun Jahren gefunden. Die verschiedenen Untersuchungen unterscheiden sich durch mehrere Variablen wie Geschlecht, Intelligenz und soziale Faktoren, was nicht bei allen Autoren in gleicher Weise berücksichtigt sei. Unabhängig vom jeweiligen Testverfahren stellte *Weiner* (1967) eine fortschreitende Entwicklung der auditiven Unterscheidungsfähigkeit fest, die etwa um das achte Lebensjahr ihren Höhepunkt erreicht habe. Diese zentrale Leistung könne man jedoch nicht direkt beobachten. Es gebe kein definitives Kriterium, an dem ein Test mit diesen Fähigkeiten meßbar sei.

Im deutschen Schrifttum wurden teils ähnliche Untersuchungsverfahren (z. B. *Niemeyer* 1976) veröffentlicht, teils Wort-Bild-Kombinationen (z. B. *Schilling* 1961; *Schäfer* 1963; *Theiner* 1967; *Datko* 1972, 1974, 1978; *Breuer und Weuffen* 1977; *v. Deuster* 1978, 1979). Bei den letzteren unterscheiden sich Bildwortpaare nur durch die verstammelten Laute (z. B. Kanne—Tanne, Reiter—Leiter, Brot—Boot).

*Theiner* (1967, 1968) fand eine Übereinstimmung zwischen gestammelten und falsch differenzierten Lauten nur bei 57 Prozent ihrer untersuchten Kinder. Sie sagte jedoch gleichzeitig, daß sich einige wenige Begriffe in der Untersuchung als nicht günstig erwiesen hätten. Es bleibt daher die Frage offen, ob sich beim Weglassen dieser Begriffe möglicherweise ein anderes Übereinstimmungsverhältnis ergeben hätte. Die Befunde *Theiners* sind mit anderen aus der Literatur nicht direkt vergleichbar, da verschiedene Untersuchungsverfahren angewendet wurden. Nach dem Zeitbedarf von 20 Minuten für das Betrachten der Bilder und die eigentliche Überprüfung kann man vermuten, daß jedes Bild nur einmal an der Reihe war. Die Ergebnisse *Theiners* (1967, 1968), anderer Autoren (z. B. *Schäfer* 1963; *Datko* 1972, 1974, 1978) sowie die eigenen Befunde (*v. Deuster* 1978, 1979, 1980) konnten zeigen, daß auch normalsprechende Kinder vereinzelt Lautdifferenzierungsfehler machen. Gleichzeitig ergaben aber auch die eigenen Untersuchungen bei normalsprechenden und stammelnden Kindern nicht selten, daß nach mehrmaligem Abfragen eines zunächst falsch differenzierten Begriffs nur noch richtige Antworten kamen. Die Annahme einer echten Störung der Phonemdiskrimination in solchen Fällen erscheint uns problematisch und nicht gerechtfertigt.

Wir untersuchten das Lautunterscheidungsvermögen bei 126 stammelnden Kindern mit dem bei uns entworfenen Lautagnosie-Prüfmittel entsprechend den vorgeschlagenen methodischen Richtlinien (*v. Deuster* 1978, 1979, 1980). Hierbei wurde ein Kompromiß zwischen Reproduzierbarkeit der Lautdifferenzierungsfehler und Untersuchungsdauer in folgender Weise angestrebt: 1. zweimaliges Abfragen jedes Begriffs und 2. im Falle nur einer Falschdifferenzierung insgesamt viermaliges Anbieten des Prüfwortes, jedoch nicht direkt hintereinander.

123 Kinder waren zwischen vier und acht Jahre alt, drei zwischen acht und zehn Jahre. Es handelte sich um 82 Knaben und 44 Mädchen. Ein partielles Stammeln bestand bei 16 Kindern, drei bis fünf Stammelfehler waren bei 42 Kindern nachweisbar und mehr als fünf Arti-

kulationsfehler bei 68. Inwieweit unsere 126 stammelnden Kinder nur im Bereich der verstammelnden Laute falsch differenzieren, soll auf zweierlei Weise überprüft werden:

1. Bei Wertung nur der ersten Differenzierung bei jedem Begriff (um den Untersuchungs-gang anderer Autoren, z. B. von *Theiner* [1967, 1968] und *Schäfer* [1973, 1975], nachzuvoll-ziehen, wurde nur die erste Antwort der Kinder bei jedem Prüfwort berücksichtigt).
2. Bei Beurteilung der »Gesamtdifferenzierung« (ein oder zwei Fehler bei anschließend richtigen Angaben wurden bei dieser »Gesamtwertung« [siehe auch unten] als richtig differenzierter Begriff eingestuft). Bestanden zwei Richtig- und zwei Falschangaben in unsystematischer Reihenfolge, entschied ein fünfter Durchgang bei der Lautagnosie-prüfung über die endgültige Zuordnung (richtig oder falsch differenziert).

In Tabelle I und II sind die Ergebnisse aufgezeichnet. Bei der Untersuchung unserer 126 stammelnden Kinder mit dem Lautprüfmittel und Wertung nur der ersten Differenzierung stellten wir fest, daß 116 von den 171 Differenzierungsfehlern im Bereich der verstammelnden Laute lagen. Eine Übereinstimmung war damit bei 67,8 Prozent der Fehler gegeben.

Es sei nochmals darauf hingewiesen, daß bei der Frage der Übereinstimmung strenge Maß-stäbe angelegt werden sollten. Wir nahmen eine solche nur an, wenn ein Ersatzlaut genau der Phonemopposition im Prüfmittel entsprach. Ersetzte beispielsweise ein Kind *ch* durch *s* und zeigte beim Prüfwort *Kirche* auf die *Kirsche*, so wurde keine Übereinstimmung gewertet, da die Phonemopposition im Prüfmittel nicht *ch*—*s*, sondern *ch*—*sch* lautet.

Es wurde oben erwähnt, daß Kinder manchmal nach ein oder zwei Falschdifferenzierungen nur noch richtige Angaben machten und daß in solchen Fällen die Annahme einer echten Störung der Phonemdiskrimination problematisch und fragwürdig sei. Eine möglichst weit-gehende Klärung kann durch mehrmaliges Anbieten jedes Prüfwortes angestrebt werden. Ist ein Lautdifferenzierungsfehler nicht reproduzierbar, sollte der betreffende Begriff als richtig differenziert eingestuft werden. Wir versuchten daher, die bereits erwähnte »Gesamt-wertung« zu finden. Nicht reproduzierbare Differenzierungsfehler erscheinen in Tabelle II nicht als solche und werden *nicht* der Rubrik »nicht vorhandene Übereinstimmung« zuge-ordnet. Es wird bei dieser Wertung vielmehr keine Diskrepanz zwischen Artikulationsstö-rung und Differenzierungsfehlern angenommen (Rubrik »Übereinstimmung vorhanden«). Bei Anlegung derart strenger Maßstäbe stimmten bei unseren 126 stammelnden Kindern nur noch 8 von insgesamt 257 Fehlern (bei maximal viermaliger Überprüfung eines falsch differenzierten Begriffs) *nicht* mit der Artikulationsstörung überein (= 3,1 Prozent). Bei Wertung nur der ersten Differenzierung waren es 32,2 Prozent.

	Anzahl der Kinder	Differenzierungsfehler	Übereinstimmung vorhanden	Übereinstimmung nicht vorhanden
I. Sämtliche Mädchen und Knaben	126	171	116 (= 67,8 %)	55 (= 32,2 %)
II. Sämtliche Knaben und Mädchen	126	257	249 (= 96,9 %)	8 (= 3,1 %)

Tab. I: Übereinstimmung zwischen Differenzierungsfehlern und Artikulationsstörungen bei Wertung der ersten Antwort

Tab. II: Übereinstimmung zwischen Differenzierungsfehlern und Artikulationsstörungen bei Wertung aller Antworten (»Gesamtwertung«)

Als wesentliche Folgerung ergibt sich hieraus, an die Beurteilung des Lautunterscheidungs-vermögens strenge Kriterien anzulegen. Nur eine einzige Wertung bei einem Prüfwort er-scheint keinesfalls ausreichend. Unsere Befunde sprechen dafür, daß sich Lautfehldiffe-



renzierungen weitgehend im Bereich der verstammelten Laute abspielen. Auf die praktischen Konsequenzen bei der Diagnose Lautagnosie wurde bereits in einem früheren Beitrag in dieser Zeitschrift eingegangen (v. Deuster 1980).

#### Literatur

- Anderson, P.: The relationship of normal and defective articulation of the consonant (s) in various phonetic contexts to auditory discrimination between normal and defective (s) production among children from kindergarten through fourth grade. M. A. Thesis, State University of Iowa, 1949.
- Breuer, H., und M. Weuffen: Untersuchung zum sprachlichen und verbosensomotorischen Niveau agrammatisch sprechender Vorschulkinder. *Folia phoniata*. 29 (1977), S. 177—190.
- Cohen, J., und Ch. Diehl: Relation of speech-sound discrimination ability to articulation-type speech defects. *Journ. Speech Hear. Dis.* 28 (1963), S. 187—190.
- Datko, J.: Die phonematische Differenzierungsfähigkeit bei Stammlern und normalsprechenden Kindern. Unveröff. wiss. Hausarbeit f. d. Lehramt an Sonderschulen. Reutlingen 1972.
- Datko, J.: Prüfmittel zur phonematischen Differenzierungsfähigkeit (Phonemopposition d—g, t—k, d—k, t—g): Weiterentwicklung der gezeichneten zu einer fotografierten Version. Unveröff. wiss. Hausarbeit f. d. Lehramt an Sonderschulen. Reutlingen 1974.
- Datko, J.: Beschreibung eines Prüfmittels zur phonematischen Differenzierungsfähigkeit. In: Lotzmann: Aspekte auditiver, rhythmischer und sensomotor. Diagnostik, Erziehung u. Therapie. München/Basel 1978.
- v. Deuster, Ch.: Untersuchungen über die Häufigkeit der partiellen akustischen Lautagnosie. *HNO* 26 (1978), S. 424—427.
- v. Deuster, Ch.: Die partielle akustische Lautagnosie als Ursache des Stammelns. Möglichkeiten und Grenzen testdiagnostischer Prüfverfahren. *Med. Habil.-Schrift*. Würzburg 1979.
- v. Deuster, Ch.: Sollte eine partielle akustische Lautagnosie von der phonematischen Differenzierungsschwäche abgegrenzt werden? *Die Sprachheilarbeit* 25 (1980), S. 189—194.
- Farquhar, M.: Prognostic value of imitative and auditory discrimination tests. *J. Speech Hear. Dis.* 26 (1961), S. 342—347.
- Hall, H.: Auditory factors in functional articulatory speech defects. *J. exp. Educ.* 7 (1938), S. 110—132.
- Hansen, B.: The application of sound discrimination tests to functional articulatory defectives with normal hearing. *J. Speech Hear. Dis.* 9 (1944), S. 347—355.
- Haggard, M., J. Corrigall und A. Legg: Perceptual factors in articulation defects. *Folia phoniata*. 23 (1971), S. 33—40.
- Kronvall, E., und Ch. Diehl: The relationship of auditory discrimination to articulatory defects of children with no known organic impairment. *J. Speech Hear. Dis.* 19 (1954), S. 335—338.
- Niemeyer, W.: Bremer Lautdiskriminationstest. In: Bremer Hilfen für lese-rechtschreibschwache Kinder. Bremen 1976, 2. Aufl.
- Prins, D.: Relations among specific articulatory deviations and responses to a clinical measure of sound discrimination ability. *J. Speech Hear. Dis.* 28 (1963), S. 382—388.
- Schäfer, H.: Die »partielle akustische Lautagnosie« und ihre Erkennung durch ein neu entwickeltes Prüfverfahren. Unveröff. wiss. Hausarbeit f. d. Lehramt an Sonderschuleinrichtungen f. sprachbehinderte Kinder in Hessen. Marburg 1963.
- Schäfer, H.: Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung und zur Schulung des phonematischen Gehörs. *Die Sprachheilarbeit* 18 (1973), S. 83—89.
- Schäfer, H.: Die neue »Bildwortserie«. *Die Sprachheilarbeit* 20 (1975), S. 22—27.
- Schiefelbusch, R., und M. Lindsey: A new test of sound discrimination. *J. Speech Hear. Dis.* 23 (1958), S. 153—159.
- Schilling, A.: Sprachstörungen (einschließlich Hörstummheit und Seelentaubheit) bei Cerebralparetikern und ihre Behandlung unter besonderer Berücksichtigung des Hörtrainings. *Verhandl.* 21. Kongr. d. Dtsch. Vereinig. z. Förderung d. Körperbehindertenfürsorge in Bonn 1961. *Jb. d. Fürsorge f. Körperbehinderte*. Heidelberg — Schlierbach 1962.
- Seeman, M.: Sprachstörungen bei Kindern. Berlin (Ost) 1974, 4. Aufl.
- Sherman, D., und A. Geith: Speech sound discrimination and articulation skill. *J. Speech Hear. Res.* 10 (1967), S. 277—280.
- Theiner, Ch.: Methodische Grundsätze für die Lautanbildung im speziellen Muttersprachunterricht bei Vorschulkindern mit funktionell bedingtem Stammeln. *Diss.*, Berlin (Humboldt-Univ.) 1967.

- Theiner, Ch.: Untersuchungen zur phonematischen Differenzierungsfähigkeit. Die Sonderschule 13 (1968), S. 2—15 (Beiheft).
- Travis, L., und B. Rasmus: The speech sound discrimination ability of cases with functional disorders of articulation. *Quart. J. Speech* 17 (1931), S. 217—236.
- Weiner, P.: Auditory discrimination and articulation. *J. Speech Hear. Dis.* 32 (1967), S. 19—28.
- Wepman, J.: *Auditory Discrimination Test: Manual of Directions*. Chicago: Language Research Associates, 1958.
- Wepman, J.: Auditory discrimination, speech and reading. *Elem. Sch. J.* 60 (1960), S. 325—333.
- Wheeler, L., und V. Wheeler: A study of the relationship of auditory discrimination to silent reading abilities. *J. educ. Res.* 48 (1954), S. 103—113.

Anschrift des Verfassers:

Priv.-Doz. Dr. med. Ch. v. Deuster, Univ.-HNO-Klinik, Kopfklinikum, 8700 Würzburg.

Die Sprachheilarbeit 26 (1981) 5, S. 293—298

Manfred Grohnfeldt, Reutlingen

## Frühsprachliche Entwicklungsverläufe und primäre Prävention von Sprachauffälligkeiten

### Zusammenfassung

Es wird ein Zwischenbericht zum Stand eines Forschungsprojektes gegeben, bei dem über Querschnittuntersuchungen und Longitudinalstudien Daten zum frühsprachlichen Entwicklungsverlauf erhoben werden. Die ermittelten Risikofaktoren und Zusammenhänge werden im Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit für die Früherkennung von Sprachauffälligkeiten interpretiert.

### 1. Problemstellung

Aus der Sicht unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen wird der Frühbereich (0 bis 3 Jahre) als entscheidend für die spätere Entwicklung des Kindes angesehen. Für einen großen Anteil an Sprachauffälligkeiten wird dabei die Hoffnung geäußert, Störungen nicht nur frühzeitig kompensieren, sondern bei Kenntnis valider Entwicklungsindikatoren im Sinne einer primären Prävention auch weitgehend verhindern zu können.

Die frühe Erkennbarkeit von Sprachstörungen ist jedoch mit speziellen Schwierigkeiten verbunden, da frühsprachliche Entwicklungsverläufe hinsichtlich ihrer zu akzeptierenden Varianz bisher kaum erforscht sind. Dementsprechend fehlen geeignete Diagnoseverfahren. Die wenigen Angaben weisen gerade bei jüngeren Kindern eine hohe Streubreite auf, erlauben keine verallgemeinernden Aussagen und sind damit für eine individuelle Verlaufsprognose als Grundlage therapeutischer Maßnahmen kaum zu verwenden.

Die vorliegende und geplante Untersuchung versteht sich als Beitrag zur Grundlagenforschung, um über die nähere Kenntnis von Risikofaktoren sowie des zeitlichen Verlaufs von (Sprach-)entwicklungsprozessen Hinweise für ein förderdiagnostisches Vorgehen zu erhalten. Die Ergebnisse sollen

- als Voruntersuchung für die Aufstellung von (Sprach-)entwicklungsdaten bei Kindern im Alter von 2.9 bis 3.3 Jahren herangezogen werden,
- zur Ermittlung von Risikofaktoren sowie deren gegenseitiger Abhängigkeit und Kumulation beitragen,
- vor allem zur Hypothesenbildung für weitere Fragebogenkonstruktionen dienen.



## 2. Methode

### 2.1. Prinzipielle diagnostische Schwierigkeiten im Kleinkindalter

Die Erhebung von Entwicklungsdaten bei dreijährigen Kindern ist in hohem Maße durch die Subjektivität und Zufälligkeit einer künstlichen diagnostischen Situation belastet. Bei einer einmaligen, letztlich punktuellen Beobachtung wird das Kind einem fremden Diagnostiker selten sein mögliches Entwicklungsrepertoire zeigen. Der deshalb notwendige Rückgriff auf Angaben der Eltern birgt trotz Zusicherung von Anonymität die Gefahr sozial erwünschter Antworten. Die eigentlich notwendige Verlaufsbeobachtung der Eltern-Kind-Interaktion ist wiederum vor allem in Einzelfallstudien zu realisieren und auch nicht von subjektiven Faktoren frei, wobei neben allgemein gültigen selektiven Wahrnehmungsprozessen bei Beobachtungsverfahren durch die Einbeziehung des Diagnostikers in den Kommunikationsprozeß dieser nicht nur das Kind, sondern letztlich auch eine Situation beurteilt, bei der er selbst Akteur ist.

In der vorliegenden Untersuchung mußte in vielen Fällen auf die Angaben der Eltern vertraut werden. Somit ist wie bei den bekannten entwicklungsdiagnostischen Tabellen (z. B. *Coulin et al.* 1977) mit den o. g. Einschränkungen zu rechnen. Für die Interpretation ist es von daher bedeutsam zu wissen, daß letztlich überwiegend Einstellungen der Eltern und weniger objektiv nachprüfbare Daten gewonnen werden.

### 2.2. Konstruktion des Fragebogens

Der bei der Untersuchung verwendete Fragebogen ist dreifach unterteilt: Personaldaten, Anamnesefragebogen, Entwicklungsfragebogen.

Die *Personaldaten* (n = 13) bilden die Grundlage für die Untergruppen Alter, Geschlecht, Geschwisterkonstellation, Schicht und Berufstätigkeit der Mutter.

Der *Anamnesefragebogen* (n = 12) geht vorwiegend auf belastende Organfaktoren und Entwicklungsretardierungen im motorischen und sprachlichen Bereich ein.

Der *Entwicklungsfragebogen* (n = 35) basiert auf einem mehrdimensionalen Entwicklungsmodell. Es werden Fragen zur Motorik (n = 5), Wahrnehmung (n = 5), Kognition (n = 5), Sprache (n = 15) und Soziabilität (n = 5) gestellt.

### 2.3. Durchführung der Untersuchungen

Die Erhebung soll sich insgesamt auf zwei Querschnittanalysen und eine Längsschnittstudie erstrecken.

Im Dezember 1980/Januar 1981 wurde die erste Querschnittuntersuchung bei Kindern im Alter von 2.9 bis 3.3 Jahren durchgeführt.<sup>1</sup> Erfaßt wurden die Daten von n = 185 Kindern in Baden-Württemberg, deren Anschriften über die Einwohnermeldeämter und Zeitungen ermittelt worden waren.

Kennzeichnung der Stichprobe: 2.9 bis 3.0 Jahre	n = 67	36,2 %
3.0 bis 3.3 Jahre	n = 118	63,8 %
männlich	n = 102	55,1 %
weiblich	n = 83	44,9 %
Mittelschicht <sup>2</sup>	n = 115	62,2 %
Unterschicht	n = 69	37,3 %
ohne Angabe	n = 1	0,5 %

<sup>1</sup> Allen an der Untersuchung beteiligten Eltern, Studenten und nicht zuletzt den Kindern möchte ich für ihre Mitarbeit herzlich danken.

<sup>2</sup> Ermittlung des Berufsindex nach *Kleining/Moore* (1968).

Hinsichtlich der Alters- und Schichtverteilung liegen signifikante Unterschiede vor. Die überproportional hohe Teilnahme mittlerer und oberer Sozialschichten teilt die Untersuchung mit anderen entwicklungsdiagnostischen Erhebungen (z. B. *Coulin et al. 1977*). Ebenso ist nicht auszuschließen, daß — unabhängig von der Schichtzugehörigkeit — aufgrund des Untersuchungsmodus besonders interessierte Eltern zur Mitarbeit bereit waren.

### 3. Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte auf Item- und Skalenniveau. Zunächst wurden Prozentränge für die einzelnen Fragen zu den ausgewiesenen Entwicklungsbereichen ermittelt, die u. a. eine Ausweisung des 90-Prozent-Kriteriums erlaubten und als Grundlage für die Überarbeitung weiterer entwicklungsdiagnostischer Tabellen intern verwertet werden sollen. Die Zuweisung der Items zu den Entwicklungsbereichen Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Sprache und Soziabilität ermöglichte weiterhin Mittelwertvergleiche zwischen den Substichproben Alter, Geschlecht, Geschwisterkonstellation und einer neu gebildeten Untergruppe »Anamneseschwierigkeiten«. Die Signifikanzprüfungen erfolgten mit der Chi-Quadrat-Methode.

### 4. Ergebnisse

Im Rahmen dieser Kurzdarstellung soll auf die Darstellung von Prozenträngen aus Platzgründen ebenso wie auf die vollständige Auflistung sämtlicher Mittelwertvergleiche verzichtet werden. Abrißartig ist lediglich darauf zu verweisen, daß bei den untersuchten Probanden mit dem verwendeten Fragebogen hinsichtlich der Variablen

- Geschlechtszugehörigkeit,
- Berufstätigkeit der Mutter

keine Unterschiede nachgewiesen werden konnten und bei der

- Schichtzugehörigkeit,
- Altersklassifizierung,
- Geschwisterkonstellation

für die einzelnen Entwicklungsbereiche nur sehr unsichere und lediglich tendenziell verwertbare Aussagen möglich waren.

Hochsignifikante Unterschiede ( $p < 0,001$ ) hinsichtlich des Sprachausdrucks ergeben sich jedoch bei einer erhöhten Anzahl ( $n \geq 3$ ) an Auffälligkeiten im Rahmen der Anamnese. Die Information der Aussagen erhöht sich dabei bei einer Kumulation der Indikatoren (Beispiel: Anamneseauffälligkeiten und Unterschichtzugehörigkeit).

Im folgenden wird zunächst der Anamnesefragebogen mit den prozentualen Antworthäufigkeiten und dann ein Ausschnitt aus einer Tabelle der Mittelwerte zu den einzelnen Entwicklungsbereichen dargestellt (siehe Tabellen 1 und 2 auf Seite 296).

Als wesentliche Ergebnisse der Erhebung sollen damit formuliert werden:

- (a) Bei der untersuchten Stichprobe 2.9- bis 3.3jähriger Kinder läßt sich ein Zusammenhang der Faktoren Anamneseschwierigkeiten und Sprachentwicklung aufzeigen.

Aufgrund der verwendeten Fragebogenkonstruktion, bei der der Bereich der Sprache im Vergleich zu den Entwicklungsdimensionen der Motorik, Sensorik, Kognition und Soziabilität am differenziertesten erfaßt wurde, ist jedoch nicht zu folgern, daß sich ungünstige Anamnesefaktoren ausschließlich im sprachlichen Bereich auswirken.

- (b) Bei einer weiteren Unterteilung der Untergruppe Anamneseschwierigkeiten hinsichtlich der Schichtzugehörigkeit zeigt sich tendenziell ( $p < 0,07$ ), daß Kinder mit belastenden Anamnesefaktoren aus der Mittelschicht weitgehend angegliche Sprachleistungen zei-



Tab. 1: Antworthäufigkeiten beim Anamnesefragebogen

Item	N	Prozent
1. Hatte die Mutter Fehl- oder Totgeburten?	31	16,8
2. Traten (a) in der Schwangerschaft, (b) bei der Geburt, (c) im 1. Lebensjahr Komplikationen auf?	48	25,9
3. Wurde das Kind zum errechneten Zeitpunkt geboren? — Umpolung —	25	13,6
4. War das Kind nach der Geburt blaß oder blau?	23	12,4
5. Handelte es sich um eine Zangengeburt oder Vakuumextraktion?	22	11,9
6. Traten im 1. Lebensjahr schwere Erkrankungen auf?	16	8,6
7. Fragen zur motorischen Entwicklung:		
7. Altersangaben — freies Sitzen > 9 Mo.	17	9,2
8. — freies Stehen > 15 Mo.	5	2,7
9. — freies Gehen > 18 Mo.	7	3,8
10. Fragen zur sprachlichen Entwicklung:		
10. Altersangaben — erste Wörter > 15 Mo.	17	9,2
11. — erste 2-Wort-Sätze > 24 Mo.	21	11,9
12. — erste Mehrwortsätze > 30 Mo.	18	9,7

Bei Auffälligkeiten wurden jeweils spezifizierte Zusatzfragen gestellt.

Tab. 2: Darstellung der Mittelwerte

Untergruppe	N	Anamnese $\bar{X}$	Motorik $\bar{X}$	Sensorik $\bar{X}$	Kognition $\bar{X}$	Sprache $\bar{X}$
Gesamtstichprobe	185	1,35	4,86	4,65	4,38	13,41
Anamnese < 3	148	0,76	4,88	4,66	4,43	13,78
Anamnese $\geq$ 3	37	3,70	4,78	4,62	4,16	11,95
Anamnese $\geq$ 3, MS	20	3,55	4,70	4,55	4,25	12,70
Anamnese $\geq$ 3, US	17	3,88	4,88	4,70	4,06	11,05
Anamnese $\geq$ 3, ver- späteter Sprechbeginn	21	4,24	4,90	4,71	3,95	11,09
Anamnese $\geq$ 3, norma- ler Sprechbeginn	16	3,00	4,63	4,50	4,56	13,06

Erläuterungen: —  $\bar{X}$  = Mittelwert; MS = Mittelschicht; US = Unterschicht.

— Der theoretische Höchstwert für die Skalen Motorik, Sensorik und Kognition ist  $\bar{X} = 5$ , für die Skala Sprache  $\bar{X} = 15$ .

— Die vorgesehene Skala Soziabilität konnte infolge Itemselektionen nicht aufgenommen werden.

gen bzw. im Elternurteil aufweisen, während die niedrigsten Mittelwerte überhaupt bei Kindern festzustellen sind, die nach dem Berufsindex des Vaters aus unteren Sozialschichten stammen und bei der Anamnese auffällig hohe Werte aufweisen.

Es ist nicht auszuschließen, daß die hohen Kompensationsleistungen bei Mittelschichtkindern nach dem Erklärungsmodell der funktionalen Hirnsysteme (Luria 1978, Graichen 1973) Ausdruck erhöhter Anregungspotentiale sind.

(c) Weiterhin ist zu fragen, welche Faktoren es bei der Anamnese waren, die für die angegebene Retardierung verantwortlich sind. Dabei ist es aufgrund von Überlappungen nicht möglich, Einzelfaktoren zu isolieren (z. B. Schwierigkeiten bei der Geburt bewirken vorwiegend ...). Statt dessen wird eine Zusammenfassung von Symptomgruppen vorgenommen, die im folgenden als »Organfaktoren« (Item Nr. 1 bis 6) und »verzögerter Sprechbeginn« (Item Nr. 10 bis 12) bezeichnet werden sollen. Eine derartige Unterteilung vermag das Ergebnis hinsichtlich des möglichen Bedingungsgrundes weiter zu differenzieren:

(ca) — Organfaktoren, die nicht mit dem Symptom eines verzögerten Sprechbeginns verbunden waren, zeigten keine Auswirkungen auf den Sprachentwicklungsverlauf ( $n = 16$ ;  $\bar{X} = 13,06$ ). Dies Ergebnis deckt sich mit den Befunden einer prospektiven Längsschnittstudie, bei der Risikokinder nach sechs Jahren hinsichtlich ihres Entwicklungsstandes beurteilt wurden. »Die zentrale Fragestellung der prognostischen Validität von Schwangerschafts- und Geburtsrisiken kann abschließend weitgehend negativ beurteilt werden« (von Ondarza-Landwehr 1979, S. 200).

(cb) — Im Rahmen der untersuchten Stichprobe konnten bei einem verzögerten Sprechbeginn ohne Organfaktoren keine gravierenden Auswirkungen auf das Sprachverhalten festgestellt werden. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse wird jedoch durch die geringe Probandenzahl eingeschränkt ( $n = 10$ ;  $\bar{X} = 13,30$ ).

(cc) — Erst bei einer Kumulation von Organfaktoren und verzögertem Sprechbeginn zeigten sich erhebliche Auswirkungen auf das Sprachverhalten Dreijähriger ( $n = 21$ ;  $\bar{X} = 11,09$ ).

Die Aufklärung des Bedingungsbeziehungen ist nicht eindeutig. Vom Somatischen herkommend, könnte gefolgert werden: Wenn Organfaktoren für die Sprachentwicklung wirksam werden, so kündigt sich das durch einen verzögerten Sprechbeginn an. Umgekehrt wäre es auch denkbar, daß eine retardierte Sprachentwicklung, die durch einen verzögerten Sprechbeginn eingeleitet wird, häufig — nicht immer! — im Zusammenhang mit gestörten Hirnreifungsprozessen steht, wobei bei Annahme eines beeinträchtigten Aufbaus funktionaler Hirnsysteme nicht nur somatische Faktoren, sondern auch Umwelteinflüsse wirksam werden können. Hier müßten jedoch neurologische Untersuchungen zur weiteren Abklärung hinzugezogen werden.

(cd) — Ein verzögerter Sprechbeginn ist allgemein Zeichen einer retardierten Sprachentwicklung bei Dreijährigen ( $n = 31$ ;  $\bar{X} = 11,81$ ).

Insgesamt ist im Hinblick auf die *Früherkennung von Sprachauffälligkeiten* zu folgern, daß in jedem Fall ein verzögerter Sprechbeginn als bedeutsames Zeichen gewertet werden sollte. Im Rahmen der Untersuchung handelte es sich bei gleichzeitigem Vorliegen von Organfaktoren um den wichtigsten Hauptindikator für ein retardiertes Sprachverhalten bei Dreijährigen überhaupt. Von daher wäre zu überlegen, ob beispielsweise im Rahmen von Vorsorgeuntersuchungen dem Sprechbeginn ein noch größeres Gewicht als bisher eingeräumt werden sollte.

## 5. Ausblick

Die vorliegende Studie versteht sich als Teilausschnitt aus einem längerdauernden Projekt. Die bisherigen Ergebnisse messen vorwiegend dem Faktor eines verzögerten Sprechbeginns eine hohe Bedeutung zu. Zu fragen ist, ob bei der geplanten Längsschnittuntersuchung diese Kinder auch weiterhin auffällig sind. Die bisherigen Ergebnisse sind deshalb im Sinne von Hypothesen zu verstehen.

## Literatur

- Coulin, S., et al.: Münchner Funktionelle Entwicklungsdiagnostik. 2. und 3. Lebensjahr. Experimentalfassung 1977. Handanweisung. München 1977.
- Flehmig, Inge: Denver-Entwicklungsskalen. Deutsche Standardisierung. Harburger Spastikerverein 1970.
- Graichen, J.: Teilleistungsschwächen, dargestellt an Beispielen aus dem Bereich der Sprachbenutzung. Z. Kinder-Jugendpsychiat. 1 (1973), S. 111—143.
- Grohnfeldt, M.: Möglichkeiten und Grenzen der Erkennung von Sprachauffälligkeiten im Frühbereich (0—3 Jahre). Sprache — Stimme — Gehör 5 (1981), S. 90—93.
- Kiphard, E. J.: Wie weit ist ein Kind entwickelt? Dortmund 1977<sup>3</sup>.
- Kleining, G./Moore, H.: Soziale Selbsteinstufung. Kölner Ztschr. f. Soz. und Sozialpsych. 20 (1968), S. 502—552.
- Luria, A. R.: The Working Brain. Harmondsworth 1978<sup>3</sup>.
- von Ondarza-Landwehr, Gisela: Prognose minimaler Hirnfunktionsstörungen im Vorschulalter. Weinheim und Basel 1979.



Schamberger, Reglindis: Frühtherapie bei geistig behinderten Säuglingen und Kleinkindern. Untersuchungen bei Kindern mit Down-Syndrom. Weinheim und Basel 1978.  
Teumer, J.: Aspekte der Früherfassung (Früherkennung und Frühförderung) sprachgeschädigter Kinder — Gedanken zur Grundlegung der Sprachgeschädigtenpädagogik. Die Sprachheilarbeit 23 (1978), S. 1—16.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. phil. Manfred Grohnfeldt, Postfach 680, 7410 Reutlingen.

---

## Umschau

---

### **Herbsttagung der Landesgruppe Niedersachsen vom 27. bis 28. November 1981**

Thema: Stimmhygiene und Sprachheilbehandlung.  
Tagungsort: Schloß Eldingen b. Celle (Schule Schlaffhorst-Andersen).

Anmeldung und Auskunft: Frau Ursula Heinle, Lange-Hop-Straße 57, 3000 Hannover 71, Telefon (0511) 528690.

Im Oktoberrundbrief erhalten die Mitglieder nähere Informationen über die Tagung.

### **Landesgruppe Hessen: Berchtesgadener Tage 1982**

Die 7. Berchtesgadener Tage finden in der Zeit vom 29. März bis zum 3. April 1982 wiederum im Gästehaus des BLLV, Schloß Fürstenstein, Berchtesgaden, statt. Rahmenthema: 1. Zur Aphasiebehandlung. 2. Erfahrungen mit Stotterer-Selbsthilfegruppen.

Anmeldungen bitte recht bald (wegen der beschränkten Platzzahl Berücksichtigung in der Reihenfolge des Eingangs) an Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, D-3575 Kirchhain 1.

### **Kongreß Autismus 1981**

Der Bundesverband »Hilfe für das autistische Kind« veranstaltet seine 5. Bundestagung vom 6. bis 8. November 1981 in der Stadthalle von Baunatal (bei Kassel), Marktplatz 14, 3507 Baunatal 1, unter dem Rahmenthema »Die Zukunft des jugendlichen und erwachsenen Autisten«.

Anmeldungen sind an das Kongreßbüro Stadthalle Baunatal, z. Hd. Herrn Schwender, Marktplatz 14, 3507 Baunatal 1, zu richten. Mit der Anmeldung ist der Tagungsbeitrag von 60 DM an die Raiffeisenbank Baunatal e.G., Marktplatz, Kto. Nr. 0600660, BLZ 52064156, mit dem Kennwort »5. Kongreß Autismus« zu überweisen.

### **Inzirkofener Gespräche**

Die 14. IG finden vom 5. bis 7. März 1982 statt. Rahmenthema: Hören — Zuhören — Hörerziehung. Hörbehinderung — Gehörlosigkeit — Gehörtherapie.

Organisation und Leitung: Dr. G. Lotzmann, Dipl.-Sprechwissenschaftler, Fachgebiet Sprechwissenschaft und Sprecherziehung der Universität Heidelberg, Plöck 79/81, 6900 Heidelberg.

---

## Aus der Organisation

---

### **Außerordentliche Hauptvorstandssitzung**

Der Hauptvorstand (HV) der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) trat am 9. Mai 1981 in der Sprachheilschule Würzburg zu einer außerordentlichen Arbeitssitzung zusammen, an der auch Vertreter des Zentralverbandes für Logopädie, der Lehrervereinigung Schlaffhorst-Andersen und des Berufsverbandes der Sprachtherapeutischen Assistenten teilnahmen.

Zunächst wurden in einer Rückschau auf die Arbeits- und Fortbildungstagung in Saarbrücken der reibungslose Ablauf und der positive finanzielle Abschluß hervorgehoben. Problematisch erschien allgemein die Durchführung von Parallelveranstaltungen.

Über den Stand der Vorbereitungen der nächsten Arbeits- und Fortbildungstagung in Berlin informierte Herr Trieglaff den HV. Geplant sind vier Veranstaltungsreihen zu den Themen: Sprach-

behindertendidaktik, Frühförderung, außerschulische Sprachrehabilitation sowie Phoniatrie und Logopädie.

Der Erziehungswissenschaftliche Beirat (EWB) der dgs legte dem HV die vorläufige Fassung der Papiere »Sprachheilpädagogische Berufe« und »Früherfassung und Früherziehung sprachbehinderter und von Sprachbehinderung bedrohter Kinder« vor. Der Zentralverband für Logopädie und der Berufsverband der Sprachtherapeutischen Assistenten hatten ihre zugesagten Beiträge zu den »Sprachheilpädagogischen Berufen« bisher aus unterschiedlichen Gründen noch nicht eingebracht. Die beiden Berufsgruppen erklärten sich aber zu einer weiteren Mitarbeit bereit.

Von einem Projekt zur Intensivierung der Öffentlichkeitsarbeit und der Frühmaßnahmen, das unter Mitwirkung von Sonderschullehrern, Schulärzten und Studenten der Universität Hamburg im Bezirk Hamburg-Harburg durchgeführt werden soll, berichteten Herr Prof. Teumer, Frau Schwarze (Hamburg) und Herr Fichtner (Bremen). Damit verbunden ist eine »Plakataktion 81«. Das aus sechs Entwürfen vom HV ausgewählte Plakat (siehe Abbildung auf Seite 301) kann bundesweit eingesetzt

werden. Weitere Anregungen zur Öffentlichkeitsarbeit wurden erörtert: Vordruckzettel für Therapietermine, ein Mitteilungsblatt im Boulevard-Pressestil, eine Broschüre: »Was will die Schule für Sprachbehinderte«.

Eine lebhafte Diskussion löste der Bericht der Mitglieder des »Ständigen Ausschusses für Berufsfragen der dgs« in bezug auf seine Kompetenzen aus. Seine Einsetzung war auf der Delegiertenversammlung in Saarbrücken beschlossen worden. Am 22. November 1980 konstituierte er sich in Hannover und hat inzwischen seine Arbeit aufgenommen.

Nach Auskunft von Herrn O. Stöckle, Ravensburg, dem neuen Landesgruppenvorsitzenden der LG Baden-Württemberg, wird seine Landesgruppe, wie von seinem Vorgänger im Amt zugesagt, die Arbeits- und Fortbildungstagung 1984 der dgs durchführen.

Die nächste ordentliche Sitzung des HV findet am 13. und 14. November 1981 im Sprachheilzentrum Ravensburg statt.

Rolf Mosebach  
Geschäftsführer

## Würdigungen

---

### Hermann Pannen

Begründer und früherer Rektor der Sprachheilschule Düsseldorf und erster Sprachheilbeauftragter der Landeshauptstadt, feierte am 2. Juni 1981 in körperlicher und geistiger Frische die Vollendung seines 80. Lebensjahres.

Mitarbeiter und »Mitstreiter« der schweren Düsseldorf Startjahre aus Schule, fachbezogenen Ämtern und Institutionen sowie ehemalige Schüler und die Presse waren die ersten Gratulanten am Ehrentag.

Hermann Pannen, gebürtiger Krefelder, erfuhr 1915 bis 1921 die seminaristische Lehrerausbildung seiner Zeit. Die trotz überfüllter Schulklassen bestehende Junglehrerschwemme der zwanziger Jahre zwangen ihn sechs Jahre hindurch zu harter fremdberuflicher Arbeit.

1927 trat der Junglehrer seine 1. Lehrerstelle in Barmen an. Arbeitslose Interregnen und Ferien nutzte der Wassersportler zu abenteuerlichen Kanu- und Studienreisen.

Im Zuge der Weiterbildung studierte er Musik und nach Ablegung des 2. Lehrerexamens (1933)

Stimmbildung, Sprecherziehung, Heilpädagogik, später Sprachbehindertenpädagogik.

Von 1937 bis 1946 gehörte der Sonderschulmann dem Kollegium der Essener Sehschonungsschule an. Während der Kriegsjahre arbeitete er als Lehrer und Lagerleiter in einem KLV-Lager für Sehbehinderte in Niederbayern.

Anfang 1946 kehrte Hermann Pannen mit etwa 80 Sehbehinderten und wenigen Begleitern nach Essen zurück. Fünf Tage und Nächte dauerte die eisige Fahrt in Güterwagen durch zertrümmerte Bahnhöfe bis in die zerbombte Ruhrmetropole.

1948 wurde Hermann Pannen auf Wunsch an die dortige Sonderschule für Sprachbehinderte versetzt. Jede Gelegenheit benutzte der Pädagoge zur Erweiterung und Vertiefung seines Wissens im neuen Fachgebiet durch Studien, Teilnahme an Tagungen, Kursen, Besichtigungen im In- und Ausland und durch spezielle Hospitationen in Hamburger Sprachheilschulen und in der Universitätsklinik Hamburg-Eppendorf.

1957 beauftragte ihn die Regierung mit der Gründung und dem Aufbau einer Sprachheilschule in Düsseldorf. Allen Widerständen der damaligen



Geld-, Raum- und Personalnot zum Trotz schuf Hermann Pannen hier in relativ kurzer Zeit eine zehnklassige Schule mit Schulkindergarten für Sprachbehinderte.

Für seinen Bereich bahnbrechend löste der Avantgardist Fragen der Richtlinien, Ausbildung von Hilfskräften, von neuartigen Unterrichts- und Behandlungsmethoden, insbesondere die Probleme der Früherfassung und -betreuung sprachauffälliger Kinder. Neu waren auch der Einsatz von Bussen sowie die Einführung des Englischunterrichts bei Sprachbehinderten.

Mit dem Inkrafttreten des Bundessozialhilfegesetzes (1962) wurde eine Neuordnung und Ausweitung der öffentlichen Sprachheilfürsorge notwendig. Auch dabei wirkte Hermann Pannen kreativ mit. Seine aus eigener Initiative eingerichtete Beratungsstelle wurde mit seiner Ernennung zum Sprachheilbeauftragten (1965) als eine zeitgemäße Einrichtung des städtischen Sozialamtes für Sprachauffällige jeden Alters offiziell. Von hier überzog Hermann Pannen das gesamte Stadtgebiet mit mehr als 20 Sprachambulanzen, von denen fünf ausschließlich der Behandlung von hörsprachgeschädigten Kleinkindern vorbehalten waren.

Hermann Pannen suchte laufend und erfolgreich eine gezielte Zusammenarbeit mit Eltern, Ärzten, Psychologen, Behörden und mit der Tages- und Fachpresse. Ein von der neuen Aufgabe begeisterter Mitarbeiterstab von Fachpädagogen,

Sozialarbeiterinnen und Gymnastinnen sowie kontinuierlich durchgeführte Reihenuntersuchungen in Kindergärten und Schulen sorgten für permanente Inanspruchnahme und einen guten Ruf der jungen Institutionen.

Es würde zu weit führen, die breite Palette schulischer und außerschulischer Einsätze, beispielsweise bei Raumplänen für Neubauten (Haus der Lebenshilfe und Sonderschulzentrum), Einstellung hauptamtlicher statt nebenamtlicher Mitarbeiter und seine schöpferische Arbeit als Spartenvertreter in der GEW und bei der Gründung der Landesgruppe der dgs zu entfalten.

Prof. Dr. Orthmann schrieb in Erinnerung an seine Zusammenarbeit mit dem jetzt 80jährigen u. a.: »Die deutsche Sprachheilpädagogik, heute die Sprachbehindertenpädagogik, hat im Grunde alles, was sie heute ist, den Männern und Frauen der ersten Stunden, als noch nicht das Banner der weltweiten Rehabilitationswelle entrollt war, zu verdanken. Hermann Pannen ist einer dieser Männer!«

Auch nach seinem Ausscheiden aus der Öffentlichkeitsarbeit (1971) blieb Hermann Pannen bis auf den heutigen Tag seiner Devise treu, jedem Hilfsbedürftigen mit Erfahrung, Rat und persönlichem Engagement zu dienen.

Hermann Pannen ist Ehrenmitglied der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik und wurde mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet.

Edelgard Schröder

RAUM KÖLN sucht Dipl.-Päd. (Sprachbehindertpäd.)  
und Staatsexamen adäq. ZDL — Stelle für Anfang 82.  
Michael L. Frings 0221/41 87 07

Die Arbeiterwohlfahrt, Bezirksverband Weser-Ems e.V., sucht für ihre Sprachheilambulanz in der Psychologischen Beratungsstelle, Aurich, per sofort eine

## **Logopädin/Sprachtherapeutin.**

In der Sprachheilambulanz werden sprachbehinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene unterschiedlicher Symptomatik behandelt.

Die Vergütung erfolgt nach BMT-AW II (entsprechend dem BAT).

Bewerbungen sind zu richten an die

Psychologische Beratungsstelle, z. Hd. Herrn Helfrich  
Esenser Straße 2, 2960 Aurich.

# dgs

Ref. ÖFFENTLICHKEITSARBEIT

# INFO

Betr.: ANGEBOTE  
PLAKATE UND FALTBLÄTTER

PLAKAT ►

Format: 48 x 68 cm  
Material: 120 g Prestige Offset  
Farbanzahl: 4farbig Euroskala  
Entwurf: Ursula Kirchberg

Preise

Für Besteller, die Mitglied  
der dgs sind:

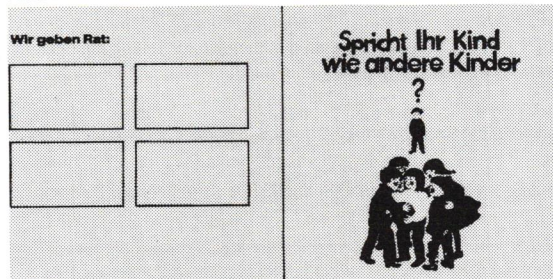
0,40 DM/Stck.

Für sonstige Besteller:

0,80 DM/Stck.



Außenseite:



◄ FALTBLATT

Format: 36 x 18,5 cm offen  
Material: 120 g matt gestrichen Offset  
Farbanzahl: 4farbig Euroskala  
Entwurf: Ursula Kirchberg

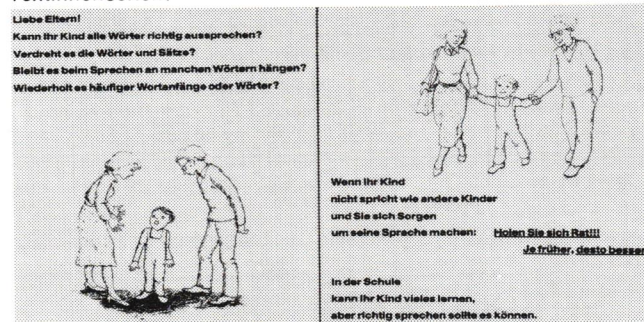
Preise

Für Besteller, die Mitglied

der dgs sind: 0,20 DM/Stck.

Für sonstige Besteller: 0,40 DM/Stck.

Textinnenseiten:



FÜR WEITERE  
INFORMATIONEN  
BITTE UMBLÄTTERN





*Lieber Leser,*

auf der vorhergehenden Seite konnten wir heute nach langer Vorarbeit das schon angekündigte Plakat und das dazugehörige Faltblatt vorstellen. Beide liegen jetzt in einer Auflage von 5000 bzw. 15000 Exemplaren als Angebote vor.

Hier nochmals einige Anmerkungen zur »Vorgeschichte«, die Sie vielleicht schon von den Berichten Ihrer Landesgruppenvorsitzenden kennen: Eine Seminarveranstaltung von Prof. Dr. Jürgen Teumer (Universität Hamburg) befaßte sich in den vergangenen Semestern mit Planungen zur Erfassung sprachauffälliger Kinder in Hamburg. Aus der Arbeit gemeinsam mit der Landesgruppe Hamburg erwuchsen die Ideen bzw. Erstentwürfe für Plakate und Faltblätter. Uns erschien diese Initiative, ihrer überregionalen Einsetzbarkeit wegen, aufgreifenswert.

Der Hauptvorstand wurde in Würzburg von Prof. Teumer über das Arbeits- und Forschungsvorhaben unterrichtet. Gleichzeitig wurde an die dgs die Bitte um finanzielle Unterstützung herangetragen. Diese Unterstützung — obwohl nach § 1, b und c satzungsgemäß — konnte jedoch nicht aus eigenen Mitteln erfolgen. Andererseits ist das Projekt, mit dem u. a. nachgewiesen werden soll, inwieweit und wodurch es gelingt, die Anzahl frühzuerfassender sprachauffälliger Kinder zu erhöhen, interessant für alle Landesgruppen der dgs. Um aber die Öffentlichkeitsarbeit nicht nur im Rahmen des Hamburger Projektes, sondern bundesweit zu intensivieren, schien es wünschenswert, zwei Elemente der Öffentlichkeitsarbeit, das Plakat und das Faltblatt, für bundesweite Aktivitäten allen Landesgruppen anzubieten.

Der Hauptvorstand der dgs wählte in Würzburg aus sechs vorliegenden Entwürfen den von Ursula Kirchberg, einer Hamburger Illustratorin und Kinderbuchautorin (u. a. auch »Bunte Fibel«), aus. Die Grafiker-Kosten trug die dgs. Der Druck der Plakate und Faltblätter wurde jedoch letztendlich erst möglich, nachdem die »Wolfgang-Ritter-Stiftung« in Bremen der dgs einen größeren Betrag zur Unterstützung des gesamten Forschungsvorhabens zur Verfügung stellte.

Zum Vertrieb ist bitte folgendes zu beachten:

1. Bestellungen — gleich, ob von Einzelpersonen oder Institutionen — bitte grundsätzlich an die zuständigen Landesgruppenvorstände richten.
2. Die Landesgruppenvorsitzenden geben die bis zum 10. November 1981 bei ihnen eingegangenen Bestellungen weiter an den  
Referenten für Öffentlichkeitsarbeit der dgs  
p. A. Dieter Fichtner, Am Querkamp 58, 2800 Bremen 33.
3. Von hier aus erfolgt im November der Versand an die Landesgruppen. Die Weiterleitung des Materials an die Einzeladressaten und die Abrechnung erfolgen von und mit der Landesgruppe.
4. Weitere Auskünfte erteilt der Referent für Öffentlichkeitsarbeit unter der o. a. Adresse oder telefonisch (0421/25 00 51). Auf der Hauptvorstandssitzung in Ravensburg (13./14. November 1981) wird über weitere Einzelheiten und den bis dahin erfolgten Ablauf der Aktion berichtet werden.
5. Plakat und Broschüre sind mit Adressenfeldern versehen. Eines dieser Felder sollte jede Landesgruppe mit der eigenen Adresse füllen, denn auch dort sind ja sicherlich Rat und Hilfe zu erwarten. Die anderen Felder stehen für den Eindruck oder den Stempel der jeweiligen Schule, eines Gesundheitsamtes, Kindergartens oder anderer in diesem Bundesland zuständiger Institutionen zur Verfügung. Es können auch Klebeetiketten mit den entsprechenden Adressen bedruckt und aufgeklebt werden. Die Feld-Formate sind dafür eingerichtet.

In der Hoffnung, daß diese Aktion sowohl für die Förderung sprachheilpädagogischer Maßnahmen als auch für die Öffentlichkeitsarbeit der dgs ein Erfolg wird, zu dem Sie nicht unwesentlich beitragen können, verbleibe ich mit freundlichen Grüßen

*Dieter Fichtner*

# Sprachheilarbeit im Pressespiegel

In jeder folgenden Ausgabe der »SPRACHHEILARBEIT« sollen unter dieser Rubrik Artikel wiedergegeben werden, die mir durch den von der dgs beauftragten Pressebeobachtungsdienst zugehen oder die mir — möglicher- und wünschenswerterweise — von den Lesern zugesandt werden.

Damit kommen auch regional erschienene Artikel allen Mitgliedern der dgs und Beziehern der »SPRACHHEILARBEIT« zur Kenntnis.

Ich hoffe, damit dem Informationsbedürfnis der Leser noch mehr entgegenzukommen, und würde mich freuen, von Ihrer Meinung zu diesem Vorhaben und eventuellen Verbesserungsvorschlägen zu hören!

Diesmal sind zwei Artikel als »Rückblicke« ausgewählt. Künftig sollen die Bemühungen dahin gehen, bei entsprechend vorliegendem Material auch zeitlich aktuellere Ausschnitte zu veröffentlichen.

*Dieter Fichtner*

Ref. f. Öffentlichkeitsarbeit

## Jedes Jahr ein Jahr der Behinderten

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik tagte in Würzburg

Aus der gesamten Bundesrepublik und aus Berlin waren am Wochenende die Vorsitzenden aller Landesgruppen und der Geschäftsführende Vorstand der »Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik« (DGS) nach Würzburg gekommen. Zur diesjährigen Frühjahrsagung hatte die Landesgruppe Bayern — nun schon zum zweiten Male — in die Mainfrankenmetropole eingeladen. Die Vertreter der DGS trafen sich in der Schule für Sprachbehinderte in der Felix-Dahn-Straße, die durch die Art ihrer Arbeit mit Sprachaufwärtigen über Würzburgs Grenzen hinaus einen guten Ruf hat.

Die DGS besteht seit über 50 Jahren. Sie stellt sich u. a. die Aufgabe, durch Zusammenschluß aller für Sprachheilarbeit qualifizierten Personen und durch Zusammenarbeit mit den entsprechenden Organisationen und Behörden die Sprachheilpädagogik zu fördern. Um diesen Aufgaben gerecht zu werden, veranstaltet die DGS alle zwei Jahre einen Kongreß, der bundesweit und international große Beachtung findet. Der nächste Kongreß wird 1982 in Berlin unter dem Rahmenthema »Konzepte und Organisationsformen zur Rehabilitation Sprachbehinderter« stehen. Die Vorbereitung dieses Kongresses gehörte zum Arbeitsprogramm des Hauptvorstandes am Wochenende in Würzburg.

Außerdem wurden Konzepte erarbeitet, um die Öffentlichkeitsarbeit weiter zu verstärken, gerade auch über die aktuellen tagesspolitischen Vorstellungen zum »Jahr der Behinderten« hinaus. Für die Landesgruppen und die Einzelmitglieder der DGS in der unmittelbaren sprachheilpädagogischen Arbeit ist ohnehin jedes Jahr ein »Jahr der Behinderten«. Die Interessen der Sprach- und Stimm-

geschädigten kann die DGS nur dann optimal vertreten, wenn sie einer breiten Öffentlichkeit bekannt ist. Anlaufstellen für Fragen, zur Vermittlung von Rat und Hilfe sind neben dem Geschäftsführenden Vorstand in Hamburg in erster Linie die Landesgruppen der DGS. Sie wissen über örtliche Gegebenheiten der Versorgung Sprachauffälliger am besten Bescheid und können Hinweise geben über Sprachheilschulen, Logopäden, klinische Einrichtungen, Sprachtherapeuten. Um hier zu helfen, plant die DGS die Herausgabe von Plakaten, die bundesweit auf die entsprechenden Einrichtungen hinweisen sollen.

Dieser Artikel erschien aufgrund der von uns anlässlich der Hauptvorstandssitzung der dgs am 9. Mai 1981 in Würzburg herausgegebenen Pressemitteilung. Er wurde am 12. Mai 1981 von der »Main-Post« veröffentlicht.

## Sonderschule für Sprachbehinderte:

# Neue Maßstäbe

WANDSBEK (SW). Am vergangenen Freitag fand in der Sonderschule für Sprachbehinderte an der Zitewitzstraße mit einem Festprogramm die offizielle Einweihungsfeier statt.

Die Sonderschule — die vor Jahren in der Karolinenstraße begründet wurde — ist eine der sechs voll ausgebauten Schulen für Sprachbehinderte in Hamburg.

In der modernen Schule sind Kindergarten, Schulkindergarten, Unterstufe, Sekundarstufe I, Haupt- und Realschule integriert. Insgesamt 280 Schüler aus Hamburg und Umgebung haben hier ein neues Zuhause gefunden. Sie werden von 35 Lehrern unterrichtet, die eine zusätzliche Sprachlehrerausbildung absolviert haben.

Der großzügig eingerichtete Schultrakt besteht aus 20 Klassenräumen und insgesamt 88 weiteren Räumen. Unter anderem zählen dazu auch Fachräume für die Unterrichtsfächer Physik, Chemie, Musik und Werken sowie Sprachlabor, Leseraum, Photolabor und spezielle Therapierräume.

In seiner Ansprache erläuterte Schulleiter Rainer Bangen die pädagogischen Aufgaben der Sonderschule. Er hob vor allem die jahrelangen Bemühungen



Dieter Fichtner von der DGS übergibt den Plakatentwurf. (Foto: Wallocha)

hervor, die der Planung und dem Bau der Schule vorangegangen waren. Insbesondere bedankte er sich bei Vertretern der Schulbehörde, die es letzten Endes ermöglichte, daß die Hoffnungen von Schülern, Lehrern und Eltern, von der Schule Karolinenstraße in eine neue Sprachbehindertenschule einzuziehen zu können, doch noch Wirklichkeit geworden sind. Der Elternratsvorsitzende Falk betonte in seiner Rede die neuen Maßstäbe, die mit dieser Schule für die Sprachbehindertenpädagogik gesetzt werden.

Als Vertreter der Landesgruppe der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (DGS) überreichte Dieter Fichtner ein Plakat von der bundesweiten Aktion der DGS, mit der sie Eltern darauf aufmerksam machen möchte, wo Rat und Hilfe für sprachauffällige Kinder zu erhalten sind.

Schulleiter Bangen wünschte sich abschließend für Kollegium und Schüler, daß sie in ihrer neuen Schule alle Möglichkeiten nutzen können und werden, die sich ihnen mit der offiziellen Einweihung eröffnen.

Im »Hamburger Wochenblatt« vom 27. Mai 1981 erschien diese Pressemitteilung.

Hier nochmals alle guten Wünsche für die nun schon lange in »vollem Betrieb laufende« Schule Zitewitzstraße in Hamburg!



# dgs

Ref. ÖFFENTLICHKEITSARBEIT  
— Ausschnittdienst —

p.A.

Dieter Fichtner  
Am Querkamp 58  
2800 Bremen 33

Seit dem 1. Januar 1981 werden von einem Pressebeobachtungsdienst alle im Bundesgebiet erscheinenden und für unsere Belange relevanten Zeitungs- und Zeitschriftenartikel an das »Referat Öffentlichkeitsarbeit« geschickt.

Nicht immer ist es jedoch möglich, von hier aus zu entscheiden, ob und wie auf Veröffentlichungen reagiert werden sollte oder nicht. Oftmals sind die Berichte auch von regionaler Bedeutung, oder die regionale Bedeutung ist nicht ohne weiteres von außen zu erkennen. Es bleibt dann Aufgabe der entsprechenden Landesgruppe, Stellungnahmen, Richtigstellungen oder Entgegnungen aufgrund ihrer Kenntnis abzugeben — oder auch nicht zu reagieren.

Um diese Art der Öffentlichkeitsarbeit, die teilweise von den Landesgruppen geleistet werden muß, zu unterstützen, bemühen wir uns, künftig den Landesgruppen Kopien der aus ihrem Bereich oder für sie relevanten Ausschnitte zuzusenden.

Überdies werden die Originalausschnitte in einem »Archiv« zusammengestellt. Die Ordnung erfolgt nach

Stichworten (behandeltes Thema) und nach dem Titel des veröffentlichenden Mediums. Auch

Namen von Personen, über die berichtet wurde, sind in einer Kartei enthalten.

Damit dieses Archiv, das bislang schon recht umfangreich und eine wertvolle Informationsquelle geworden ist, nicht — wie Archiven gemeinhin nachgesagt wird — verstaubt, soll es allen Mitgliedern der dgs insofern offenstehen, als es möglich wird, nach den o. a. drei Kriterien (Thema — Titel — Personennamen) Informationen abzurufen.

Dabei sind die Kosten für die Kopie (pro Seite 0,15 DM) und das Porto vom Interessenten zu tragen (bitte Briefmarken beilegen!).

D.F.

## Anschriftenänderungen unserer Bezieher

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

Wartenberg & Söhne GmbH

Theodorstraße 41w 2000 Hamburg 50

## Bücher und Zeitschriften

### **Neue Materialien aus dem Sprachheilzentrum Ravensburg** (Hochgerichtstraße 46, 7980 Ravensburg)

Wiederholt konnte darauf hingewiesen werden, daß aus der praktischen Arbeit mit sprachbehinderten Kindern Prüf- und Übungsmaterialien entstanden sind, die vielseitig, spielerisch und gezielt eingesetzt werden können. Zu den bisher schon erschienenen »Spielen zur Stammelerbehandlung« für die Laute S/SCH/R/F/K/G und den »Spielen für Dysgrammatiker« (mit Präpositionen und den Bildkarten zum Satzaufbau) sind neu erarbeitet worden:

1. **G. Frank und P. Grziwotz:**  
**Dysgrammatiker-Prüfmaterial**  
(Ringordner, 20 Protokollbögen; 24,80 DM zuzügl. 6,5 Prozent MWSt und Porto).

Da es für den Bereich des Dysgrammatismus bisher wenig spezielle und rationelle Prüfmaterialien oder Tests gibt, lag es nahe, diese Lücke zu schließen.

Das Prüfmaterial wird in einem schmalen DIN-A 4-Ringbuch-Ordner geliefert und besteht aus 23 zum Teil mehrfarbigen Blättern des Prüfmaterials sowie 9 Seiten Anleitungen und Erläuterungen; die Protokollbögen sind als DIN-A 4-Doppelbögen gestaltet.

Mit ansprechenden Zeichnungen sollen die Kinder möglichst zu spontanen Äußerungen veranlaßt werden; um bestimmte Satzmuster zu erreichen, werden gezielte Fragen gestellt. Insgesamt werden folgende Bereiche angegangen: Sprachverständnis, Satzbildung, Syntax und Grammatik, Reproduktion vorgegebener Satzmuster, Wortschatz, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, sprachliche Merkfähigkeit, Fähigkeit zur Analogiebildung und Erfassen eines logischen Zusammenhangs. Darüber hinaus wird ein erster Eindruck von der allgemeinen Entwicklung (Farbkenntnisse, Zahl- und Mengenbegriffe, Motorik) und der Phantasie des Kindes gewonnen.

Die Anweisungen sind klar, einfach und übersichtlich. Das Protokollblatt ist so angelegt, daß alle wichtigen Angaben und Anweisungen erfaßt werden, so daß ein ständiges Herumblättern in den Anweisungen vermieden werden kann. Voraussetzung ist jedoch, daß die wenigen Seiten Anweisungen einmal gründlich durchgelesen werden.

Neben dem Überprüfen des Sprachverständnisses finden sich in diesem Material die bekannten Prüfungsaufgaben: Versprachlichen einer Bildergeschichte, Vor- und Nachsprechen, Nacherzählen. Ohne

auf die Schwierigkeit der Erfassung der Sprachkompetenz bzw. -performanz und die damit verbundene Diagnostik- und Therapie-Problematik einzugehen, kann dieses Prüfmaterial doch einen guten Überblick über einige sprachliche Fähigkeiten im Bereich des Satzbaus und der bestehenden Fehlbildungen geben. Klar geäußert werden muß, daß es sich hier um eine informelle Prüfmöglichkeit handelt, die auf der praktischen Arbeit aufbauend entwickelt wurde, und nicht um einen geeichten und statistisch abgesicherten Test. Dennoch kann sie jedem Fachmann eine Vielzahl von Hinweisen und speziellen Angaben geben; und da dieses Dysgrammatiker-Prüfmaterial leicht zu handhaben ist, nicht zu aufwendig, zeitökonomisch und übersichtlich ist, kann es als diagnostische Orientierungshilfe für die tägliche Praxis sehr empfohlen werden.

1. **G. Frank und P. Grziwotz: Spiele zur Hörerziehung für den sch-Laut**  
(Mappe mit Kartenspiel, 12,80 DM zuzügl. 6,5 Prozent MWSt und Porto).

Das gesamte Material besteht aus 13 Bildtafeln, aus denen eine Vielzahl von Spielmöglichkeiten entstehen kann, 6 Kontrolltafeln (jeweils doppelt), eine Tafel mit Spielmarken und einem Kartenspiel sowie 11 Seiten Einführung und Anleitung.

Aufbauend auf dem Sch-Programm der »Spiele zur Stammelerbehandlung« wird hier klar und praktisch auf die große Bedeutung der Hörerziehung in der Therapie von Artikulationsstörungen eingegangen. Sehr erfreulich ist, daß hier Hörerziehung gleich in und mit Sprache erfolgt, was der Sprachtherapie sehr zugute kommt. Auf dem Hintergrund des Konzeptes von van Riper/Irwin und der Reaktivierung der akustisch-auditiven Sprechkontrolle werden folgende Übungsbereiche angegangen:

- Auditive Differenzierung von Lauten;
- Heraushören des Lautes in der An-, In- und Auslautposition;
- Unterscheiden ähnlich klingender Wörter;
- Heraushören von Fehlern;
- Vergleichen von Wortlängen.

In den Anleitungen werden sehr gute Spielbeschreibungen zu den einzelnen Bild- und Kontrolltafeln gegeben, so daß mit diesem Material abwechslungsreich, spielerisch und für das Kind interessant gearbeitet werden kann.

Eventuell könnte das Material noch eine Ergänzung in weitere Bereiche der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung (z. B. auditives Gedächtnis, Laute verbinden u.ä.m.) erfahren. Auch könnte



in der Einleitung eine Kurzübersicht über Anordnung, spezielle Aufgaben und Funktionen von Bildtafeln, Kontrolltafeln und des Kartenspiels gegeben werden, um die Einarbeitung noch zu erleichtern.

Als notwendige Ergänzung der »Spiele zur Stammerbehandlung« und als spezielle Spielmappe für das Training der auditiven Fähigkeiten kann dieses Material sehr empfohlen werden.

**3. G. Frank und P. Grziwotz: Spiele zur Stammerbehandlung und Hörerziehung für die Laute k und t** (Mappe; 12,80 DM zuzügl. 6,5 Prozent MWSt und Porto).

Diese Mappe verfolgt zwei Ziele: zum einen die Vervollständigung der »Spiele zur Stammerbehandlung« mit einem T-Programm, zum anderen eine gezielte Hörerziehung im Bereich der akustisch-auditiven Wahrnehmung und Differenzierung der Laute K und T. Teil II (T-Programm) ist — zur besseren Unterscheidung — auf weißem Karton gedruckt und bringt (in zum Teil auch farbigen Darstellungen) auf 19 Tafeln die schon vielseitig erprobten und eingesetzten Spiel- und Übungsmöglichkeiten aus den »Spielen zur Stammerbehandlung«, speziell zur Erlernung und Einschleifung des T-Lautes (Anleitungen hierzu in den Erläuterungen S. 15 bis 20).

Teil I (auf blauem Karton) möchte — aufbauend auf den Ausführungen auch zu den o. g. Spielen zur Hörerziehung — ein spezielles Hörerziehungsprogramm realisieren, das störungsspezifisch auf die Laute K und T ausgerichtet ist. Hierzu gehören neben den Anleitungsseiten 5 bis 14 die 2 Einführungstafeln für die Laute K und T, 18 Bildtafeln zum auditiven Training dieser Laute, 2 Blätter mit Spielmarken und 3 beidseitig bedruckte Legetafeln.

Gezielte Übungen werden angeboten für die gleichen Bereiche, wie sie schon für das unter Abschnitt 2. genannte Programm aufgeführt wurden. Zur Unterscheidung der beiden Laute und zur besseren Artikulation und Hörsprechkontrolle werden die entsprechenden Manualzeichen aus dem »Phonembestimmten Manualsystem« (nach Schulte) eingesetzt.

Sehr erfreulich sind in den Anleitungen die klare Gliederung zu den Bildtafeln und die entsprechenden Ausführungen mit:

- Lernziel der Hörübung
- Phonetisches Kriterium
- Wortliste
- Methodische Hinweise (mit Einführung der Begriffe und Übungsmöglichkeiten der Hörerziehung).

Wie wir schon bei den vorhergehenden Materialien

erfreut feststellten, kann auch dieses Material allen in der Sprachtherapie Tätigen sehr empfohlen werden.

Alle diese Materialien — wie auch schon die früheren — haben ihren Hauptakzent in den vielseitigen, spielerischen und kindgemäßen Einsatzmöglichkeiten. Dazu müssen aber die Vorgaben zum Teil zerschnitten und speziell vorbereitet werden, um die genannten Spielmöglichkeiten zu realisieren. Etwas Vorbereitungsarbeit ist also meist damit verbunden — sie zahlt sich aber dann in der praktischen Anwendung aus! Tilman Walther

**Martha L. Taylor: Mit Aphasikern leben.**

Informationen und Hilfen. Aus dem Amerikanischen von U. Franke, H. Gundermann und P. Kitzing. Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel 1981. 44 Seiten. Kartonierte, 9,80 DM.

Kann man einer Aphasie vorbeugen? Wird der Aphasiker seinen früheren Beruf wieder ausüben können? Kann Singen helfen, besser zu sprechen? Was kann die Familie für den Aphasiepatienten tun, wenn kein sachkundiger Therapeut zur Verfügung steht? In welcher Reihenfolge lernt der Aphasiker die Wortarten? ... Das sind nur einige der Fragen, die in 42 kurzen Kapiteln in dieser Informations- und Aufklärungsschrift zu beantworten versucht werden — Fragen, das weiß jeder in der Aphasiebehandlung Erfahrene, die von den Bezugspersonen des Aphasikers ebenso wie von diesem selbst immer wieder gestellt werden.

Die Broschüre ist — in Anbetracht der Problematik des Störungsbildes — wohlthuend einfach und verständlich geschrieben, nicht belehrend, in vielen Aspekten notwendigerweise allgemein gehalten unter Verzicht auf theoretisch anspruchsvolle Erklärungen. Dieses Büchlein wird ohne Zweifel eine überaus wertvolle lebenspraktische Hilfe sein, die schweren psychischen, physischen und sozialen Probleme des Aphasikers und seiner Umgebung zu mildern, quälende Ängste abzubauen und in pragmatischer Weise den Betroffenen neuen Mut zu machen, ihr Schicksal zu meistern.

Ich würde es begrüßen, wenn die Autoren (Übersetzer) bei einer Neuauflage der Schrift wichtige Adressen, so die des Bundesverbandes für die Rehabilitation der Aphasiker und diejenigen der Regionalgruppen, aufnehmen würden.

Jürgen Teumer

**Hans-Peter Schmidtke: Frühförderung behinderter Kinder.** Reihe: Arbeitshefte für Sozialpädagogik. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1981. 55 Seiten. Kartonierte, 8 DM.

In den Arbeitsheften für Sozialpädagogik, gedacht für Studierende an Fachschulen und Fachhoch-



schulen für Sozialpädagogik (aber für »unsere« Studenten, wie ich meine, ebenso geeignet), wird der Versuch gemacht, einen Problemkreis auf eine recht interessante Weise zu erschließen: Nach jeweils kurzgehaltenen Einführungen in ein Thema werden verschiedene wissenschaftliche Positionen vorgestellt und einige prägnante Fallbeispiele geschildert. Vor allem aber werden Aufgaben gestellt: Sie dienen der Festigung und Wiederholung theoretischer Einsichten, sie behandeln auch Seitenaspekte des Themas, sie verlangen die selbständige Analyse von Praxisfällen, sie fordern schließlich zu eigenen pädagogischen Vorschlägen auf. Die in den Text eingefügten Literaturhinweise ermöglichen darüber hinaus die Vertiefung der Thematik.

Das vorliegende Heft befaßt sich mit der Frühförderung behinderter Kinder. Rechtliche Aspekte (z. B. BSHG, UN-Artikel) werden ebensowenig ausgespart wie Darstellungen zu den terminologischen Grundlagen, zum Problem der Risikofaktoren und der Frühdiagnostik, zu den Notwendigkeiten und Erschwernissen erzieherischen und therapeutischen Handelns einschließlich Elternberatung und -anleitung sowie zu den sozialstaatlichen Verpflichtungen. Aufgrund der Dichte des Materials scheint manches überzeichnet zu sein — aber vielleicht hilft dieses gerade, die Probleme im Grundsatz zu erkennen und Impulse auszulösen, die Lage Behinderter und von Behinderung Bedrohter durch konsequente Maßnahmen der Frühförderung zu verändern.

Wenn auch die spezielle sprachbehindertenpädagogische Problematik nicht explizit dargestellt wird, so lassen sich die thematischen Schwerpunkte ohne Schwierigkeiten auf unser Arbeitsfeld transferieren.

Jürgen Teumer

**Alex Baumgartner/Dieter Geulen (Hrsg.):** **Vorschulische Erziehung.** Band 1: Gesellschaftliche Bedingungen und entwicklungspsychologische Voraussetzungen; Band 2: Curriculare und methodische Ansätze. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1975. Band 1: 326 Seiten; Band 2: 324 Seiten. Je Band 26,50 DM.

Das zweibändige Werk von Baumgartner/Geulen will trotz der Systematik nicht den Eindruck einer vollendeten didaktischen Konzeption vermitteln, sondern zu einer Neubesinnung über Grundlagen und Ziele der Vorschulischerziehung anregen, was in überzeugender Weise gelingt. In Teil I werden zunächst gesellschaftliche Bedingungen im Bereich der staatlichen Kleinkinderziehung analysiert, wobei familienpolitische Gesichtspunkte sowie das Problem der Lohnabhängigkeit von Erziehern und die aus verschiedenen ideologischen Richtungen

vorgebrachten Argumente diskutiert werden. Unterschiedliche institutionelle Möglichkeiten und konzeptionelle Überlegungen zur Beteiligung der Eltern im Bereich des Kindergartens schließen sich an. In Teil II werden psychologische und sozialisationstheoretische Grundlagen der affektiven, kognitiven und sprachlichen Entwicklung einschließlich didaktischer Anregungen dargestellt. Nach der Betrachtung des kindlichen Spiels aus psychoanalytischer Sicht geht es um Theorien und Ergebnisse zur Entwicklung und Förderung des logisch-mathematischen Denkens im Vorschulalter. Der Beitrag zur Sprachentwicklung bevorzugt zunächst den »genetischen Standpunkt«, um auf Probleme hinzuweisen, die sich allen Kindern bei der Aneignung von Sprechhandlungen stellen, ehe auf die Bedeutung von Sprache als soziales Produkt eingegangen wird. Teil III befaßt sich mit curricularen Problemen und Ansätzen im Vorschulbereich. Am Beispiel der sozialen Handlungsfähigkeit werden curriculare Ansätze der Begründung und Verwirklichung von Lernzielen ausgeführt. Es folgt ein situationsorientierter didaktischer Ansatz, der am Beispiel der Sprachförderung konkretisiert wird. Zugrunde gelegt wird ein erweitertes Verständnis von Sprachförderung. Teil IV beschäftigt sich mit exemplarischen Beiträgen zur didaktischen Vermittlung, und zwar mit Rollen- und Puppenspiel, mit einer kritischen Untersuchung zum Medium Bilderbuch und mit einem Diskussionsbeitrag zu einer materialistischen Theorie des Kinderspiels. In Teil V wird ein Ansatz zur Entwicklung neuartiger Evaluationsverfahren vorgestellt. Die beiden Bände ermöglichen einen differenzierten Einblick in die unterschiedlichen Problembereiche der vorschulischen Erziehung.

Hildegard Heidtmann

**Dirk Schwerdt: Vorschulischerziehung.** Grundlagen — Ziele — Förderungsbereiche. Schöningh Verlag, Paderborn 1975. 198 Seiten. Paperback 16,80 DM.

Schwerdt versteht unter Vorschulischerziehung die institutionalisierte Erziehung von Kindern vor dem Schuleintritt. Allerdings will er damit im gegenwärtigen Stadium noch keine institutionelle Lösung festschreiben. Im ersten Teil des Buches werden außer Grundproblemen, wie die frühkindliche Erziehungsbedürftigkeit und die kompensatorische Vorschulischerziehung, Forschungsergebnisse aus verschiedenen relevanten Bereichen (Intelligenz-, Kreativitäts-, Lern-, Motivations-, Sozialisationsforschung) knapp dargestellt. Der zweite Teil des Buches vermittelt einen Überblick über den curricularen Stand der Vorschulversuche (von 1975) in den Bundesländern. Nachdem auf die Interdependenz der Vorschulziele hingewiesen



wurde, folgen Überlegungen zur Förderung kreativer Prozesse sowie konkrete Förderungsmaßnahmen für die Bereiche Differenzierung der Wahrnehmung, elementare Umwelterschließung, Sprachförderung, Kooperation und soziale Sensibilität, ästhetische, motorische und musische Ausdrucksfähigkeit. Die Ausführungen sind sehr knapp gehalten, und kritische Anmerkungen findet man nur selten.

Hildegard Heidtmann

**Ingeborg Tschinkel (Hrsg.): Basale Begabungsförderung im Kindergarten.**

Jugend und Volk Verlag, Wien/München 1973. 192 Seiten. Paperback 18 DM.

Das Buch beinhaltet eine Reihe von Vorträgen, die für Kindergärtnerinnen und Vorschullehrer am Pädagogischen Institut in Wien gehalten wurden. Es werden wichtige Bereiche der Arbeit im Kindergarten angesprochen, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Im ersten Beitrag von Tschinkel (mit dem Titel des Buches) werden unter »basaler Bildungsförderung« Bestrebungen verstanden, die darauf abzielen, Kindern vor dem Schuleintritt Lernanregungen zu bieten. Ziele sind Schaffung einer größeren Chancengleichheit und optimale Förderung aller Kinder. Betont wird, daß Leistungsdruck und schulmäßige Leistungsanforderungen nicht kindgemäß sind, vielmehr sollen sich Aktivität und Spontaneität entfalten können. Im Rahmen der musikalischen Förderung sollen zunächst die Freude am Spontansingen geweckt, der Zusammenhang von Musik und Bewegung erfahren, das Liedgut überliefert und Spiele mit Geräuschen und Klängen durchgeführt werden. Die Förderung der Kreativität muß in der Bedingtheit und Ganzheit des Begriffskomplexes Kreativität — Phantasie — Wahrnehmung — Erleben — Denken — Sprache gesehen werden. Dem Bilderbuch wird eine hervorragende Bedeutung im basalen Bildungsprozeß zugewiesen, da eine persönliche Vermittlung stattfindet, die eine individuelle Anpassung an das einzelne Kind ermöglicht. Die angegebenen Bilderbücher werden überwiegend kommentarlos erwähnt, bei einigen hätte man sich eine kritischere Betrachtungsweise gewünscht. Im Beitrag zur musikalischen Bewegungserziehung wird darauf hingewiesen, daß besonders für Großstadtkinder Möglichkeiten für freies und spontanes Bewegen geschaffen werden müssen. Das Kapitel zur Sprachförderung charakterisiert zunächst die verschiedenen Funktionen der Sprache (Medium der sozialen Kommunikation und Kooperation, Instrument des Denkens und der kulturellen Leistung, ordnende Kraft des Gefühlslebens in Wechselwirkung mit der Tiefenschicht der Persönlichkeit). Nicht nachvollziehbar ist die Aus-

sage »Bei sprachgestörten Menschen kann die Sprache in ihrer ordnenden Funktion oft nicht wirksam werden. Sprachgestörte und Gehörlose — denen ja auch die Sprache fehlt — sind deshalb oft auch affektiv ungeordnet, neigen zu Aggressions- und anderen Kurzschlußhandlungen.« Im nächsten Beitrag folgen Ausführungen zu Sprach- und Sprechstörungen, die heute teilweise als veraltet gelten müssen (z. B. wird unter Dysgrammatismus die Unfähigkeit verstanden, einem richtig gedachten Sachverhalt die grammatikalisch einwandfreie Formulierung zu geben). Im Vortrag zum logischen Denken werden die Entwicklungstheorie Piagets skizziert und Spiele mit den Logischen Blöcken vorgestellt. Anschließend folgt eine Betrachtung über Lernspiele, u. a. mit einer Liste empfehlenswerter Lernspiele für das Kleinkind. Kritik findet man nur an einigen wenigen Stellen. Durch die Begegnung des Kindes mit der Natur und Sachwelt sollen das Interesse an der umgebenden Welt geweckt und kindliche Erlebnisse vertieft werden. Danach geht es um psychologische Grundlagen und Möglichkeiten der Verkehrserziehung. Den Abschluß des Buches bilden Bemerkungen zur »antiautoritären Erziehung«.

Hildegard Heidtmann

**Hans-Hermann Groothoff (Hrsg.): Die Handlungsfelder der Pädagogik**

(Differentielle Pädagogik). Athenäum Verlag, Königstein/Ts. 1979. Teil 1 und 2: 337 Seiten. Paperback. Je Band 19,80 DM.

Die Aufgliederung der Erziehungswissenschaft in Teildisziplinen ist inzwischen weit fortgeschritten und dauert auch heute noch an. Die beiden Bände versuchen, diese Entwicklung zu berücksichtigen, indem die differentiellen Pädagogiken dargestellt werden, die sich bereits konsolidiert haben. Betont wird, daß jede Teildisziplin zwar ihre eigene geschichtliche Entwicklung und spezifische pädagogische Probleme hat, daß diese verschiedenen Entwicklungen aber vielfältig miteinander verschränkt sind und daher aufeinander bezogen werden müssen. Im Beitrag über die Vorschul-erziehung (VSE) werden zunächst Gründe für die Modeanfälligkeit der VSE analysiert, ihre wissenschaftliche Bedeutung herausgestellt sowie die geschichtliche Entwicklung in Deutschland skizziert, bevor die VSE im internationalen Vergleich gesehen wird. Im Schlußkapitel werden Forschungen zu verschiedenen Bereichen (z. B. Fernsehprogramme) der VSE und Curricula einschließlich Evaluation thematisiert. Der Beitrag zur Schulpädagogik behandelt nach einem Abriss der geschichtlichen Entwicklung verschiedene Schulkonzepte (Peter Petersen, Gesamtschule, Alternative Schu-



len). Im Kapitel zur Pädagogik der Behinderten erfolgen ein guter Überblick und eine ausgezeichnete Abklärung der Begriffe »Heilpädagogik«, »Sonderpädagogik«, »Pädagogik der Behinderten«. Sodann werden verschiedene Institutionen und die differentiellen Behindertenpädagogiken kurz vorgestellt. Den Abschluß bilden wissenschaftstheoretische Aspekte, wobei traditionelle Konstitutionsversuche ebenso wie gesellschaftskritische Neuansätze berücksichtigt werden. Die Sozialpädagogik wird beschrieben »als das Feld pädagogischer Einwirkungen der Gesellschaft, durch die Gruppen oder einzelnen geholfen werden soll, gesellschaftliche Entwicklungsprozesse und Konflikte ohne Gefährdung zu bestehen oder bei eingetretener Gefährdung zu möglichst eigenständiger Problembewältigung zu gelangen« (S. 160). Als Arbeitsgebiete werden die Bereiche bestimmt, in denen traditionelle Erziehungsmächte wie Familie, Bildungswesen, Berufsausbildung und Berufsarbeit nicht ausreichen. Eingegangen wird auf die Aufgabenfelder Betreuung/Beratung/Sozialtherapie, Jugend- und Familienhilfe, Heimerziehung, sozialpsychiatrische Aufgaben und Altershilfe. Das Kapitel zur Erwachsenenbildung nimmt zunächst eine thematische Abgrenzung vor. Grundbedingung der Erwachsenenbildung ist die Selbstverantwortlichkeit der Adressaten. Es folgen Ausführungen zur geschichtlichen Entwicklung, zu Theorieansätzen, zu theoretischen Konzeptionen und Erwachsenenbildungs-Wirklichkeit sowie zur Didaktik und Methodik. Im anschließenden Beitrag wird ein eindrucksvoller Überblick zur Geschichte der Berufsausbildung vom Mittelalter bis zur Gegenwart gegeben. Der letzte Beitrag befaßt sich mit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Diese hat ihre frühere Einengung auf die Belange der Berufsschullehrerbildung überwunden und versteht sich heute als die für alle Belange beruflicher Qualifikation, Sozialisation und Bildung verantwortliche erziehungswissenschaftliche Disziplin. Die verschiedenen Theorieansätze der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (die Berufsbildung im »Stufengang der Bildung«, die klassische Berufsbildungstheorie, der essentialistische Ansatz, erfahrungswissenschaftlich bestimmte Ansätze, die emanzipatorische Berufspädagogik) werden vorgestellt.

Hildegard Heidtmann

**Wolfgang Eichler: Sprach-, Schreib- und Leseleistung.**

Eine Diagnostik für den Deutschlehrer. Reihe: Uni-Taschenbücher 689.

Wilhelm Fink Verlag, München 1977. 16,80 DM.

Das Buch gibt einen Überblick über Theorie und Praxis der Beobachtung und Diagnose von

Sprach-, Lese- und Schreibleistungen. Es kann als ein Einstieg in die Beschäftigung mit Kind- und Schülersprachforschung und als Handbuch für die tägliche Praxis des eigensprachlichen Unterrichts benützt werden.

Von dieser Zielsetzung her beinhaltet es sehr verschiedene Themen mit sehr verschiedenen Anspruchsniveaus in der Darstellung.

Im 1. Kapitel wird ein knapper, literaturausweisintensiver Überblick über die Theorie und Forschung zum Sprach- und Sprachverhaltenserwerb einschließlich des Lesens und Schreibens — bei letzterem auch zur linguistischen Problematik — gegeben.

Die Kapitel 2 bis 7 dienen im wesentlichen der Vorstellung von standardisierten, im Handel befindlichen und für die Schulpraxis verwendbaren Testverfahren, wobei das Kapitel 2 einführende Funktion hat. In einem festen Schema werden Meßleistungen, Anwendungsbereiche, Aufgabenformen und auch Kritiken für Gruppen von Tests und Testbatterien ausgeführt. Beim Lesen und Schreiben kommen auch informelle Beobachtungshilfen hinzu. Diese Kapitel sind speziell für den Lehrer und seine unmittelbare Schulpraxis geschrieben.

Die Kapitel 8 bis 10 stellen informelle Kriterien für die Beobachtung und Bewertung von Sprachverhalten in freien Schülersgesprächen, im Erzählen und im Aufsatz vor.

Im Anspruchsniveau (Vorkenntnisse, Begrifflichkeit) ist das erste Kapitel am höchsten, dann folgen die Kapitel 8 bis 10 und schließlich 2 bis 7.

Das Buch wendet sich primär an Lehrer und Lehrerstudenten. Es möchte auch die fachdidaktische Diskussion vom Material her anregen helfen.

(Aus dem Vorwort)

**Herwig Baier: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik.**

Studienbuch Pädagogik.

Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1980.

216 Seiten. Kartoniert 32 DM.

**Eduard W. Kleber: Grundkonzeption einer**

**Lernbehindertenpädagogik.**

Verlag E. Reinhardt,

München/Basel 1980. 191 Seiten. Gebunden

29,80 DM.

Es ist sicherlich kein Zufall, daß in jüngster Zeit gleich mehrere Einführungen in die Lernbehindertenpädagogik erschienen sind. Angesichts der vielbeschworenen Krise dieser sonderpädagogischen Fachrichtung stellt sich damit die Frage, welche Ziele derartige Einführungen verfolgen: Propagieren sie Altbewährtes in neuem Kleide, oder wollen sie Alternativkonzepten Anerkennung



und Breitenwirkung verschaffen, oder ist es ihr vorrangiges Anliegen, Resümee zu ziehen und Denkanstöße für eine noch keineswegs abgeschlossene Grundsatzdiskussion zu geben?

Das von Baier vorgelegte Studienbuch ist sowohl dem ersten als auch dem dritten Typus zuzurechnen. Der Verfasser läßt einerseits keinen Zweifel an der Existenzberechtigung und Eigenständigkeit der im Sinne einer Angebotsschule definierten Lernbehindertenschule aufkommen (z. B. S. 53 f.), führt aber gleichzeitig eine Reihe von kritischen Einwänden gegen den Begriff der Lernbehinderung ins Feld. Diese im Wesen einer »durchweg pragmatisch gehaltene(n) Einführung in die Lernbehindertenpädagogik« (S. 9) liegende Widersprüchlichkeit vermag den Leser — und gerade auch den Studierenden — zu einer kontroversen Diskussion anzuregen.

Das Studienbuch ist in vier große, reich gegliederte Kapitel aufgeteilt: 1. Der lernbehinderte Sonderschüler. 2. Die Bildungsinstitutionen für Lernbehinderte. 3. Der Sonderschullehrer an der Schule für Lernbehinderte. 4. Unterricht in der Schule für Lernbehinderte. Dem Charakter eines Studienbuches dienlich sind die Auflockerung durch graphische Darstellungen, die Aufnahme eines umfangreichen Literaturverzeichnisses sowie die knappen Zusammenfassungen am Ende eines jeden Abschnittes. Lediglich das Kapitel über den Sonderschullehrer erscheint für eine einführende Darstellung zu redundant und detailliert. Das von Baier verfaßte Studienbuch gibt nicht nur einen guten Überblick über den aktuellen Erkenntnis- und Diskussionsstand der Lernbehindertenpädagogik, sondern fordert darüber hinaus zu Fragen und Widerspruch heraus — wodurch der Zweck einer Einführung in hervorragender Weise erfüllt wäre.

Kleber möchte mit seiner Einführung Leser erreichen, die »Probleme mit einer Lernbehindertenpädagogik« haben (S. 166); es ist seine Absicht, Traditionen in Frage zu stellen und der Lernbehin-

ertenpädagogik neue Wege zu weisen. Nach Auffassung des Autors sollte sich Lernbehindertenpädagogik — die nichts anderes als ein Sonderfall der allgemeinen Pädagogik ist — nicht an vermeintlichen Seinsqualitäten des einzelnen versagenden Schülers orientieren, sondern ihren Ausgangspunkt von dem Tatbestand einer ungünstigen individuellen Lernsituation nehmen, die durch das Zusammenwirken von inner- und außerschulischen sowie personalen Bedingungen erzeugt wird. Lernbehindertenpädagogik ist nach Kleber weder »Behindertenpädagogik« (S. 28) noch verwiesen an eine fest umrissene, schulische Institution. Im Sinne einer speziellen bzw. differenziellen Pädagogik sollte sie sich als Dienstleistungsunternehmen vielmehr »generell und spezifisch mit allen schwierigen individuellen Lernsituationen« befassen, sollte sie »eine Pädagogik zur Bewältigung individuell schwieriger Lernsituationen sein« (S. 53). Vornehmstes Anliegen einer als Präzisions- und Beratungspädagogik verstandenen Lernbehindertenpädagogik ist die Vermeidung von Desintegration bzw. das Bemühen um soziale Reintegration. Dabei treten neben das herkömmliche Aufgabengebiet der Sonderbeschulung als neue Aufgabengebiete die sonderpädagogische Beratung im Früh- und Elementarbereich, die sonderpädagogische Beratung einschließlich Interventionen im Regelschulbereich sowie Rehabilitationsmaßnahmen im nachschulischen Bereich (S. 165).

Die von Kleber verfaßte Einführung ist ein wichtiger Beitrag für die weitere Diskussion um das Selbstverständnis der Lernbehindertenschule. Es erscheint allerdings zweifelhaft, ob die zum Teil schwierigen Themen der Darstellung (z. B. Curriculum- und Lerntheorie) von Studienanfängern ausreichend verstanden werden. Im Sinne einer einführenden, motivierenden Abhandlung hätte man sich eine Verringerung der Komplexität gewünscht.

Siegling Ellger-Rüttgardt

### **Der direkte Weg ist der kürzeste und wirtschaftlichste!**

Die Lehrmittel und Schriften zur Sprachbehandlung, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., können Sie vorteilhaft direkt vom Verlag beziehen.

Fordern Sie bitte im Bedarfsfalle unseren Prospekt mit Bestellzettel an.

Für Beratungsstellen und Ambulanzpatienten stellen wir auf Wunsch spezielle Bestellzettel für Übungsblätter zur Verfügung, die im Sinne eines Rezeptes den Patienten ausgehändigt werden können.

**Wartenberg & Söhne GmbH, Verlag, Theodorstraße 41, 2000 Hamburg 50**  
Telefon (040) 89 39 48

# WIR SUCHEN IHRE MITARBEIT

Ihre Erfahrung, Ihr Engagement, Ihre Eigenart, wie Sie lebendig aus der Praxis berichten, kleine und große Hilfen geben, Spiel und Spaß vermitteln, Probleme anpacken.

**zusammen:** ist die Zeitschrift für Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Mitmenschen.

**zusammen:** berichtet nicht nur, **zusammen:** bietet Alltagshilfen durch Informationen, Bilder, Texte und Anleitungen zum Tun. Fordern Sie ein Probeheft an. Schicken Sie uns Fotos und Beiträge. Rufen Sie Christel Hofmann in der Redaktion an.

**Meine Zeitung** 16 Seiten stark, herausnehmbar, z. T. vierfarbig, ist eine eigene Zeitung für die Hand des geistig behinderten Menschen. Diese Beilage finden Sie in jeder Ausgabe von **zusammen**. Sie zeichnet sich durch die Qualität ihrer Fotos und die Einfachheit der Sprache aus.

Bitte senden an:

Friedrich Verlag, Velber · Im Brande 15 · D-3016 Seelze 6

Ja, senden Sie mir bitte ein Probeheft als Prüfungsexemplar

Ich möchte mitarbeiten und sende Ihnen beiliegend Fotos, einen Beitrag, meinen Bericht, meine Geschichte

Senden Sie mir bitte Anforderungskarten, die ich an Betroffene, Interessierte weitergeben möchte.

Vorname \_\_\_\_\_ Name \_\_\_\_\_

Straße \_\_\_\_\_ Nr. \_\_\_\_\_

Postleitzahl \_\_\_\_\_ Ort \_\_\_\_\_

ZB 19



*So einfach  
ist es:*

Schlagen Sie das Heft genau in der Mitte auf, und ziehen Sie es unter der dafür vorgesehenen Metall-  
schiene des Sammelordners bis zur Hälfte hindurch.  
Fertig.

Wenn mehrere Hefte eingeordnet sind, drücken Sie  
diese fest nach links zusammen, damit Sie mühelos  
die weiteren Hefte einziehen können.



Dem Wunsche unserer Bezieher  
entsprechend, haben wir für  
»Die Sprachheilarbeit«

## Sammelmappen

hergestellt, die es gestatten, alle Hefte  
laufend einzuordnen, ohne auf den Ab-  
schluß eines Doppeljahrganges zu war-  
ten.

Die Mappen entsprechen in Größe und  
Farbe den bisherigen Einbanddecken,  
passen sich also der alten Form weitest-  
gehend an und nehmen wie bisher zwei  
Jahrgänge auf. Das nachträgliche Ein-  
binden entfällt und erspart zusätzliche  
Kosten.

Der Preis beträgt 13,— DM zuzügl. Porto.

Die Mappen sind geeignet für die Doppel-  
jahrgänge ab 1969/70 und fortlaufend.  
Nicht gewünschte Jahrgangszahlen bit-  
ten wir in dem anhängenden Bestellvor-  
druck zu streichen.

An Wartenberg & Söhne Verlag · Theodorstraße 41 · 2000 Hamburg 50

Ich/wir bestelle/n zur umgehenden Lieferung:

je \_\_\_\_ **Sammelmappen für »Die Sprachheilarbeit«** mit den Jahrgangszahlen  
1981/82, 1979/80, 1977/78, 1975/76, 1973/74, 1971/72, 1969/70.

Nicht gewünschte Jahrgangszahlen bitte streichen!

Ferner bestelle/n ich/wir aus dem Lehrmittelprogramm Ihrer Firma:

---

---

Name

Straße

Postleitzahl

Ort

Datum

Wir suchen für unsere ABT. GESUNDHEITSWESEN

## Logopäden/Logopädinnen VGR. V c/V b BAT — (40 oder 20 Wochenstunden)

für die Beratungsstelle für Hörbehinderte (im Heilpädagogischen Zentrum).

— Kennziffer: 4102/194 —

**Arbeitsgebiet:** Sprachausbildung und Sprachverbesserung bei hörbehinderten Kindern und Jugendlichen in Zusammenarbeit mit Fachpädagogen, Ärzten und Psychologen.

**Anforderungen:** Staatliche Anerkennung oder mindestens 2jährige Fachausbildung an Universitätskliniken oder medizinischen Akademien mit Prüfung als Logopäde/-pädin.

Wenn Sie an der genannten Tätigkeit interessiert sind, richten Sie bitte Ihre Bewerbung unter Angabe der Kennziffer mit den üblichen Bewerbungsunterlagen an das

BEZIRKSAMT NEUKÖLLN VON BERLIN  
Abt. Personal und Verwaltung  
Personalamt — PA II/1 —  
Karl-Marx-Straße 83/85, 1000 Berlin 44.

## NEU! — NEU! — NEU! — NEU! — NEU! — NEU! — NEU!

**Heiner Müller: Bergedorfer Vergleichsbilder**, 30,— DM, Doppelserie 54,— DM. In Verbindung mit den Bergedorfer Bilderbögen ergeben sich 1104 (mit Mehrzahlbildungen 2208) Satzbildungsmöglichkeiten zum Training von Artikeln und angebildeten Lauten (als abschließende Phase in der Stammer- und Dysgrammatikertherapie) und zur Beobachtungsschulung.

**Weiterhin komplett lieferbar: Heiner Müller: Bergedorfer Bilderbögen zur Sprecherziehung**, Gesamtserie 44,— DM. 1000fach bewährtes Sprechübungsspiel zum Selbermachen.

**Lieferbare Fachliteratur: Decker-Voigt: Spiele mit Musik**, 8,80 DM / **Grunwald: Sprachtherapie**, 18,— DM / **Wertenbroch: Übungsblätter zur Behandlung des Stotterns**, 14,— DM / **Ottmann, Heidmann, Stumpf: Wir fördern math. Denken bei Kindern mit Sprachschwierigkeiten**, 26,— DM / **Rech, Schult: Spiele mit Kunst**, 36,— DM / **Wertenbroch: Ambulante Behandlung stotternder Kinder**, 14,80 DM / **Richter: Wertenbroch, Sprachübungsbehandlung des Stotterns**, 24,— DM.

**Bergedorfer Kopiervorlagen:** je 50 Bildgeschichten f. Primarstufe oder Sekundarstufe I, je 50 Bilderrätsel f. Primarstufe, Sekundarstufe I oder Englischunterricht, je Mappe nur 25,— DM.

**Vorbestellungen für Heiner Müller: Optisches Differenzierungs- und Konzentrationstraining**, ca. 140 S., 24,— DM, werden bereits entgegengenommen. Info-Material auf Wunsch kostenlos.

Für Endabnehmer gelten alle Preise incl. MWSt., Porto und Verpackung. Bestellungen **nur direkt** beim **Verlag Sigrid Persen**, Billwiese 10, 2050 Hamburg 80.



**Die Sprachheilarbeit**  
C 6068 F

Postvertriebsstück —  
Gebühr bezahlt

Wartenberg & Söhne GmbH  
Druckerei und Verlag  
Theodorstraße 41 w  
2000 Hamburg 50

HERRN WSS 000199 \*0015\*  
KURT BIELFELD  
LEONBERGER RING 1  
D 1000 BERLIN 47

Für die Sprachheil- und Kindertagesstätte  
suchen wir zum nächstmöglichen Termin

### **2 Sprachtherapeutinnen oder Logopädinnen**

für die Behandlung von 16 sprachauf-  
fälligen Vorschulkindern.

Wir sind eine teilstationäre Einrichtung  
für sprachauffällige Kinder, der ein  
Normalkindergarten angeschlossen ist.  
Die Tätigkeit erfolgt im Team, das aus  
Diplom-Psychologen, Sprachtherapeutin-  
nen, einer Gymnastiklehrerin und  
Erzieherinnen besteht.

Die Vergütung erfolgt nach Gruppe IV.  
In Anlehnung an die Schulferien werden  
2 Wochen mehr Urlaub gewährt.

Hilfe bei der Wohnungsbeschaffung und  
ein Zuschuß zu den Umzugskosten  
werden angeboten.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen  
werden erbeten an

ARBEITERWOHLFAHRT  
Kreisverband Bremerhaven e.V.  
Elbestraße 30, 2850 Bremerhaven  
Telefon (0471) 2 60 77 und 2 60 78.

### **Die Medizinische Hochschule Hannover**

sucht für die

**Klinik und Poliklinik für  
Phoniatrie und  
Pädaudiologie**

und die

**Lehranstalt für Logopäden**

### **1 leitende Lehrlogopädin**

Die Vergütung erfolgt nach BAT IVb  
unter Berücksichtigung der bisherigen  
Tätigkeit und Erfahrung, mit allen  
Vergünstigungen des öffentlichen  
Dienstes.

Hochschulwohnung und Verpflegung im  
Hause werden geboten.

Bewerbungen an:  
Prof. Dr. E. Loebell  
Karl-Wiechert-Allee 9  
3000 Hannover 61

### **Sonderschullehrerin**

Fachrichtung Sprachbehinderten- und Lernbehindertenpädagogik mit mehr-  
jähriger Tätigkeit an der Sonderschule L sucht im Raum Bayern (Allgäu)/  
Baden-Württemberg neues Betätigungsfeld im Bereich der Frühförderung  
behinderter und nicht behinderter Kinder.

Angebote unter Chiffre Nr. 01/05 SP an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH,  
Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.